

Themenzentrierte Hochschuldidaktik - Eine Antwort auf Bologna

Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades
der Philosophischen Fakultät
der Christian-Albrechts-Universität
zu Kiel

vorgelegt von
Sandra Bischoff

Kiel, 14. März 2016

Erstgutachter: Professor Dr. Uwe Sielert
Zweitgutachterin: Professorin Dr. Birgit Brouër

Tag der mündlichen Prüfung: 24. Juni 2016

Durch den zweiten Prodekan Herrn Prof. Dr. Elmar Egger zum Druck genehmigt:
21. Dezember 2016

Inhaltsverzeichnis

Verzeichnis der Grafiken, Tabellen und Abbildungen.....	5
Einleitung.....	6
1 Eine kleine Geschichte der Hochschuldidaktik.....	11
1.1 Humboldt als Impulsgeber für Hochschuldidaktik.....	11
1.1.1 Humboldts Verständnis universitärer Bildung.....	12
1.1.2 Der humboldtsche Bildungsbegriff und die Themenzentrierte Interaktion (TZI).....	15
1.2 Hochschuldidaktische Entwicklungen bis zur Jahrtausendwende.....	19
1.3 Die Verortung der Themenzentrierten Interaktion in der hochschuldidaktischen Landschaft.....	24
1.4 Die Bolognareform: Hochschuldidaktisches Moratorium.....	28
1.5 TZI und die Bolognareform: Zwischen Verdrängung, Instrumentalisierung und Rückkehr.....	35
2 Die deutsche Universität als Ort der Lehre.....	37
2.1 Die Universität als kompetenzorientierte Bildungsinstitution.....	39
2.1.1 Was ist Kompetenz? – Eine Begriffsbestimmung.....	39
2.1.2 Kompetenzebenen und -bereiche.....	44
2.1.3 TZI und der Kompetenzbegriff.....	46
2.1.4 Die Rolle des reflexiven Lernens beim Kompetenzerwerb.....	51
2.1.5 Lehr-Lernziele vs. Kompetenzen.....	52
2.1.6 Themenformulierungen in der TZI.....	53
2.1.7 Bildungsstandards und Kompetenzmessung.....	54
2.1.8 Kritisches Fazit zum Kompetenzbegriff.....	57
2.2 Aktuelle hochschuldidaktische Entwicklungen.....	59
2.2.1 Instruktionale Lehr- und Lerndesigns.....	62

2.2.2 Vom Instruktionsdesign zur konstruktivistischen Didaktik.....	66
2.3 Die didaktische Verortung der Themenzentrierten Interaktion.....	69
2.4 Hochschuldidaktische Konzepte betrachtet aus Sicht der Themenzentrierten Interaktion.....	75
2.4.1 Handlungsorientierte Lehre.....	76
2.4.2 Problembasierte Lehre.....	78
2.4.3 Projektorientierte Lehre.....	80
2.4.4 Fallbasierte Lehre.....	83
2.4.5 Forschende Lehre.....	86
2.4.6 Fazit: Hochschuldidaktische Konzepte als konzeptioneller Baustein universitärer Lehre.....	88
3 Persönlichkeitsbildung als Bestandteil universitärer Lehr-Lernprozesse.....	92
3.1 Das humanistische Bildungsideal – von Humboldt über die Humanistische Psychologie zu einer humanen Bildung.....	92
3.2 Der Einfluss der Persönlichkeit auf Lernprozesse.....	98
3.3 Das „Nadelöhr“ zwischen Lehrenden und Lernenden.....	102
3.4 Gelingende Lehre im Sinne der Hirnforschung.....	104
3.5 Persönlichkeitsbildung und Urteilsfähigkeit.....	108
4 Das Spannungsfeld von Hochschuldidaktik und Lehrkompetenz.....	110
4.1 Lehrkompetenzentwicklung: „self-made“ oder Professionalisierung?.....	111
4.2 Hochschuldidaktische Kompetenzmodelle.....	112
4.3 Zwischen subjektiver Lehrkonzeption und objektiver Anforderungsstruktur.....	119
5 Forschungsstil und methodisches Vorgehen sowie ihre Begründung.....	125
5.1 Grounded Theory.....	125
5.2 Leitfadengestützte Expertinnen-Interviews.....	128
5.2.1 Das leitfadengestützte Interview.....	128
5.2.2 Das Expertinnen-Interview.....	129

5.2.3 Die Auswahl der Expertinnen.....	130
5.2.4 Der Interviewleitfaden konkret.....	131
5.2.5 Durchführung und Verlauf der Interviews sowie Transkription.....	135
5.3 Der Kodierprozess.....	137
5.3.1 Das Generieren von Konzepten.....	137
5.3.2 Konzepte systematisch zueinander in Beziehung setzen.....	140
5.3.3 Konzeptuelle Verdichtung durch selektives Kodieren.....	144
5.4 Kritik des forschungsmethodischen Vorgehens und weiterführende Forschungsideen	149
5.5 Die Experten im Profil.....	152
5.5.1 Universitäts-Professorinnen und -Professoren.....	152
5.5.2 Fachhochschul-Professoren.....	154
5.5.3 Hochschuldidaktikerinnen.....	157
6 Themenzentrierte Hochschuldidaktik – Eine epistemologisch begründete Theorie.....	160
6.1 Epistemologische Überzeugungen themenzentriert Lehrender – oder: Wie entsteht Wissen?.....	160
6.1.1 Ganzheitlichkeit.....	160
6.1.2 Allmählichkeit.....	162
6.1.3 Entwicklung und Wachstum: personal, sozial, inhaltlich und kontextuell.....	163
6.1.4 Dialektische Gegensatzpaare zusammen führen – Paradoxa verbinden.....	166
6.2 Das Bildungsverständnis themenzentriert Lehrender.....	170
6.2.1 Visionäre Leitideen.....	170
6.2.2 Universitäre Bildungsverständnisse.....	179
6.2.3 Lebendiges Lernen im Hier und Jetzt.....	183
6.2.4 Vom formalen Lehr-Lern-Wissen zur subjektiven Überzeugung.....	185
6.3 Die Haltung themenzentriert Lehrender.....	185
6.3.1 Achtsamkeit.....	191
6.3.2 Präsenz.....	194
6.3.3 Selektive Authentizität.....	196

6.3.4 Wertschätzung.....	201
6.4 Die didaktische Gestaltung von Lehr-Lernprozessen.....	206
6.4.1 Der persönliche Bezug zu den Inhalten.....	206
6.4.2 Dynamisches Balancieren.....	210
6.4.3 Prozessorientiert lehren.....	217
6.4.4 Partizipierend leiten.....	232
6.4.5 Leidenschaftliche Gefühle und Störungen konstruktiv einbeziehen.....	234
6.4.6 Erfahrungen und berufsbezogene Praxis einbeziehen.....	239
6.5 Die Verdichtung zur Theorie: Themenzentrierten Hochschuldidaktik als Rhizom.....	248
7 Themenzentrierte Hochschuldidaktik als eine Antwort auf Bologna: Ein Fazit.....	254
7.1 Die Bedeutung von Persönlichkeitsbildung für die Themenzentrierte Hochschuldidaktik	254
7.2 Themenzentrierte Lehre in unterschiedlichen Formaten.....	256
7.3 Eine themenzentrierte Hochschule als genuin menschlicher Lebensort.....	257
7.4 Themenzentrierte Hochschuldidaktik als Antwort auf Bologna.....	258
8 Literatur.....	261
8.1 Internetquellen.....	278
8.2 Internetquellen zum Bolognaprozess.....	280
8.3 Interviewpartnerinnen.....	281
Anhang.....	282
„System-Immanente Axiome“.....	283
Anschreiben.....	284
Leitfaden für Interview der Professor*innen.....	285
Leitfaden für Interview der Hochschuldidaktiker*innen.....	288
Richtlinien zur Transkription.....	292
Bildungsweg.....	294

Verzeichnis der Grafiken

Grafik 1: Stufen der professionellen Kompetenz	41
Grafik 2: Das Strukturmodell der TZI	47
Grafik 3: Das TZI-Kompetenz-Modell	49
Grafik 4: Stufenkonzept einer Didaktik des Praxisbezuges	60
Grafik 5: Planungsschema für Instruktionsdesign	63
Grafik 6: Lernmethodentreppe	75
Grafik 7: Hochschuldidaktische Konzepte im Überblick	90
Grafik 8: Strukturmodell akademischer Lehrkompetenz	115
Grafik 9: Kompetenz: Dimensionen	117
Grafik 10: Kompetenzanforderung: Didaktisch gestalten	117
Grafik 11: Visionäre Leitidee	171
Grafik 12: Struktur – Prozess – Vertrauen	220
Grafik 13: Themenzentrierte Hochschuldidaktik als Rhizom	249
Grafik 14: Dimension: Überzeugungen	250
Grafik 15: Dimension: Haltung	251
Grafik 16: Dimension: Didaktische Gestaltung	252

Verzeichnis der Tabellen

Tab. 1: Kompetenzdimensionen	114
Tab. 2: Der dialektische Aufbau der TZI-Theorie	168

Verzeichnis der Abbildungen

Abb. 1: Skizze Kodierparadigma „Themenzentrierte Lehrkompetenz“	143
Abb. 2: Die Geschichte guter Lehre – Themenzentrierte Lehrkompetenz	145
Abb. 3: Eigenschaften Themenzentrierter Lehrkompetenz	146
Abb. 4: Die neue Geschichte themenzentrierter Lehrkompetenz	147
Abb. 5: Kodierparadigma „Themenzentrierte Lehrkompetenz“	148
Abb. 6: Beziehungen der Kategorien zur Kernkategorie	149

Einleitung

Innerhalb der letzten sechzehn Jahre hat sich die Hochschullandschaft in Deutschland durch die Bolognaform gravierend verändert. Diese Entwicklungen machen eine erneute Auseinandersetzung mit hochschuldidaktischen Fragestellungen notwendig wie u.a. am Qualitätspakt Lehre deutlich wird. Bisher liegt der Fokus jedoch weniger in der Theoriebildung bzw. Hochschulforschung, sondern eher auf methodischen und konzeptionellen Aspekten. Daher entwickle ich in dieser Arbeit eine Hochschuldidaktik auf der Grundlage der Themenzentrierten Interaktion (TZI).

Ursprünglich wurde das TZI-Modell Mitte der 1960er Jahre in den USA entwickelt. Von dort brachte Ruth Cohn das Lebendige Lernen¹ als deutsche Geflüchtete zurück nach Deutschland, wo es im Zuge der Studentenbewegung auf fruchtbaren Boden fiel. Seit Ende der 1990er Jahre und mit der ökonomisch orientierten Bolognaform geriet die TZI in den Hintergrund. Mittlerweile, auch durch eine neue Ausbildungsstruktur innerhalb des Ruth Cohn Instituts International und aufgrund der Ausbildung für Junge Erwachsene (unter 27 Jahren), erfährt die Themenzentrierte Interaktion neuen Auftrieb. Dies ist u.a. an einem Qualitätssprung in der TZI-Ausbildung sowie in der Zeitschrift Themenzentrierte Interaktion zu bemerken. Auch das Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI) (Schneider-Landolf/ Spielmann/ Zitterbarth 2010) hat zur weiteren theoretischen Entfaltung der TZI beigetragen.

Ruth Cohn selbst hat als Psychoanalytikerin und Erlebnistherapeutin zwar themenzentriert, doch eher therapeutisch, teilweise auch politisch, in und mit Gruppen gearbeitet, so dass sich bereits Anfang der 1970er Jahre die Frage stellte, wie sich ihr Modell in Hochschulen umsetzen lässt. Ein anderes Problem im Hinblick auf die Umsetzung in Hochschulen ergibt sich aus der TZI Ausbildungsstruktur. Ausbildungsseminare finden in der Regel an Wochenenden oder in Fünf-Tages-Kursen statt, so dass es nicht immer leicht ist, diese Didaktik auf wöchentliche Veranstaltungen zu übertragen. Beides wirft die Frage nach einer Didaktik für Hochschulen auf, nach einer Themenzentrierten Hochschuldidaktik. Diesem Thema haben sich in den letzten Jahrzehnten zwar Einzelne gestellt, doch beliefen sich die entsprechenden Artikel oft auf Erfahrungsberichte. Daher stelle ich die TZI in dieser Arbeit systematisch als Themenzentrierte Hochschuldidaktik dar.

Jenseits dieses wissenschaftlichen Interesses lege ich an dieser Stelle meinen persönlichen Bezug zur TZI offen. So kann sich die Leserin bzw. der Leser ein Bild von meinen Vorkenntnissen, meiner Involviertheit und auch der Gefahr des going native machen. 1993 kam ich innerhalb meines Chemiestudiums das erste Mal mit TZI in Berührung und habe

1 Nähere Erläuterungen zum Lebendigen Lernen in Kapitel 6.2.3.

mich recht zügig zur TZI-Ausbildung entschlossen und 2005 mit dem TZI-Diplom abgeschlossen. Das Diplom berechtigt offiziell TZI anzuwenden. Am wichtigsten sind mir die Entfaltung der eigenen Persönlichkeit und das Erleben der Gemeinschaft in der Auseinandersetzung mit anregenden Themen. 2010 übernahm ich im Zusammenhang mit einer Abordnung an die Christian-Albrechts-Universität Kiel die TZI-Ausbildung der Studierenden am Institut für Pädagogik. Da diese Ausbildungsanteile in der Regel nicht vom Ruth Cohn Institut anerkannt wurden, bildete ich mich in TZI fort und erlangte die TZI-Lehrbefähigung (2015) mit dem Ziel, mehr Studierenden einen Schritt in die TZI-Ausbildung zu ermöglichen. Das heißt, das Erarbeiten der TZI-Lehrbefähigung sowie dieser Qualifikationsarbeit liefen von 2011 bis 2015 parallel. Die Chance dieser beiden parallel laufenden Prozesse liegt in einer gegenseitigen Anregung. Das Problem besteht darin, keinen objektiven Abstand zum Forschungsgegenstand zu haben, des going native. Für die Entwicklung einer hochschuldidaktischen Theorie pendle ich demnach zwischen Nähe und Distanz. Es geht insbesondere um einen vertieften Blick, immer wieder mit der kritischen Distanz, ob eine Themenzentrierte Hochschuldidaktik derart systematisiert werden kann.

Um diese Theorie zu entwickeln, ist es notwendig, die aktuelle Situation der Hochschuldidaktik zu skizzieren. Dies geht nur auf der Grundlage relevanter historischer Entwicklungen. Wichtigste Aspekte sind dabei der Verweis auf Wilhelm von Humboldt als Begründer eines typisch deutschen Verständnisses universitärer „Bildung durch Wissenschaft“ sowie die utilitaristisch ausgerichtete Bolognareform als einschneidende Reform an deutschen Hochschulen. In diesen historischen Kontext wird die TZI eingebettet. Im Zusammenhang mit der Bolognareform tritt der Bildungsbegriff immer weiter in den Hintergrund, während die Kompetenzorientierung in den Vordergrund rückt. Sowohl Bildung als auch Kompetenzorientierung beziehen Persönlichkeitsbildung mit ein, so dass aus Sicht einer Themenzentrierten Hochschuldidaktik beide Begriffe ihre Berechtigung haben.

Bisher gibt es, wie gesagt, keine systematische Erforschung und Darstellung des hochschuldidaktischen Vorgehens von Professorinnen und Professoren, geschweige denn eine systematische Darstellung von innovativen Ideen für die Hochschuldidaktik formuliert aus Sicht der Themenzentrierten Interaktion. Um diese Wissenslücke zu schließen und eine Theorie mittlerer Reichweite zu entwickeln, ist ein Vorgehen im Sinne der Grounded Theory sinnvoll. Methodisch wurden leitfadengestützte Experten-Interviews eingesetzt, die eine strukturierte Befragung ermöglichen. Im Zeitraum von September 2012 bis November 2013 habe ich dreizehn Interviews, neun davon mit Professorinnen und vier mit Hochschuldidaktikern, persönlich geführt, diese transkribiert² und mit Hilfe der Grounded

2 Einzelne Interviews sind von einer studentischen Hilfskraft transkribiert und anschließend von mir überarbeitet worden. Dies ist anhand der Transkripte nachvollziehbar.

Theory ausgewertet. Anfangs wurden die Kodes und Kategorien in-vivo aus dem Material entwickelt, immer vor dem Hintergrund meines schon damals umfangreichen TZI-Wissens. Diese Kodes und Kategorien wurden zunehmend angereichert durch Konzepte und Modelle der allgemeinen Hochschuldidaktik. Hingegen habe ich die Fachdidaktiken vorerst ausgespart, auch weil TZI hierauf bisher nur rudimentär eingeht. Auf das digitale Lernen gehe ich ebenfalls nicht ein. Als Berufsschullehrerin und Hochschullehrende liegt mir die Präsenzlehre sehr am Herzen. Dennoch wären weitere wissenschaftliche Arbeiten sowohl zur Fachdidaktik als auch zu digitalen Lehre mit TZI vonnöten.

Nun eine kurze Leseanleitung.

Wie in dieser Einleitung schon deutlich wird, verwende ich einen personalisierten Schreibstil, um meine persönliche Perspektive zu verdeutlichen. Dies tue ich aus mehreren Gründen. Wissenschaft ist m.E. nicht nur objektiv, sondern viele Entscheidungen, die im Forschungsverlauf getroffen werden, sind subjektiv beeinflusst: Warum wende ich mich einem bestimmten Thema zu? Warum nutze ich in dieser Arbeit die Grounded Theory und nicht die Qualitative Inhaltsanalyse? Wann ist eine Theorie gesättigt? Warum wird einer bestimmten Sequenz genau dieser Kode zugeordnet? Welche Kategorien werden aus den Kodes entwickelt? Dies alles sind Fragen, die auch anders beantwortet werden können als in dieser Arbeit geschehen. Persönliche Vorlieben und Interpretation spielen eine große Rolle. Das heißt, grundsätzlich sind Forschungsprozesse auch subjektiv. Dies mache ich mit Hilfe des „Ich“ sichtbar. Die Grounded Theory legt es zwar nicht nahe, personalisiert zu schreiben, doch nutzen einige Forscher, die mit der Grounded Theory arbeiten, das „Ich“ innerhalb ihrer Bücher oder Artikel (vgl. z.B. Strauss 1998). Hingegen die TZI präferiert das „Ich“. Eine der Hilfsregeln lautet:

„Vertritt dich selbst in deinen Aussagen; sprich per 'Ich' und nicht per 'Wir' oder per 'Man'. - Diese Hilfsregel hilft, Versteckspiele zu vermeiden und selbstverantwortliche Aussagen zu fördern. (Cohn/ Farau 1984/ 1993: 361)

Auch wenn sich diese Aussage auf mündliche Kommunikation und nicht auf wissenschaftliche Arbeiten bezieht, legt sie nahe, sich nicht zu verstecken, sondern zu zeigen; als Forscherin eigene Erfahrungen, Entscheidungen, Meinungen, eigene Ergebnisse etc. für die Leserin und den Leser transparent zu machen. Dieser personalisierte Schreibstil entspricht einer Haltung im Sinne der Themenzentrierten Interaktion. Mit anderen Worten ist die Entwicklung einer Themenzentrierten Hochschuldidaktik ein subjektiver Prozess, der innerhalb dieser Arbeit durch die unterschiedlichen Perspektiven der Befragten, den Literaturbezug sowie den Austausch mit anderen Forscherinnen an Objektivität gewinnt.

Den Begriff „themenzentriert“ verwende ich hier nicht allgemeinsprachlich, sondern aus der Theorie der Themenzentrierten Interaktion heraus. Mit „themenzentriert“ meine ich nicht nur

einen inhaltlichen Bezug (ES), sondern ich denke Persönlichkeit (ICH), Interaktion (WIR) und auch Bezüge zur Umwelt bzw. zum Kontext (GLOBE) mit. Am besten wird dies deutlich in Kapitel 2.1.3 „TZI und der Kompetenzbegriff“. Dort entfalte ich das TZI-Modell in seinen Grundzügen. Zentral innerhalb dieses Modells sind die Begriffe ICH, WIR, ES und GLOBE. Bei TZI-bezogener Verwendung schreibe ich diese Worte, wie auch hier, in Großbuchstaben, um sie vom allgemeinsprachlichen Gebrauch abzugrenzen.

Ebenfalls gilt es Zitate aus den transkribierten Interviews hervor zu heben, zumal einige Befragte auch Artikel oder Bücher zur TZI veröffentlicht haben. Zu diesem Zweck werden Zitate aus Transkripten sowie die entsprechenden Quellenangaben *kursiv* geschrieben. Diese kursiv gesetzten Zitate sind teilweise umgangssprachlich. Einige grammatikalische Ungereimtheiten habe ich entweder durch gekennzeichnete Auslassungen oder Einfügungen geglättet. Dennoch ist die gesprochene Sprache oft holpriger als ein schriftlicher Text. In den Transkripten (s. beiliegende DVD) sind sämtliche Wortwiederholungen, Füllwörter, Unverständliches, Betonungen sowie emotionale Regungen der Beteiligten dokumentiert. Aufgrund der besseren Lesbarkeit habe ich auf ebendiese innerhalb dieser Arbeit verzichtet. Meines Erachtens ist diese Art der Darstellung ein angemessenes Vorgehen, da es mir bei der Auswertung weniger auf eine sprach- oder kommunikationsanalytische als um die inhaltliche Ebene geht.

Im Literaturverzeichnis befindet sich eine Übersicht der geführten Interviews, dem Datum der Durchführung sowie dem Ort. Zitiert werden die Interviews folgendermaßen: z.B. *Kroeger 2012, 3: 15*. Das bedeutet, das Interview mit Matthias Kroeger wurde 2012 geführt. Es handelt sich dabei um den dritten Teil des insgesamt dreiteiligen Interviews und hier um den 15. Absatz innerhalb des Interviews (s. Transkript auf DVD). Die Zitation entspricht einer Literaturangabe.

Zu guter Letzt möchte ich noch auf den Umgang mit dem sprachlichen Geschlecht hinweisen. In dieser Qualifikationsarbeit verwende ich, ebenfalls aufgrund der besseren Lesbarkeit, ausgewogen und falls nicht anders möglich, im Wechsel die weibliche und die männliche Form. In der Regel und falls nicht anders angemerkt sind damit beide Geschlechter gemeint.

Abschließend möchte ich noch einigen Personen meinen ausdrücklichen Dank aussprechen. Mein Dank gilt den befragten TZI-Expertinnen, die sich mindestens eineinhalb Stunden Zeit für ein Gespräch genommen haben; dem Doktorandinnen-Kolloquium von Professor Sielert und Professor Prahll und vielen Anregungen, die ich von dort bekommen habe; meinen kritischen Lesern Nanni Felter, Merve Klapper, Hansfried Nickel sowie Frank Schmidke. Mein ganz besonderer Dank geht an meine Familie, meine drei Kinder Runa, Camilla und Anton

sowie meinen Mann Christian, die mich in dieser Zeit begleitet und vielfach unterstützt haben. Danke euch allen. Ohne euch wäre diese Arbeit so nicht entstanden.

1 Eine kleine Geschichte der Hochschuldidaktik

1.1 Humboldt als Impulsgeber für Hochschuldidaktik

Der Historiker Peter Moraw unterteilt die deutsche Universitätsgeschichte in drei Phasen. Mitte des 14. Jahrhunderts begann die vorklassische Phase und endete ungefähr 1800. Die zweite, klassische Phase, setzte im frühen 19. Jahrhundert ein und wurde in den 1960er Jahren von der nachklassischen Phase abgelöst (vgl. Bruch 1999: 29).

In dieser Arbeit beschränke ich mich auf den Beginn der klassischen Phase und den nachfolgenden universitären Entwicklungsprozess, da die Umbrüche Anfang des 19. Jahrhunderts bis heute nachwirken. Die herausragende Persönlichkeit, die immer noch prägend für das deutsche Universitätssystem ist, war Wilhelm von Humboldt (1767 – 1835). Während seiner Tätigkeit im Preußischen Ministerium stieß er innerhalb von nur eineinhalb Jahren 1809/10 eine grundlegende Universitäts-Reform an (vgl. Lenzen 2014: 38). Bruch unterscheidet vier gravierende Auswirkungen dieser Reform auf das deutsche universitäre System. Humboldt sah den „Staat als Gefahr für wissenschaftlich autonomes Erkenntnisstreben“ und wollte daher eine klare Abgrenzung und Unabhängigkeit der Universität vom Staat, wobei die Berufung der Professoren³ auch nach der Reform in den Händen des Staates lag. Die Aufwertung der philosophischen Fakultät als gleichberechtigte neben der juristischen, der theologischen und der medizinischen Fakultät, mit einem „freien Urteil“ und einer „weitestgehenden Mitbestimmung“ geht ebenfalls auf Humboldt zurück. Humboldt prägte einen „neue[n] Bildungsbegriff einer bürgerlichen Gesellschaft“ (Bruch: 33-37) und plädierte für eine Unterscheidung zwischen Schul- und Universitätsunterricht. Dieser universitäre Bildungsbegriff ist heute bestimmt von der „Einheit von Lehre und Forschung“. Humboldt selbst nutzte diesen Begriff nicht, sondern seiner Idee lagen zwei Prinzipien zu Grunde: „Bildung durch Wissenschaft“ als universitärer Bildungsbegriff sowie „Wissenschaft als Forschung“ (Jarausch 1999: 147, vgl. Lundgren 1999: 147). Das Prinzip von Wissenschaft als Forschung kann als vierte Auswirkung der humboldtschen Reformen gesehen werden (vgl. Bruch 1999: 37). Humboldt grenzte sich damit von vorherrschenden utilitaristischen Tendenzen auch im europäischen Ausland (Frankreich) deutlich ab und setzte eine eher idealistisch ausgerichtete Idee von Universitätsbildung um. Horn (2007: 33) fasst dies folgendermaßen zusammen:

3 In diesem Kapitel nutze ich im Zusammenhang mit Professoren ausschließlich die männliche Form, weil historisch betrachtet zu Beginn des 19. Jahrhunderts ausschließlich Männer als Professoren tätig waren.

Die Universität als Ort, an dem sich Lehrende und Lernende vereinen, um abseits der Geschäfte des Alltags forschend und lehrend der Wissenschaft zu leben, frei von Nützlichkeitsabwägungen und staatlicher Bevormundung – das ist das Bild der Universität nach Humboldt, welches das Selbstverständnis der Universität in Deutschland lange prägte und an dem Universität bis heute gemessen wird. (Vgl. auch Bollenbeck und Saadhoff 2007: 19)

Bollenbeck und Saadhoff sprechen auch von der „nützlichen Nutzlosigkeit“, die es Studierenden ermöglicht, sich während des Studiums forschend zu entfalten (vgl. 25).

1.1.1 Humboldts Verständnis universitärer Bildung

Wilhelm von Humboldt gehört neben Kant, Fichte (vgl. Benner 1990) und Schelling (vgl. Feher 2007, vgl. Huber 1983), die alle drei Einfluss auf die Bildungstheorie von Humboldt hatten, zu den Vertretern des deutschen Idealismus. Oft wird – anknüpfend an antike Vorstellungen von Bildung – auch von Neuhumanismus gesprochen (vgl. beispielsweise Durdel 2002, Hörner 2008). Die idealistischen Bildungsphilosophen vertraten die Ansicht, dass Wissenschaft bilde (vgl. Sünker 2007: 34). Neben diesen drei Philosophen hatte Schleiermacher als Theologe und Moralphilosoph einen großen strukturellen sowie bildungstheoretischen Einfluss auf Humboldt bzw. die Konzeption der Humboldt Universität (vgl. Bruch 1999, Kopetz 2002, Marksches 2010). 1810 wurde die Berliner Humboldt Universität gegründet. In diesem Zusammenhang wird auch von der „Schleiermacher Universität“ gesprochen (vgl. Bruch ebd., Marksches ebd.).

In „Ideen zu einem Versuch“ definiert Humboldt als Ziel universitärer Bildung Folgendes:

Der wahre Zweck des Menschen - nicht der, welchen die wechselnde Neigung, sondern welchen die ewig unveränderliche Vernunft ihm vorschreibt - ist die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen. Zu dieser Bildung ist Freiheit die erste, und unerlässliche Bedingung. Allein außer der Freiheit erfordert die Entwicklung der menschlichen Kräfte noch etwas andres, obgleich mit der Freiheit eng Verbundenes: Mannigfaltigkeit der Situationen. Auch der freieste und unabhängigste Mensch, in einförmige Lagen versetzt, bildet sich minder aus. (Humboldt 2015: 22)

Vier unterschiedliche Aspekte lassen sich anhand dieser Zitate aufzeigen. Humboldts Begriff von Bildung beruht auf dem Gegensatzpaar „höchste und proportionierlichste“ (1) (vgl. Marksches 2010: 189f). Höchste Bildung erfordert vom Individuum einerseits eine Spezialisierung in einem bestimmten Bereich, andererseits wird Bildung proportionierlich, also ausgewogen und in verschiedenen Gebieten erreicht. Um diese Kräfte zu einem Ganzen auszubilden, bedarf es weniger der „wechselnden Neigung“ als der Vernunft (2). Humboldts Bildungsidee begründet sich nicht nur auf vernünftige, rationale Aspekte des Denkens, sondern auch auf Gefühle (vgl. Dörpinghaus/ Uphoff 2011: 77). „Einseitigkeiten menschlichen Denkens, Fühlens und Handelns“ werden durch diese Art der Bildung der Kräfte überwunden (Benner 1990: 77).

Zugrunde liegt hier die an Rousseau anknüpfende Auffassung vom Menschen als einem aus mannigfachen und zwar aus einer Mehrheit von verschiedenartigen, vielleicht sogar gegensätzlichen Kräften, körperlichen und seelischen, geistigen und sinnlichen, Gefühl und Verstand und Phantasie, teils aktiv nach außen, teils rezeptiv nach innen gewandten, wobei jede dieser Kräfte wirken will, einzeln und einseitig, so daß es das Bestreben jedes Menschen sein muß, diese Vielheit zum Teil widerstrebender Kräfte ins Gleichgewicht zu bringen und zu einer harmonischen Ganzheit ästhetisch zu vereinigen. Das ist der reiche, in sich ruhende Mensch, der trotz der verschiedenen Anlagen, Neigungen, Beschäftigungen doch eine innere, bewußte, persönliche Einheit bildet. (Richter 1971: 15)

Bildung dient der „inneren Verbesserung und Veredlung, oder wenigstens an der Befriedigung der innren Unruhe, die ihn verzehrt“ (Humboldt 1979: 25). Deutlich wird, dass Humboldt an einer umfassenden, das Gefühl, den Verstand und die Kreativität betreffenden Persönlichkeitsentwicklung (3) innerhalb des universitären Bildungsprozesses gelegen war, dass Persönlichkeitsbildung zum Kern universitärer Bildungsprozesse gehört (vgl. auch Huber 1983: 118).

Nach Humboldt, und dies entspricht sowohl aktueller Entwicklungspsychologie, Pädagogik als auch Hirnforschung, ist eine Voraussetzung für die Bildung der eigenen Kräfte zu einem Ganzen die „Mannigfaltigkeit der Situationen“, d.h. ein anregendes Umfeld (4), das dem Individuum erst die Möglichkeit zum Lernen, zur Persönlichkeitsbildung gibt.

Um Bildung zu ermöglichen bzw. zu erreichen, bedarf es nach Humboldt bestimmter Bedingungen. Dazu gehören Freiheit und Einsamkeit:

Der Universität ist vorbehalten, was nur der Mensch durch und in sich selbst finden kann, die Einsicht in die reine Wissenschaft. Zu diesem Selbst-Actus im eigentlichsten Verstand ist es nothwendig Freiheit, und hülfreich Einsamkeit, und aus diesen beiden Punkten fließt zugleich die ganze äußere Organisation der Universitäten. (Humboldt 1979: 114)

Mit Freiheit ist die „geistige Freiheit“ (Kopetz 2002: 47), das „Freisein von äußerlicher Zweckbestimmtheit der Wissenschaft“ (Prah 1978: 195f) gemeint. Historisch betrachtet ging es um die Unabhängigkeit von Klerus oder Staat, während es aus heutiger Sicht um die Unabhängigkeit von Drittmitteln sowie wirtschaftlichen Interessen geht. Mit Freiheit ist auch gemeint, das Freisein von „verschulten Studienordnungen“ (Kopetz ebd.). Die Mitglieder der Universität, Lehrende und Studierende, widmen sich gemeinsam dem Forschungsprozess. Dieser Prozess entspricht einer nie endenden Suchbewegung: „Wissenschaft als etwas noch nicht ganz Gefundenes und nie ganz Aufzufindendes“ (Humboldt 1979: 120) Es handelt sich demnach um einen ins Unbekannte vorstoßenden, unendlichen Prozess der Wahrheitssuche ohne endgültigen Wahrheitsbesitz. Unklar bleibt, wann dieser Suchprozess bzw. ob er je beendet ist (vgl. Fehér 2007: 52-60, Huber 1983: 118, Prah 1978: 196f;). Dieser Suchprozess, diese forschende Haltung braucht geistige Beweglichkeit bzw. Lern-Freiheit sowohl der Studierenden als auch der Professoren (vgl. Kopetz ebd.).

Der Begriff Einsamkeit verweist auf den Prozess der Bildung, den nur das Individuum allein in Auseinandersetzung mit Objekten in der Welt im Sinne von Selbstbildung eigenständig vollziehen kann. Humboldt spricht in diesem Zusammenhang von „Selbstthätigkeit“. „Was also der Mensch nothwendig braucht, ist bloß ein Gegenstand, der die Wechselwirkung seiner Empfänglichkeit mit seiner Selbstthätigkeit möglich mache.“ (Humboldt 1979: 26) Nur das Selbst-tätig-werden ermöglicht dem oder der Forschenden Selbstbildung. Dies geschieht jedoch nicht, wie das obige Zitat vermuten lässt, nur in Einsamkeit, sondern bedarf auch der Gemeinschaft:

Einsamkeit und Freiheit die in ihrem Kreise vorwaltenden Principien. Da aber auch das geistige Wirken in der Menschheit nur als Zusammenwirken gedeiht, und zwar nicht bloß, damit Einer ersetze, was dem Anderen mangelt, sondern damit die gelingende Thätigkeit des Einen den Anderen begeistere und Allen die allgemeine, ursprüngliche, in den Einzelnen nur einzeln oder abgeleitet hervorstrahlende Kraft sichtbar werde, so muß die innere Organisation dieser Anstalten ein ununterbrochenes, sich immer selbst wieder belebendes, aber ungezwungenes und absichtsloses Zusammenwirken hervorbringen und unterhalten. (Humboldt 1979: 118)

Die Universität wird damit zum Ort des ungezwungenen Austauschs und der gegenseitigen Motivation durch die gemeinsame Begeisterung für eine Sache. Individualität und Gemeinschaft müssen - auch mit Blick auf Schleiermacher - bei Humboldt immer zusammen gedacht werden (vgl. auch Marksches 2010: 189f). Dabei begegnen sich Studierende und Professoren auf Augenhöhe. Im Königsberger Schulplan (1809) schreibt Humboldt:

Darum ist auch der Universitätslehrer nicht mehr Lehrer, der Studierende nicht mehr Lernender, sondern dieser forscht selbst, und der Professor leitet seine Forschung und unterstützt ihn darin. Denn der Universitätsunterricht setzt nun in Stand, die Einheit der Wissenschaft zu begreifen, und hervorzubringen, und nimmt daher die schaffenden Kräfte in Anspruch. [...] Daher hat der Universitätsunterricht keine Gränze nach seinem Endpunkt zu, und für die Studierenden ist, streng genommen, kein Kennzeichen der Reife zu bestimmen. [...] Das Collegienhören selbst ist eigentlich nur zufällig; das wesentlich Nothwendige ist, daß der junge Mann zwischen der Schule und dem Eintritt ins Leben eine Anzahl von Jahren ausschließend dem wissenschaftlichen Nachdenken an einem Orte widme, der Viele, Lehrer und Lernende in sich vereinigt. (Humboldt 1979: 102–103)

Die Universität ist also Ort der gemeinsamen Forschungstätigkeit von Lernenden und Lehrenden, die voneinander profitieren können „durch die Verbindung der geübten, aber eben darum auch leichter einseitigen und schon weniger lebhaften Kraft mit der schwächeren und noch parteiloser nach allen Richtungen muthig hinstrebenden.“ (Humboldt 1979: 118–119) Humboldt erkennt die unterschiedlichen Qualitäten von Studierenden und Professoren an. Ein Endpunkt der Forschungstätigkeit ist für die Lernenden schwer zu bestimmen, ähnlich dem Forschungsprozess als nie endender Suchbewegung. Diese Suchbewegung dient nach Humboldt der Umbildung des Charakters und einem entsprechenden Handeln (vgl. Kopetz 2002: 50).

Forschen wird zum Kern des Lernens bzw. von Selbstbildungsprozessen. Gelernt wird durchs gemeinsame Suchen und Forschen. Entsprechend wird gelehrt durch die Begleitung des gemeinsamen Forschungsprozesses. Aus diesem Zusammenhang heraus entstand die „Einheit von Lehre und Forschung“. In Anlehnung an Schleiermacher ist für Humboldt die Unterrichtsform das Seminar als Ort des Suchens und Zweifelns (vgl. Bruch 1999: 50f, Kopetz 2002: 45). Ergänzt werden Seminare durch Vorlesungen im Sinne eines freien Vortrags (vgl. Kopetz ebd.). Auch im Vortrag wird der forschende Professor wiederum selbsttätig: „Überhaupt lässt sich die Wissenschaft als Wissenschaft nicht wahrhaft vortragen, ohne sie jedesmal wieder selbstthätig aufzufassen“ (Humboldt in Fehér 2007: 75). D.h. Selbsttätigkeit und Forschen sind Voraussetzungen für eine gelingende Lehre. „Lehren kann nur, wer zu lernen vermag; und lernen kann nur, wer zu forschen und zu fragen vermag. Im Blick auf das Fragen ausgedrückt: forschen und lehren kann nur, wer zu fragen und solange er zu fragen vermag.“ (Fehér 2007:78)

Für die Hochschuldidaktik ergeben sich auf struktureller Ebene folgende Herausforderungen: nämlich „personale Bildung, Teilhabe an Wissenschaft, Befähigung zu praktischem gesellschaftlichen Handeln“ didaktisch miteinander zu verknüpfen. Entsprechend waren Humboldts didaktische Ideen berufspraktisch in erster Linie brauchbar in Bereichen, in denen viel „Handlungsspielraum“ der Akteure vonnöten war, weniger für spezialisierte Berufe (vgl. Huber 1983: 118f).

1.1.2 Der humboldtsche Bildungsbegriff und die Themenzentrierte Interaktion (TZI)

Ziel dieser Arbeit ist, Zusammenhänge zwischen aktueller Hochschuldidaktik und Themenzentrierter Interaktion herzustellen bzw. die mögliche sowie essentielle Bedeutung der TZI für die Hochschuldidaktik herauszuarbeiten. Der humboldtsche universitäre Bildungsbegriff bzw. die Einheit von Lehre und Forschung sowie „Bildung durch Wissenschaft“ (vgl. beispielsweise Lenzen 2014) spielen bis heute in der deutschen, hochschuldidaktischen Diskussion eine wichtige Rolle. Daher möchte ich erste Bezüge zwischen dem humboldtschen Bildungsbegriff und der Themenzentrierten Interaktion herstellen.

Die TZI wurde von Ruth Cohn (1912-2010) begründet. Cohn wuchs in Berlin in gutbürgerlichem Haus auf. Aufgrund ihrer Religionszugehörigkeit zum Judentum emigrierte sie 1933 in die Schweiz und begann dort eine Ausbildung als Psychoanalytikerin. Nach ihrer Emigration in die USA 1941 arbeitete sie anfangs als Dozentin an der Bankstreet School in New York, später als Psychoanalytikerin in freier Praxis sowie als Lehranalytikerin. In den

1950er und 60er Jahren kam sie in Kontakt mit vielen humanistischen Psychologen wie beispielsweise Fritz Perls und machte bei diesem eine gestalttherapeutische Zusatzausbildung. Cohn wollte ihre Erfahrungen mit lebendigen Lernprozessen innerhalb von Therapiegruppen gruppenpädagogisch umsetzen. In der Folge entwickelte sie die Themenzentrierte Interaktion und gründete zur Verbreitung ihres Ansatzes 1966 in den USA und 1972 in der Schweiz das Workshop Institute for Living Learning (WILL). 1974 kehrte Cohn nach Europa zurück und lebte bis 2002 in der Schweiz. Ihren Lebensabend verbrachte sie in Düsseldorf. 1979 wurde ihr die Ehrendoktorwürde der Universität Hamburg, 1994 der Universität Bern verliehen. Das Bundesverdienstkreuz erhielt sie 1992.

Als Lehrende der Themenzentrierten Interaktion stellte Ruth Cohn weder einen Bezug zu Humboldt noch zur Hochschuldidaktik her. Vielmehr transferierten Lehrende ab Beginn der 1970er Jahre das „Lebendige Lernen“ im Sinne von Ruth Cohn sowie ihre Erfahrungen aus themenzentrierten Seminaren auf ihre hochschulischen Veranstaltungen und entwickelten so durch Versuch und Irrtum erste themenzentrierte Ansätze von Hochschuldidaktik:

Die TZI war am Anfang eine komplett andere Erscheinung als sie heute ist. War eine ganz personen- und therapienahe Arbeitsform. Die ganz im Bann der Gestalttherapie stand. Und was es heißt, ein Thema zu bearbeiten unter Bedingungen von Schule oder Hochschule, davon hatte Ruth keine Ahnung, sie war immer genial, aber was das unter den Bedingungen von Schule und Hochschule heißt, das haben wir erarbeitet. Das war ein langer Weg und mit viel misslungenen Situationen. (Kroeger 2012, 1: 9)⁴

In der Folge des Transfers auf hochschulische Veranstaltungen äußerten sich innerhalb der Interviews⁵ drei Professoren explizit zum humboldtschen Bildungsbegriff und dessen Nähe zur Themenzentrierten Interaktion (Kroeger 2012, 2: 40, 42; Reiser 2013: 174; Sielert 2012: 114). Dabei heben sie unterschiedliche Aspekte hervor. Der emeritierte Professor für Verhaltensgestörten Pädagogik, Helmut Reiser, spricht im Anschluss an das gemeinsame Suchen und Zweifeln von seiner „*Liebe an dem intellektuellen Florettgefecht*“ (172).

4 Zur Illustration wie Rezeption der TZI in Deutschland sowie zum Erfassen des Bildungsbegriffs der TZI ziehe ich einzelne Passagen aus den Interviews heran.

5 In den ersten Interviews habe ich die Lehrenden explizit nach ihrem Bildungsverständnis befragt (vgl. Kroeger 2012, Middelkoop 2012, Sielert 2012), dieses Vorgehen jedoch verworfen, weil letztlich nur Erziehungswissenschaftlerinnen wie Reiser, Sielert oder Verweijen sich differenziert mit diesem Aspekt qua definitionem auseinander gesetzt haben dürften. Reiser und Verweijen habe ich dennoch nicht direkt zu ihrem Bildungsverständnis befragt, was sich durchaus im Hinblick auf mein forschungsmethodisches Vorgehen kritisieren lässt. Neben den Erziehungswissenschaftlern haben sich die TZI-Graduierten in der Gruppe um Walter Lotz, zu der Huber, Lemaire und Reiser gehören, intensiv mit dem Bildungsbegriff auseinander gesetzt. Das differenzierte TZI-Modell (Lotz 2003, Zitterbarth 2010) kann als ein Ergebnis dieses Diskussionsprozesses gesehen werden.

Bemerkenswert ist der gefühlsbeladene Begriff der Liebe im Zusammenhang mit Intellektualität bzw. einer intellektuellen, möglicherweise kriegerischen oder sportlichen Auseinandersetzung. Leidenschaft und Intellektualität werden in einen Zusammenhang gebracht. Ein scheinbares Paradoxon.

Der Erziehungswissenschaftler Uwe Sielert hingegen hebt auf den lebenslangen Prozess der Persönlichkeitsbildung ab, bei dem seiner Meinung nach, „[a]uf Emotionen, auf Gefühle und auf Interessen zu achten“ (114) sei. Dies entspricht einem ganzheitlichen, humanistischen Bildungsbegriff, der sich in Folge der Aufklärung bis heute weiter entwickelt hat (s. 3.1).

Der Theologe Matthias Kroeger, einer der ersten Lehrbefähigten für TZI in Deutschland und treibende Kraft in der theoretischen Auseinandersetzung mit TZI (Kroeger 1989a, b, 1993, 2010), wendet sich gegen eine „Verschulungstendenz“ (44) an den Universitäten bzw. eine zu starke „Stoffzentrierung“ (42). Daher bringt er Cohns Anliegenbegriff in den Diskurs: „Ruths Anliegenbegriffe sind nicht gerade humboldtscher Art, aber kompatibel, völlig kompatibel“ (Kroeger 2012, 2: 42).

Cohn benutzt den Begriff „Anliegen“ auf zweierlei Art. Zum einen umschreibt sie die „Anliegen der TZI“ im weiteren Sinne:

Die Tatsache, daß wir leben, gibt uns Wichtigkeit – mir, dir, uns. Je mehr wir unsere menschlichen und sachlichen Abhängigkeiten voneinander, unsere Interdependenz, verstehen und zugleich unsere eigenständigen Möglichkeiten und unsere Verantwortung im Zusammenleben bejahen, um so realitätsgerechter und befriedigender sind persönliches und gemeinschaftliches Leben. Dies gilt auch für kleinste Gruppen wie Familien, Wohngemeinschaften, Freundschaftsgruppen und Teams. Es gilt auch für Völker, Kulturen, Schichten, Rassen und unsere planetarische Gemeinschaft. Je sinnvoller unsere gewählten Aufgaben sind, d.h. je mehr sie sich nach persönlichen ebenso wie nach sachlichen, gemeinschaftlichen Bedürfnissen richten, um so größer sind Lebenshoffnung und -freude.

TZI entstand aus dem Bewußtsein, daß es notwendig ist, Individualität und Gemeinschaftlichkeit dem Werte nach als ebenbürtig zu sehen, das heißt, aus »individualistisch« und »kollektivistisch« keine Gegensätzlichkeiten zu machen, weil Persönlichkeit und Gemeinschaftlichkeit untrennbar miteinander verbunden sind. Wir müssen die Diktatur der Diktaturen, die Feindbilder und Grausamkeiten aufoktroiert, überwinden. Zu diesen Diktaturen gehören staatliche, ökonomische und kulturelle Mächte ebenso wie unsere eigene »Gleich-Gültigkeit«, die Lebens-Gültiges von Lebens-Ungültigem nicht unterscheiden. (Cohn/ Farau 1984/ 1993: 351)

Cohn beschreibt lebenswertes Leben als das grundlegende Anliegen der TZI. Lebenswertes Leben entsteht aus dem Balancieren von (sachlicher und menschlicher) Autonomie und Interdependenz, von Individualismus und Gemeinschaftlichkeit. Ihr ist jegliche „Diktatur“ suspekt, sei sie politischer, ökonomischer, kultureller, sozialer oder persönlicher Art. Lebenswertes Leben in einer Gemeinschaft erfordert eine Ausrichtung an den „persönlichen ebenso wie [an den] sachlichen, gemeinschaftlichen Bedürfnissen“.

Von diesem grundlegenden Anliegenbegriff lässt sich das Anliegen im engeren Sinne unterscheiden. „Im TZI-System bedeutet »Thema« das formulierte Anliegen der Gruppe. In einer Gruppe ist es der zentrierte, meist verbal formulierte Fokus der Aufmerksamkeit.“ (ebd. 364) Die verschiedenen Zugänge der unterschiedlichen Personen werden im Thema gebündelt bzw. die verschiedenen Anliegen der Individuen finden im ausformulierten Thema Berücksichtigung. Das Thema ist Ausdruck der Anliegen der Teilnehmenden.

So konkret drückt Humboldt sich im Hinblick auf sein Bildungsverständnis nicht aus. Er bleibt eher auf einer allgemeineren Ebene, durchaus vereinbar mit Cohns Anliegenbegriff im weiteren Sinne (vgl. *Kroeger 2012, 2: 42*). Auch Humboldt bezieht sich auf dialektische Gegensatzpaare wie höchste und proportionierlichste, Vernunft und Gefühl, Einsamkeit und Gemeinschaft, deren Vereinbarkeit zur Persönlichkeitsbildung Studierender beiträgt. Sowohl in der TZI als auch im humboldtschen Sinne wird auf Augenhöhe gearbeitet. Allerdings unterscheiden sich Humboldt und Cohn aufgrund unterschiedlicher historischer Kontexte sowie Bildungskontexte und daraus resultierender Ziele in ihrer Schwerpunktsetzung. In der Folge der Aufklärung legt Humboldt das Gewicht auf einen heute sehr klassisch erscheinenden Bildungskanon (z.B. (Sprach-)Bildung durch Griechisch und Latein) sowie Vernunft. Cohn hingegen war die Rückbesinnung auf die Emotionen sehr wichtig.

Für Humboldt geht es u.a. um das Gegensatzpaar Einsamkeit und Gemeinschaft. Beide sind seiner Ansicht nach hilfreich beim Forschen. Selbstbildung ist, wie der Begriff schon sagt, ein Prozess, den das Individuum für sich vollzieht, während die Gemeinschaft ermöglicht, sich gegenseitig zu ergänzen und zu motivieren. In der TZI ist das zentrale Gegensatzpaar Autonomie und Interdependenz. Die Interdependenz betont, im Gegensatz zu Humboldt, unsere personale und sachliche Abhängigkeit, deren Erkennen uns Menschen wiederum zu mehr Autonomie verhelfen kann. Auch akzentuiert Interdependenz das Prozesshafte im Gegensatz zu dem Begriff Gemeinschaft, der sich in der TZI eher im Faktor „WIR“ widerspiegelt.

Die Institution Universität erfordert im Sinne Humboldts eine forschende, suchende und zweifelnde Tätigkeit, während Cohn eher auf Erwachsenenbildung außerhalb der Hochschulen zielt. Diese Form der Weiterbildung folgt - zeitlich gesehen - auf universitäre Bildungsprozesse. Sowohl in TZI-orientierten Fort- und Weiterbildungsprozessen als auch in universitären Bildungsprozessen im Sinne von Humboldt spielt Selbsttätigkeit eine große Rolle, allerdings ist im Fall der TZI dieser Selbstbildungsprozess nicht so explizit forschend und zweifelnd. Gerade dieser Aspekt, das Forschen und Zweifeln, sollte in einer themenzentrierten Hochschuldidaktik besondere Beachtung finden. Hier kann Humboldts universitäres Bildungsverständnis zur Weiterentwicklung einer themenzentrierten Hochschuldidaktik beitragen.

1.2 Hochschuldidaktische Entwicklungen bis zur Jahrtausendwende

Im weiteren Entwicklungsprozess der Hochschuldidaktik seit Beginn des 19. Jahrhunderts spiegeln sich sowohl gesellschaftliche als auch auf die Universität bezogene institutionelle sowie rechtliche Entwicklungen. Daher beziehe ich mich im Folgenden auf institutionell-universitäre Entwicklungen verwoben mit Veränderungsprozessen mit Blick auf die Hochschuldidaktik.

Aufbauphase

Tatsächlich war die Universität des 19. Jahrhunderts niemals mit dem Idealbild von Humboldt deckungsgleich. Um 1900 gab es erste Tendenzen zum Aufbrechen der Verbindung von Lehre und Forschung zugunsten einer Orientierung am Beruf. Dies sowie der „staatliche[...] Rekrutierungsbedarf“ an Fachkräften führten zur Einführung von ersten „Diplomexamen“ (Bruch 1999: 39). Lehre galt teilweise schon damals als Hemmnis für die Forschung, während die Heterogenität von Forschung, beispielsweise Großforschung zu einer Hierarchisierung von Forschungsvorhaben führte, die dem „Kollegialitätsprinzip“ (40) und persönlichkeitsbildenden Aspekten von Hochschulbildung widersprach. Daraus ergab sich eine „kleine soziale Frage im Universitätsbereich“ (41): Da nicht jeder Wissenschaftler zum Ordinarius, das heißt zum Lehrstuhlinhaber wurde, überlegte man, wie die Nichtordinarien in der Universität finanziell abgesichert werden könnten. Bemerkenswert sind schon damals die ausgrenzenden Tendenzen gegenüber Juden, Frauen, Pazifisten oder Sozialdemokraten. Auch Katholiken hatten im evangelischen Norden Deutschlands wenig Chance auf ein Ordinariat. Insgesamt war die Universität um 1900 als Forschungsuniversität sehr leistungsstark: viele Nobelpreisträger waren Deutsche, deutsche Fachzeitschriften wurden rege im Ausland abonniert und Deutsch war – auch im Ausland - die vorherrschende Wissenschaftssprache (38-44).

Unter anderem aufgrund zunehmender Vielfalt der Studierenden an den Universitäten und zunehmender Kommunikationsprobleme zwischen Professoren und Studierenden gründete Schmidkunz 1898 die „Gesellschaft für Hochschulpädagogik“ (1898-1934) und gilt damit als Begründer der Hochschuldidaktik. Es gab erste Überlegungen zu Leistungsnachweisen sowie Curricula. Dies führte zu dem bis heute schwelenden Konflikt „um die »Pädagogisierung« der Universität“, eine daraus resultierende Verschulung sowie Beeinflussung der Studierenden (Huber 1983: 121f).

Während des 1. Weltkrieges und in der Zwischenkriegszeit drohte die deutsche von der internationalen Forschung abgehängt zu werden. Gründe hierfür waren die Isolation deutscher Gelehrter sowie knappe finanzielle Mittel, die sich sowohl auf die Anschaffung von Büchern als auch Geräten für Labore negativ auswirkten. Um dieser Gefahr entgegen zu wirken, wurden 1920 die "Notgemeinschaft als Vorgängerin der Deutschen Forschungsgemeinschaft" (Bruch 199: 45), der Stifterverband der Notgemeinschaft der deutschen Wissenschaft sowie die Helmholtz-Gemeinschaft erst für das Reagieren auf die allgemeine Not der Wissenschaft, nachher für die Entwicklung von Schwerpunktprogrammen und die Nachwuchsförderung gegründet. Forschung wurde teilweise in externe Institute ausgelagert. „Im Ergebnis sind die Weichenstellungen 1920 als Rettung der deutschen Forschungsuniversität zu werten, aber die Gewichte verlagerten sich, mit langfristiger Wirkung, zugunsten der außeruniversitären Forschung in Kaiser-Wilhelm-Instituten und zu Ungunsten der geisteswissenschaftlichen Disziplinen." (46)

Regression

In den 30er und Anfang der 40er Jahre wurde die humboldtsche Idee der Universität ausgesetzt. Weder "wissenschaftliche Selbstdisziplinierung" noch die Unabhängigkeit vom Staat waren in dieser Zeit gewährleistet (48). Die Machtübernahme der Nationalsozialisten führte zu einem 'Ausbluten' der deutschen Universitäten. Die wissenschaftliche Exzellenz wurde aufgrund ihrer religiösen Zugehörigkeit (Judentum) oder politischen Ansichten (z.B. Kommunismus, Sozialismus) entlassen und vertrieben, aufsteigend in den Bereichen Geistes-, Sozial-, Naturwissenschaften sowie Medizin. Der Fachbereich Geschichte wurde als Sprachrohr nationalsozialistischer Ideologie missbraucht. Im Sommersemester 1944 kam das Studieren an deutschen Universitäten aufgrund des zweiten Weltkriegs endgültig zum Erliegen.

Rückgriff und beginnender Aufbruch

Ab dem Wintersemester 1945/46 wurde ein rudimentärer Lehrbetrieb etabliert, der an die Ideen der Kaiserzeit und die Weimarer Republik anknüpfte und die humboldtsche Rhetorik in all ihren Widersprüchen wiederbelebte:

Der Anspruch von akademischer Einsamkeit und Freiheit stand im Konflikt zu der Notwendigkeit staatlicher Finanzierung; die Betonung auf Universalität der Forschungsgegenstände und philosophischer Perspektiven kollidierte mit dem Trend zunehmender wissenschaftlicher Spezialisierung; die Hervorhebung von individueller ästhetischer Kultivierung, Bildung genannt, formte einen Gegensatz zu den Erfordernissen systematischer Forschung in der modernen Wissenschaft; und der

Imperativ der Einheit von Forschung und Lehre stellte sich als in der Praxis immer schwieriger zu realisieren heraus. Durch die Wiederbelebung der Rhetorik der Selbstkultivierung kehrten die Universitäten auch gewissermaßen zu den Problemen des Elitedenkens, der intellektuellen Arroganz und der apolitischen Grundhaltung zurück. (Jarausch 1999: 61)

In der Nachkriegszeit⁶ setzte sich die Ordinarienuniversität trotz Bestrebungen zur Demokratisierung erneut durch. Die deutsche Forschung gelangte wieder zu internationaler Anerkennung u.a. durch die Max-Planck-Institute, die Grundlagenforschung der Technischen Universitäten sowie angewandter Forschung an den Fachhochschulen (59-62).

Der Umbruch von der klassischen zur nachklassischen Phase wurde ab den 50er Jahren durch rapide zunehmende Studierendenzahlen sowie die Gründung des Wissenschaftsrates 1957/58 eingeleitet. Anfang der 50er Jahre gab es etwa 100.000 Studierende. Diese Zahl stieg in den 80er Jahren auf über eine Million mit damals immer noch aufsteigender Tendenz. Dabei stieg der Anteil der Frauen auf etwa 40%, der von Arbeiterkindern auf 14% (vgl. Bruch 1999: 30, Jarausch 1999: 64).

Dadurch hat sich das Studium im 20. Jahrhundert von einer Eliteausbildung für relativ wenige junge Männer aus ökonomisch abgesicherten, bildungsorientierten sozialen Schichten zu einer Ausbildung für junge Frauen und Männer aus unterschiedlichen sozialen Milieus und mit sehr heterogenen Bildungsbiografien entwickelt. (Friebertshäuser 2007: 171)

Die zunehmende Vielfalt unter Studierenden zieht zwangsläufig eine veränderte Hochschuldidaktik nach sich.

Der Wissenschaftsrat als Gremium des Bundes und der Länder stieß zwischen 1964 und 1977 umfassende Veränderungsprozesse im Universitätssystem an. Einerseits unterstützte der Wissenschaftsrat die bis dahin gewachsene Struktur der einzelnen Lehrstühle an den Universitäten. Da jedoch mehr Studierende für den Arbeitsmarkt gebraucht wurden, wurde die Anzahl der Lehrstühle um 1.200 erhöht. Es wurde mit einer Erhöhung der Studierenden von 200.000 (Beginn 60er Jahre) auf 250.000 Ende der 60er Jahre gerechnet. Die tatsächliche Zahl der Studierenden belief sich 1970 allerdings auf 310.000 (vgl. Bartz 2010: 15f). Schon seit 1966 „befürwortete der Wissenschaftsrat die Neuordnung des Studiums nach dem Zwei-Phasen-Modell⁷“ und damit die Verschiebung der Einheit von Lehre und Forschung in die zweite Phase des Studiums (vgl. Wuggenig 2008: 138). Dabei spielten folgende Argumente eine Rolle:

6 Ich beziehe mich im Weiteren ausschließlich auf die Entwicklung der Hochschuldidaktik in der Bundesrepublik Deutschland.

7 Demnach würde es in der ersten Phase des Studiums vornehmlich um Wissensvermittlung und Berufsfähigkeit gehen, während die zweite Phase auf Forschung vorbereiten würde.

1. Humboldts Ideal der Einheit von Lehre und Forschung hatte zur Einführung von Graduiertenkollegs erst im amerikanischen Ausland und anschließend in Deutschland geführt und verlagerte das entsprechende hochschuldidaktische Konzept in das Graduiertenstudium.
2. Um am spezialisierten Forschungsbetrieb teilnehmen zu können, mussten sich die Studierenden vorher Überblickswissen über einen Fachbereich verschaffen. Didaktisch steht damit die grundlegende Wissensvermittlung in der ersten Phase des Studiums im Vordergrund.
3. Angehende Praktikerinnen haben weniger Interesse an Forschung bzw. einer bloßen Berufsfähigkeit. Sie brauchen vornehmlich Berufsfertigkeiten.
4. Nicht alle Studierenden haben die Möglichkeit an der Universität weiter zu arbeiten, sondern suchen sich Arbeitsplätze außerhalb der Universitäten und auch außerhalb von Forschung. (Vgl. Lundgreen 1999: 152)

Neben der Einführung des Wissenschaftsrates als beratendem Gremium in inhaltlichen und strukturellen Fragen sah die Kultusministerkonferenz in den 60er Jahren die Notwendigkeit der Vereinheitlichung der bundesrepublikanischen Hochschullandschaft und verabschiedete 1968 die „Grundsätze für ein modernes Hochschulgesetz“. Diese Bestrebungen gipfelten 1976 im länderübergreifenden „Hochschulrahmengesetz“ (Bartz 2010: 18f). Die ausschließliche Zuständigkeit der Länder für Hochschulen wurde zugunsten einer gemeinsamen Zuständigkeit mit dem Bund aufgegeben mit dem Ziel, die Universitäten bei der Bildungsexpansion zu unterstützen.

1967 gründete sich aus der Hochschullehrerschaft der Arbeitskreis für Hochschuldidaktik (AHD) (vgl. Huber 1983: 115, Merkt 2014: 95). In Zusammenarbeit mit dem Wissenschaftsrat und den Studierenden wurde das Konzept „Forschendes Lernen – wissenschaftliches Prüfen“ entwickelt. Anfang der 1970er Jahre wurden die ersten sieben hochschuldidaktischen Zentren sowie Arbeitsstellen und Stabsstellen eingerichtet. „Das Tätigkeitsfeld der damaligen Hochschuldidaktik bestand in erster Linie aus Studienreform-Projekten und curricularen Innovationen.“ (Merkt: ebd.)

Im Zuge der Hochschulreformen sollte den Universitäten „zusätzliche Bildungs- und Erziehungswirkung“ aufgetragen werden (Huber 1983: 124). Gegen diese Bestrebungen wand sich Ende der 1960er Jahre die Studentenbewegung. Sie stellte die bisherigen undemokratischen Hochschulstrukturen, den praxisfernen Wissenschaftsbetrieb sowie die einseitigen Arbeits- und Sozialformen, insbesondere die Vorlesungen, in Frage (vgl. 125). Der humboldtsche Bildungsbegriff sowie „Bildung durch Wissenschaft“ wurden aufgrund der

vornehmlichen Orientierung an der „Formung der Individualität“ kritisiert (vgl. 126), so dass das Projektstudium in den Fokus der Aufmerksamkeit gelangte.

Experimentierphase

Das Projektstudium verfolgte eine Idee von Bildung, die orientiert war an „gesellschaftlich relevanten Problemen“, kritischem Bezug an der künftigen Berufspraxis, „Interdisziplinarität, Kooperation in der Gruppe und praktisch verändernde[m] Handeln“ (vgl. Huber 1983; 125).

In Bochum, Bielefeld, Bremen und Konstanz wurden neue Universitäten gegründet, die diesen Veränderungswillen transportierten. Es wurden kleinere Einheiten gebildet, die eine "intellektuelle Gemeinschaft von Lehrenden und Lernenden" sowie eine enge Betreuung der Studierenden durch das Lehrpersonal ermöglichten. Dies wurde unterstützt durch die Ernennung von jüngeren und kritischeren Professorinnen. In universitären Entscheidungsprozessen wurde den Studierenden eine Stimme zugestanden und eine stärker interdisziplinär orientierte Zusammenarbeit umgesetzt (Jarausch 1999: 67f). „Diese Veränderungen verbesserten das Funktionieren der Universitäten spürbar, aber sie vermochten es nicht eigentlich, das Humboldtsche Vermächtnis durch eine demokratische Version zu ersetzen.“ (69)

Die heterogene Massenuniversität führte zu Experimenten jenseits der von Humboldt gedachten Universität. Technische Universitäten dehnten ihren Kompetenzbereich aus, um als Volluniversitäten anerkannt zu werden, und viele Pädagogische Hochschulen wurden als Erziehungswissenschaftliche Fachbereiche in die Universitäten integriert. Es wurden Gesamthochschulen gegründet, die sowohl Grundlagenforschung als auch angewandte Wissenschaften integrierten. Woraufhin die Universitäten mit der Schaffung neuer Studiengänge reagierten, die nicht am Staatsdienst orientiert waren, sondern den Magister Artium als Abschluss hatten (vgl. Jarausch 1999: 64f). In diesem Zusammenhang gab es auch widersprüchliche Entwicklungen, so führten massenhafte Einschreibungen zu Zulassungsbeschränkungen und zur zentralen Studienplatzvergabe, die Lehrqualität nahm durch ein schlechteres Verhältnis von Studierenden und Dozierenden sowie die „Überbeanspruchung von Bibliotheken und Laborplätzen“ (66) ab und die Studienabgänger hatten vermehrt mit Arbeitslosigkeit zu kämpfen. Auswirkungen dieses veränderten Studiums waren, dass viele Studierende den Kontakt zur Forschung verloren und die Selbstbildung zugunsten der Berufsausbildung in den Hintergrund geriet (vgl. 65f).

Stagnation

In den 80er Jahren kam es aufgrund der Verknappung finanzieller Ressourcen und politischer Fehlentscheidungen zur Stagnation im Universitätswesen. Der Zustrom an Studierenden an den Universitäten war deutlich größer als vermutet, so dass es zu völlig überfüllten Veranstaltungen kam. Eine Gemeinschaft zwischen Lehrenden und Studierenden war entsprechend kaum noch möglich (vgl. Huber 1983: 127) und auch die Qualität der Lehre litt unter den Bedingungen. Hingegen erfuhr die Forschung zunehmend internationale Anerkennung. Die angedachte Drittelparität von Professorinnen, wissenschaftlichem Mittelbau und Studierenden wurde durch das BGH gekippt und den Professorinnen die Vormacht in universitären Gremien zugesagt (vgl. Jarausch 1999: 70f). Somit wurde die „Ständeuniversität“ zwar in Ansätzen eingeführt, hat die Ordinarienuniversität allerdings nicht ersetzt, sondern nur ergänzt (vgl. Lundgreen 1999: 163). Ende der 80er Jahre kam es zu einem Einstellungsstopp auf professoraler Seite, so dass viele Wissenschaftler im Mittelbau verharren, die Gleichstellung der Geschlechter sich verlangsamte (vgl. Jarausch 1999: 70-73) und das Zahlenverhältnis zwischen Lehrenden und Studierenden sich weiter verschlechterte.

Erst 1992 schloss sich die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) den Ideen des Wissenschaftsrates zu einem Zwei-Phasen-Modell an, wobei sie auf einem vierjährigen Studium für alle beharrte und sich den Problemen einer Massenuniversität nicht stellte. Damit kam die HRK dem politischen Druck nach und einer Regelung von außen durch die Politik zuvor (vgl. Lundgreen 1999: 155f). Denn am 07.02.1992 gründete sich die Europäische Union in Maastricht und nahm auch ausdrücklich Bildungspolitik mit in ihren Vertrag auf. Damit wurde die Bildungspolitik innerhalb Europas aufgewertet (vgl. Walter 2006: 103f).

1.3 Die Verortung der Themenzentrierten Interaktion in der hochschuldidaktischen Landschaft

Aufgrund der gesellschaftlichen und politischen Veränderungen differenzierte sich die Hochschuldidaktik vor allem in den 1970er Jahren aus. Zeitgleich wurde sie mit Blick auf die vorrangige (finanzielle) Förderung und damit universitäre Stellung von Forschung als nachrangig eingestuft. Entsprechend gab und gibt es bis heute weniger Hochschul(didaktik)forschung mit entsprechenden Forschungsinstituten als hochschuldidaktische Angebote für Lehrende wie Fortbildungsveranstaltungen, Supervision und Coaching (vgl. Huber 1983: 135).

Konzeptionell bewegt(e) sich die Hochschuldidaktik zwischen Ansprüchen von Wissenschaft, Berufstätigkeit und Individuum. Seit Beginn der 1970er Jahre wurde der Orientierung an Berufstätigkeit zunehmend Raum gegeben. Um an den ursprünglichen Selbstbildungsgedanken von Humboldt anzuknüpfen, kam es teilweise zur Einführung eines Studiums generale, und aufgrund der politischen Bewegungen wurden zur Korrektur einer einseitigen Orientierung an Berufstätigkeit beispielsweise Veranstaltungen zur politischen Bildung angeboten (vgl. Huber 1983: 128f). Durch die Explosion der Studierendenzahlen kam es zu einem Verlust an Gemeinschaft zwischen Lehrenden und Studierenden, der oft zu „Einzelgängertum“ und Isolation der Einzelnen führte. In diesem universitären Klima entwickelten sich sieben hochschuldidaktische Ansätze: unterrichtstechnologische, sozialpsychologische, curriculare, am Beschäftigungssystem orientierte, sozialisationstheoretische, wissenschaftstheoretische sowie projektorientierte Konzepte (vgl. 129-132).

Im Zusammenhang mit der Studentenbewegung der 1968er Jahre und als Reaktion auf ein undemokratisches, praxisfernes, individuumsbezogenes Studium, in dem einseitige Arbeits- und Sozialformen vorherrschten, gewann ein sozialpsychologisch orientiertes Konzept zunehmend an Bedeutung in den Hochschulen: die themenzentrierte interaktionelle Methode (th z i M, später: TZI). Die TZI passt als partizipatives und kooperatives Konzept, welches Praxisnähe ermöglicht und gleichzeitig mit unterschiedlichen Arbeits- und Sozialformen arbeitet, sehr gut in diesen gesellschaftlichen Kontext. Nur das gesellschaftskritische Potential der TZI wurde teilweise angezweifelt (vgl. Sielert 2012: 9)⁸.

Die erste wissenschaftliche Studie, die sich mit th z i M (heute TZI), speziell mit dem „Lernen in der Gruppe: Theorie und Praxis der themzentrierten interaktionellen Methode“ auseinandersetzt, wurde von Burkhardt Genser, Klaus Vopel und zwei weiteren Autoren 1972 durchgeführt. Teilnehmende von drei Universitätsseminaren wurden zum Thema TZI mit Hilfe von Fragebögen zu ihrer Persönlichkeitsentwicklung vor und nach dem Seminar befragt. Bei den Teilnehmenden wurden folgende Veränderungen festgestellt: sie sind „ehrlicher und authentischer geworden“; sie sind eher bereit, „eigene Ziele und Interessen in die Gruppe einzubringen“ und sie haben ein „offeneres Verhältnis zu Interessengegensätzen“ innerhalb der Gruppe (Genser et al. 1972: 82).

Erst Anfang bzw. Mitte der 90er Jahre folgen erste hochschuldidaktische Veröffentlichungen. In Cohn/ Terfurth (1993/ 1997) publizierte Klemmer einen Beitrag zu „Themenzentrierte Interaktion als therapeutisch-pädagogisches und politisches Handeln in Schule und Hochschule“. Zwei Jahre später folgen zwei Sammelbände zur themenzentrierten

8 Im Folgenden ziehe ich zur Illustration theoretischer Aspekte relevante Passagen aus den geführten Interviews heran.

Hochschuldidaktik, die jedoch beide vorwiegend erfahrungsbezogen und wenig theoriebezogen⁹ sind (vgl. Portele/ Heger 1995, Standhardt/ Löhmer 1995).

Theoretisch ist die TZI vor allem von Reiser und Lotz (1995) sowie Lotz (2003) und Reiser (2006) weiter entwickelt worden. Reiser und Lotz widmen sich in ihrem gemeinsamen Werk der TZI als Pädagogik. Lotz (2003) entwickelt hieraus ein Konzept für die Soziale Arbeit, während Reiser (2006) Bezüge zur systemischen und psychoanalytischen Theorie herstellt. Eine hochschuldidaktische Theorie wird hier jedoch nicht entwickelt.

In den letzten Jahren sind in verschiedenen Zeitschriften vereinzelt hochschuldidaktische Bezüge hergestellt worden. Kamps und Jansen (2009) veröffentlichten die Konzeption ihres Projektseminars „Nachhaltige Gesundheitsförderung durch Bildungsprozesse in Gruppen“. In der Zeitschrift „Themenzentrierte Interaktion“¹⁰ wurden weitere Beiträge veröffentlicht (vgl. Arndt 2013, Moog 2013), die wie die Sammelbände Mitte der 90er Jahre sehr erfahrungsbezogen sind. Lotz und Maierhof (2011) entwickeln ein Modell für die Prozessanalyse in der Sozialen Arbeit, die auch hochschuldidaktisch erprobt wurde und wird. Meyer (2011) stellt einen Bezug zur Kompetenzorientierung in der Hochschule her. Mein eigener Beitrag (Bischoff 2013) grenzt Hochschuldidaktik von Schuldidaktik ab und arbeitet erste Spezifika einer Themenzentrierten Hochschuldidaktik heraus.

Insgesamt ist die Literatur zu TZI und Hochschuldidaktik erfahrungsorientiert und wenig systematisch wissenschaftlich forschend. Im Gegenteil: Der Artikel von Klemmer (1995) birgt eher die Gefahr, dass die TZI als ein „pädagogisch-therapeutisches“ Konzept für die Hochschuldidaktik als unbrauchbar abgetan wird. Trotz dieser wissenschaftlichen Lücke gibt es eine Reihe von Professoren, Dozierenden und Hochschuldidaktikerinnen, die sich mehr oder weniger intensiv mit TZI auseinandersetzen, sich aus- und weiterbilden, die

9 Theoriebezogen bzw. auch theorieentwickelnd sind folgende Artikel:

Schwärzel (1995) hat Teilnehmerinnen eines Kurses zur Langzeitwirkung desselben befragt. Die Teilnehmerinnen betonen, die gelungene Verbindung von Theorie und Praxis, den Aufbau von Beziehungen untereinander, die Authentizität der Leiterin sowie den gegenseitigen Respekt.

Lotz (1995) erarbeitet in seinem Artikel die TZI als „Handlungskonzept“ unter Berücksichtigung von Begriffen wie Vision, Haltung, Methode, Konzept und Theorie. (Portele/ Heger 1995)

Webler (1995) entwickelt Kriterien für eine „gute Lehre“. (Standhardt/ Löhmer 1995)

10 Die Fachzeitschrift „Themenzentrierte Interaktion“ erscheint seit 1987 halbjährlich (vgl. Wikipedia 2015b). Sie wird zu bestimmten Themenschwerpunkten herausgegeben und dient einerseits der theoretischen Auseinandersetzung, andererseits der praktischen Anwendung und damit der Weiterentwicklung von TZI.

Lehrbefähigung für TZI erwerben bzw. dies in der Vergangenheit getan haben und TZI in Hochschulen erfolgreich anwenden.¹¹

Aus dem Interview mit dem TZI-lehrbefähigten Theologieprofessor Matthias Kroeger (2012, 1: 23) deutet sich an, wie einzelne Hochschullehrende Anfang der 1970er Jahre mit TZI in Kontakt gekommen sind.

Und ich traf mich unten mit einem jüngeren Kollegen, der Assistent war, und mit ihm ging ich die lange Wendeltreppe hoch und bei der Gelegenheit sagte ich ihm: "Weißt du. Jetzt weiß ich alles über die Akkumulation des Kapitals und welche Theorien zum Kapitalismus geführt haben und was die möglichen Ansätze seiner Heilung sind usw.. Das waren die Themen, die die Studentenbewegung produktiverweise ausmachten. Aber ich weiß nicht, wie es in einem Studenten aussieht und wie man den Stoff, den wir ihnen nahe bringen wollen, egal welchen, lehrt. Ich weiß es nicht." Ich merkte schon, dass ich eine gute Hand hatte und dass ich von den Studenten sehr angenommen wurde, aber was geht in einem Menschen vor. Das war nicht meine Welt. Und da sagte er: "Ja, da gibt es so eine Frau, die kommt jedes Jahr aus Amerika rüber. Die macht genau das, wie man Themen und Menschen zusammen kriegt." Da hat er noch nicht mal, glaube ich, den Namen genannt. Ich sage: "Das ist die Frau. Die muss ich kennen lernen. Wo kriegt man das?"

Die Frau, über die Kroeger hier spricht, ist Ruth Cohn, die Begründerin der Themenzentrierten Interaktion. Ähnliches berichtet Helmut Reiser. Er ist einerseits über die Empfehlung seiner Frau, andererseits über die Aussage eines Kollegen, Reiser mache doch schon TZI, zu TZI-Kursen gekommen (2013: 8). Beides hört sich eher nach einem Zufallsprodukt als nach einer gezielten Suche nach einer hochschuldidaktischen Fortbildung an.

Trotz dieser teilweise zufälligen Entwicklungen haben sich in einzelnen Instituten verschiedener Universitäten Anfang bzw. Mitte der 1970er Jahre kleine Nester von TZI-Interessierten gebildet, beispielsweise in Dortmund am Institut für Pädagogik (vgl. Sielert 2012: 9) oder in Hamburg am Institut für Psychologie (s. Portele/ Heger 1995, Schulz von Thun) sowie am Institut für Theologie:

Also am Anfang [...] waren [wir] damals 14 jüngere Kollegen in TZI-Fortbildung in meiner Fakultät. Also Fachbereich hieß das damals schon. Also 3 oder 4 Professoren, die anderen waren Assistenten. Das war erheblich. Wir haben einen ganz bestimmten Studientyp damals kreiert [...], den gab es bis vor kurzer Zeit noch an meiner Fakultät als eine Studiengestaltung der Studieneingangsstufe. (Kroeger 2012, 1: 63)

Weitere Kristallisationspunkte TZI-Interessierter lassen sich in den 1980er/ 90er Jahren an der evangelischen Fachhochschule in Hannover im Fachbereich Soziale Arbeit (Sperber

11 Bis 2013 existierte die Fachgruppe Lehrende des RCI international, in der sich auch Hochschullehrende und -didaktikerinnen befanden. Die 2015 neu gegründete Fachgruppe Lehrende bezieht nur Lehrkräfte der Schulen mit ein. Seit 2015 gibt es einen von Manuel Halseband und Joachim Spielmann initiierte Liste von Hochschullehrenden und -didaktikern, die ca. 25 Personen umfasst. Allerdings fehlen auf dieser Liste einzelne Personen.

2013: 59) sowie in Linz in Österreich am religionspädagogischen Institut der Katholischen Theologischen Hochschule (*Verweijen 2013, 1: 10*) ausfindig machen. Deutlich wird, dass sich vor allem Professorinnen der wissenschaftlichen Disziplinen Pädagogik, Psychologie und Theologie für die Themenzentrierte Interaktion interessieren und engagieren. Dies spiegelt sich auch in der Auswahl meiner Interviewpartner wider (s. Kapitel 5.2.3).

1.4 Die Bolognareform: Hochschuldidaktisches Moratorium

Aus heutiger Perspektive lässt sich den drei Phasen der Universitätsgeschichte nach Moraw eine vierte hinzufügen: Der Bologna-Prozess. Walter bezeichnet die Bolognareform als einen Wendepunkt in der europäischen Hochschulpolitik (vgl. Walter 2006: 203), der auf deutscher Ebene massive strukturelle und qualitative Veränderungen nach sich zog und noch zieht. Diese Reform stellt die deutsche Universitätskultur sowie das Humboldtsche Ideal der Einheit von Lehre und Forschung bzw. Bildung durch Wissenschaft grundsätzlich in Frage. Daher wird im folgenden Kapitel ausführlicher auf den Bologna-Prozess eingegangen.

Auf europäischer Ebene kann die Lissabon Konvention als konkreter Auftakt der Bolognareform gewertet werden. Die Mitgliedsstaaten des Europarates bzw. der europäischen Region der UNESCO unterzeichneten am 11. April 1997 die Convention on Recognition of Qualifications Concerning Higher Education in the European Region. Ziele dieser Vereinbarung waren, allen Hochschulzugangsberechtigten innerhalb der Region einen Studienplatz zuzusichern und die Hochschulabschlüsse gegenseitig anzuerkennen (vgl. Lissabon Konvention 1997).

In Deutschland begünstigten einige Bedingungen den Bologna-Prozess am Ende der 90er Jahre (vgl. Wuggenig 2008: 140). Bis in die Mitte der 1990er wurde eine Orientierung an vertikalstrukturierten Studiengängen zugunsten egalitärer Systeme, wie sie beispielsweise in den Niederlanden üblich waren, vermieden. Dies änderte sich 1996 mit einer Schrift von Jürgen Rüttgers, dem damaligen Bundesbildungsminister, der eine Orientierung an ökonomischen Richtwerten forderte. Etwa zeitgleich kam es zu einer zunehmenden Orientierung am amerikanischen Studienmodell und damit an einem zwei-phasigen Studium. Auch wurden erste Universitäts-Rankings erstellt. Den politisch Verantwortlichen wurde klar, dass 2005 als indirekter Langzeiteffekt der Studierendenexpansion der 1960er und 70er Jahre ungefähr die Hälfte aller Lehrstühle neu besetzt werden müsste. Jürgen Rüttgers nutzte diese Situation, um das Hochschulrahmengesetz zu novellieren:

Die unter Rüttgers vorbereitete Novelle zum Hochschulrahmengesetz (HRG) schuf im August 1998 noch vor der Bologna-Deklaration die ersten entscheidenden rechtlichen Voraussetzungen für die Einführung von Bachelor- und Master-Abschlüssen an

deutschen Hochschulen, als die neuen Abschlüsse im Rahmen der Novellierung dieses Gesetzes zunächst zur Erprobung eingeführt wurden. (Wuggenig 2008: 140))

Tatsächlich wurde das neue HRG zwar nach der Sorbonne-Erklärung verabschiedet, doch war es in großen Teilen schon vorher fertig gestellt. Die Sorbonne-Erklärung wurde 1998 anlässlich des 800. Geburtstages der Sorbonne von den vier Bildungsministern der Länder Frankreich, Großbritannien, Italien und Deutschland (Jürgen Rüttgers) unterzeichnet und ist nach der Lissabon Konvention der zweite Schritt in Richtung Bologna-Reform. Die Sorbonne-Erklärung gilt als Akt der „Initialisierung“ für den Bologna-Prozess (Walter 2006: 123). Hier zeichnen sich schon die Ziele der 1999 verabschiedeten Bologna-Deklaration ab: Schaffung eines „offenen europäische[n] Raum[s] für Hochschulbildung“ durch Vereinheitlichung akademischer Abschlüsse („zwei große Zyklen“, ECTS), um einerseits die gegenseitige Anerkennung zu erleichtern und andererseits die Mobilität der Studierenden zu fördern sowie die „Vermittelbarkeit am Arbeitsmarkt“ zu erhöhen (vgl. Sorbonne-Erklärung 1998).

Die Bologna-Erklärung lässt sich auch als Versuch einer Ergänzung zum eher wirtschaftlich ausgerichteten Prozess der Europäischen Union lesen. Ausdrückliches Ziel ist, die intellektuellen, kulturellen, sozialen und wissenschaftlichen sowie technologischen Dimensionen in den Prozess der Europäisierung einzubeziehen. Die konkreten Ideen der Bologna-Erklärung decken sich mit denen der Lissabon Konvention sowie der Sorbonne-Erklärung. Neue Gedanken sind, eine europäische Kooperation im Hinblick auf Qualitätssicherung sowie der ausdrückliche Hinweis auf die Kooperation im Bereich der Curriculumentwicklung (vgl. Bologna Declaration 1999). Beides soll der Vergleichbarkeit von Studienabschlüssen und damit einer erhöhten Mobilität der Studierenden im europäischen Raum dienen. Bis 2010 sollte ein einheitlicher europäischer Hochschulraum geschaffen werden, der jedoch nach wie vor die Umsetzung und damit auch die konkrete Auslegung den einzelnen Mitgliedsstaaten überlässt und ausdrücklich die Unterschiedlichkeit der Mitgliedsstaaten zulässt.

Die Bologna-Erklärung ist für die Unterzeichnerstaaten keine rechtlich verbindliche Vereinbarung, sondern das „Bologna-Projekt [beruht] auf dem Prinzip der Freiwilligkeit“ (Walter 2006: 194). Vereinbart wurden Treffen der Bildungsministerinnen im Abstand von zwei Jahren¹², wobei sich 2013 mittlerweile 47 Staaten der Bologna-Deklaration

¹² Bis 2009 fanden im zweijährigen Abstand Konferenzen in Prag (2001), Berlin (2003), Bergen (2005), London (2007) und in Leuven/ Louvain-la-Neuve (2009) statt. Die anschließenden Treffen sind etwas unregelmäßiger: Budapest/ Wien (2010), Bukarest (2012) und in Yerevan (2015), Armenien. In den verschiedenen Kommuniqués wird einerseits bis dahin Erreichtes gewürdigt, die derzeitige Situation analysiert und es werden Ziele für die nächsten (zwei) Jahre entwickelt.

angeschlossen haben. Seit 2001 werden in den Prozess sowohl der größte Verband europäischer Hochschulen, die European University Association (EUA), als auch der Studierenden, vertreten durch das European Student Information Bureau (ESIB), einbezogen. 2005 kamen die Arbeitgeberverbände, die Union of Industrial and Employers' Confederations of Europe (UNICE) in beratender Funktion hinzu (vgl. Bergen Kommuniké 2005). Im Laufe des Prozesses wurden die ursprünglichen Ziele konkretisiert und ergänzt. Inhaltlich werden 2003 auf der zweiten Bologna-Nachfolgekonferenz in Berlin die Prioritäten in Richtung (1) Qualitätssicherung, (2) Umsetzung eines zweistufigen Studiensystems und (3) gegenseitige Anerkennung von Studienabschlüssen gesetzt. Dort wird ebenfalls die Ausstellung von Diploma Supplements zusätzlich zum national üblichen Zeugnis und als international verständliches Abschlusszeugnis ab dem Jahr 2005 beschlossen. Zu den bisher angedachten zwei Zyklen des Studiums wird ein dritter Zyklus (Promotion) hinzugefügt, der als Bindeglied zwischen Bildung und Forschung fungieren soll (vgl. Walter 2006: 152-156, vgl. Berlin-Kommuniké 2003). 2005 wird Forschung zum „Kernelement der Doktorandenausbildung“ erklärt (Bergen-Kommuniké 2005: 4).

Die drei Schwerpunktziele werden bis 2009 kontinuierlich verfolgt und auch in Teilen erreicht, werden jedoch auch 2012 noch als ausbaufähig bezeichnet. Im Zusammenhang der Qualitätssicherung wird 2005 die Schaffung von nationalen Qualifikationsrahmen in Form von „Deskriptoren auf der Grundlage von Lernergebnissen und Kompetenzen [...] in der ersten und zweiten Stufe“ (2) angestrebt. Auch wird hier erstmalig auf die soziale Dimension als eigenständigem Punkt hingewiesen. Soziale Benachteiligungen dürfen nicht zum Hinderungsgrund für ein Studium, insbesondere von Mobilität innerhalb des europäischen Hochschulraums werden (5,7). Im Londoner Kommuniké werden schon die Prioritätsverschiebungen für die Zeit nach 2010 deutlicher sichtbar: Förderung von Mobilität, Beteiligungsgerechtigkeit (soziale Dimension) und Öffnung des europäischen Hochschulraums nach außen (vgl. London Kommuniké 2007). Ergänzt wird dies in Leuven/ Louvain-la-Neuve durch die Aspekte lebenslanges Lernen, Beschäftigungsfähigkeit sowie studierendenzentriertes Lernen (vgl. Leuven / Louvain-la-Neuve Kommuniké 2009). Vor dem Hintergrund der Finanz- und Wirtschaftskrise innerhalb Europas nimmt der Aspekt der Beschäftigungsfähigkeit den verhältnismäßig größten Anteil des Bukarester Kommunikés ein (2012).

Insgesamt lässt sich nach anfänglicher Schwerpunktsetzung auf Qualitätssicherung und strukturellen Gesichtspunkten des Studiums mit den Zielen Transparenz und gegenseitiger Anerkennung eine Verschiebung zu Chancengerechtigkeit und hochschuldidaktischen Aspekten (z.B. studierendenzentriertes Lernen) erkennen. Mobilität, Beschäftigungsrelevanz sowie lebenslanges Lernen spielen unterschiedlich ausgeprägt durchgehend eine Rolle.

Mit der Umsetzung der Bologna-Beschlüsse tut sich Deutschland vergleichsweise schwer und gehört eher zu den Schlusslichtern der 47 Staaten. Anfänglich hing dies am „Widerstand gegen einzelne Aspekte und gegen das Tempo der Reformen“ (Wuggenig 2008: 126). Letztlich hat dies auch mit der politischen Struktur zu tun, die den Bundesländern viele Rechte im Bereich des Bildungssystems zuspricht. Alle bisherigen Versuche die zentralstaatliche Ebene zu stärken scheiterten, z.B. ein bundesweites Verbot für Studiengebühren (126f). In Anlehnung an das Studium in Großbritannien hat sich ein 3+2 Modell durchgesetzt. Innerhalb von drei Jahren wird der Bachelor erreicht, der wiederum Voraussetzung für den zweijährigen Master ist. Einerseits ist diese Struktur so von der Bologna-Deklaration nicht vorgegeben, dort wird von zwei – nachher drei – Zyklen gesprochen und andererseits weicht dieses Modell von den in den USA und Kanada üblichen Vierjahres-Modellen für den Bachelor ab (130). Dies erschwert eine unkomplizierte Anerkennung europäischer Bachelor im amerikanischen Raum.

Einige Besonderheiten des deutschen Bologna-Prozesses sind durchaus kritisch zu sehen:

- (1) Die Beschränkung der Zulassung vom Bachelor zum Master hindert einige Studierende am Masterstudium. Der Bachelor hingegen wird von vielen Unternehmen noch nicht als Abschluss anerkannt. In vielen anderen europäischen Ländern gibt es keine entsprechenden Beschränkungen für das Masterstudium.
- (2) Die aufwändige Form der Akkreditierung wird in Deutschland hauptsächlich von privaten Anbietern durchgeführt. So ist ein „kommerzielle[s] Subfeld im Feld der höheren Bildung“ (136) entstanden.
- (3) Neben den Universitäten bieten auch die Fachhochschulen Masterstudiengänge an. Dies wirft die Frage nach einer klareren Abgrenzung beider Hochschulformen auf.
- (4) Die Nutzung der Strukturreform für eine Überarbeitung der Curricula sowie die damit einhergehende Modularisierung (vgl. Wuggenig 2008: 131-133, Jahn 2007: 163-165). Die Modularisierung und stärkere Strukturierung verhindert Mobilität (150f, vgl. Bancherus 2010: 35-37) und geht mit einer Verschulung des Studiums (vgl. Merkt 2007: 233) sowie einem kontinuierlichen Notendruck einher (vgl. Zervakis 2010: 67). Teilzeitstudiengänge werden viel zu selten angeboten, was sich wiederum nachteilig auf den Aspekt des lebenslangen Lernens auswirkt (vgl. Jahn 2007: 165, Bancherus 2010: 34f, Zervakis 2010: 67).

Schon in der Bologna-Erklärung wird die „employability“ (1999: 1) – die Beschäftigungsfähigkeit – als Ziel des europäischen Studiums bezeichnet. Dabei spielen internationale Wettbewerbsfähigkeit und Attraktivität für außereuropäische Studierende eine

tragende Rolle (vgl. 2). Im Berliner Kommuniqué (2003: 2) würdigen die Bildungsministerinnen die Beschlüsse des Europäischen Rats, die Europa „zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten Wirtschaftsraum [...] machen wollen, einem Wirtschaftsraum der fähig ist, ein dauerhaftes Wachstum mit mehr und besseren Arbeitsplätzen“ zu schaffen. Organisatorisch gesehen kommen die Arbeitgeberverbände 2005 in beratender Funktion in den laufenden Bologna-Prozess. Ab 2009 wird zunehmend auf die „globale[...] Finanz- und Wirtschaftskrise“ hingewiesen, 2012 ergänzt durch „unsichere[...] Beschäftigungsaussichten für Absolventinnen und Absolventen.“

In der Bologna-kritischen Literatur wird auf die „Ökonomisierung“ von Bildungsprozessen und unserem Bildungssystem (vgl. Ptak 2011: 106; Prado Jr. 2011: 128) hingewiesen. Schon im Vorfeld zeichnet sich diese Tendenz ab:

Die Reforminitiative des politischen Feldes orientierte sich angesichts der für Deutschland charakteristischen Dominanz des ökonomischen Kapitals über das politische Kapital an den Wünschen der zentralen Akteure des ökonomischen Feldes. Dies lässt sich sowohl den öffentlichen Stellungnahmen der Spitzenverbände der Wirtschaft aus dem Jahre 1996 entnehmen als auch deren Schreiben an Entscheidungsträger im politischen Feld. Diese Dokumente enthalten eine Einschätzung des Hochschulsystems, wie auch einen Katalog an Forderungen zu dessen Veränderung. Es finden sich darin die meisten jener beständig wiederholten Formeln, mit denen der Modernisierungsdiskurs vor allem in seinem ersten Jahrzehnt gefüttert wurde. Zu ihnen zählen die Orientierung von Bildung und Ausbildung an „Kundenwünschen“, die Entfaltung eines „Wettbewerbs“ zwischen den Hochschulen, der zu ihrer „Profilbildung“ führt, „Qualitätssicherung und Qualitätsverbesserung“ beziehungsweise „Evaluation“, „ein effizientes Hochschulmanagement [...] [mit] umfassenden Kompetenzen im Personal- und Finanzbereich“ bei Reduktion des „zu großen und schwerfälligen Einflusses gruppenparitätisch zusammengesetzter Kollegialorgane“, „Finanzautonomie“, der Ausbau der „Kooperation von Hochschulen und Wirtschaft“ sowie schließlich auch die Einführung von „Kostenbeiträgen“ für das Studium. (Wuggenig 2008: 145)

Nicht Bildungsprozesse, sondern wirtschaftliche Interessen stehen im Vordergrund und sind Motor der Bolognareform. Dies drückt sich in dem vorrangigen Ziel der Qualitätssicherung aus. Die Autonomie von Hochschulen suggeriert „Wissenschaftsfreiheit“ in humboldtscher Tradition (vgl. Lohmann 2011: 7, Bollenbeck und Saadhoff 2007: 14, Wuggenig 2008: 154), doch handelt es sich, wie oben zitiert, um „Finanzautonomie“ für die Hochschulen. Durch Drittmittelabhängigkeit und die Zuweisung von Forschungsmitteln über Veröffentlichungszahlen wird die Wissenschaftsfreiheit in den Universitäten wiederum eingeschränkt. Die Universität wird zum Dienstleistungsunternehmen:

Die Universität als Ort der Bildung, der Kritik, des Widerstands, des freien und öffentlichen Denkens, der Demokratie und der gesellschaftlichen Verantwortung steht gegenwärtig grundsätzlich zur Debatte. Denn im derzeit dominanten Diskurs spielt das Konzept der Universität als Unternehmen eine immer größere Rolle. Dieser Paradigmenwechsel wurde durch eine lange Entwicklung vorbereitet und zielt auf

Universitäten nicht als Orte [der Bildung] [...], sondern der reinen Ausbildung, auf Universitäten als Dienstleistungsunternehmen. (Mielich/ Muhl/ Rieger 2011: 15f)

Die Bukarester Erklärung bringt dies auf den Punkt: Es geht darum, „in den Hochschulen effektivere Steuerungs- und Managementstrukturen aufzubauen.“ (2012: 2) Dies wirkt sich konsequent auch auf die Hochschuldidaktik aus.

Die spezielle Ausrichtung auf Ausbildung an den Universitäten wird durch die Forderung nach Beschäftigungsfähigkeit unterstützt (vgl. Bologna Declaration 1999, Londoner Communiqué 2007, Leuven/ Louvain-la-Neuve Communiqué 2009, Bukarester Communiqué 2012). Allerdings wirft dieser Begriff im Hinblick auf seine Definition und auf hochschuldidaktische Folgerungen eher Fragen auf. Traditionell wird im medizinischen oder juristischen Bereich aufgrund des überschaubaren Berufsfeldes direkt auf die spätere Berufstätigkeit vorbereitet. Während die Vielfalt möglicher Berufstätigkeiten im Bereich der Geistes- und Sozialwissenschaften deutlich größer ist und insofern eine Berufsfähigkeit traditionell anders zu erreichen ist. Ausgangspunkt für ein gemeinsames Verständnis hochschulischer Bildungsprozesse müsste auch ein gemeinsamer Begriff von Praxisorientierung in Hochschule und Politik sein (vgl. Bancherus et al. 2010: 31-33). Aufgrund dessen, dass die Geisteswissenschaften durch den wirtschaftlich orientierten Diskurs im Bologna-Prozess als gefährdet angesehen werden, weisen Bollenbeck und Saadhoff darauf hin, dass die „Natur- und Technikwissenschaften [...] auf die Leistungen der Geisteswissenschaften angewiesen [sind]. Denn der zweckfreie Forschungsprozess kann Reflexions- und Orientierungswissen bereitstellen, das der hochspezialisierten Grundlagenforschung oder der anwendungsorientierten Forschung fehlt.“ (2007: 17) Die beiden Autoren plädieren für eine freiere Studienorganisation:

Dass die nutzlos-nützlichen Fähigkeiten der Geisteswissenschaftler zu eigenständigem Denken, zu Selbstorganisation und Selbstdisziplinierung, zum Hineindenken in andere Epochen oder soziale Entwürfe, zum kritischen Infragestellen des Bestehenden oder zur Entwicklung kreativer Problemlösungsstrategien nicht mit minimalem Zeitaufwand in verschulten Lernstrukturen erworben werden können, sollte eigentlich jedermann einleuchten. Präzises Denken in Zusammenhängen, vertieftes Eindringen in komplexe Themen, Akribie im Umgang mit Texten, persönliche Herausforderungen und eigenständiger Positionsbezug - all das kann ein häppchenweise aufbereitetes Schmalspur-Studium nicht vermitteln. Zur Entfaltung der nützlichen Nutzlosigkeit muss also auch die Studienorganisation Raum geben für individuelle Ziel- und Schwerpunktsetzungen oder ein selbständiges Zeitmanagement - und auch für produktive Irrwege. (25)

Im Gegensatz zu den wirtschaftlichen Interessen, die schon in der Bologna Deklaration deutlich werden, werden interessanterweise Begriffe der Bildung oder des Lernens nicht berücksichtigt. Zwar wird schon in der Sorbonne-Erklärung (1998) auf die Notwendigkeit lebenslangen Lernens hingewiesen, doch wird im weiteren Verlauf darauf eingegangen, wie außerhochschulische Leistungen in der Hochschule auf ECTS-Basis anerkannt werden

können, sprich es handelt sich um eine strukturelle Fragestellung. Die EUA sorgte im Prager Kommuniqué 2001 dafür, dass die „Hochschulausbildung als ein öffentliches Gut zu betrachten und dass sie eine vom Staat wahrzunehmende Verpflichtung“ sei. 2007 wird erstmalig im Londoner Kommuniqué ein Zusammenhang zwischen der Wahrnehmung demokratischer Bürgerrechte und Bildung hergestellt. Ziele des Bologna-Prozesses seien „die Vorbereitung der Studierenden auf ein Leben als aktive Bürger in einer demokratischen Gesellschaft, [...] und die Förderung ihrer persönlichen Entwicklung“ (2007: 1). Dies wird zwei Jahre später ergänzt durch den Aspekt des „studierendenzentrierte[n] Lernen[s]“ (Leuven/ Louvain-la-Neuve 2009: 1).

Studierendenzentriertes Lernen erfordert eine Befähigung der einzelnen Lernenden sowie neue Lehr- und Lernansätze, wirksame Unterstützungs- und Beratungsstrukturen und auf allen drei Stufen Curricula, die verstärkt auf die Lernenden ausgerichtet sind. Curricula-reformen sind als kontinuierliche Prozesse zu verstehen, die qualitativ hoch stehende, flexible und vermehrt auf individuelle Bedürfnisse zugeschnittene Bildungswege hervorbringen. (3f)

Es gehe auch um die „Verbesserung der Qualität der Lehre“ (4), beim lebenslangen Lernen auch um „Unterstützung der Persönlichkeitsbildung“ (3). Hier scheint es weniger um gemeinsame Forschungsprozesse oder Bildung durch Wissenschaft zu gehen als um ein Lernen, das ein Erfahrungsgefälle – wie in der Schule – voraussetzt, und zwar in allen drei Zyklen des Studiums. In der Bukarester Erklärung (2012) ist eine leichte Verschiebung hin zu einem an Humboldt orientierten Denken zu erkennen.¹³ Als Ziel von Hochschulbildung wird dort die „geistige Unabhängigkeit und Selbstsicherheit“ der Studierenden definiert. „Durch das Lernen und Forschen an Hochschulen sollten Studierende die Fähigkeit erwerben, Situationen selbstbewusst einzuschätzen und auf der Grundlage kritischen Denkens zu handeln.“ (Bukarester Kommuniqué 2012: 2).

Eine ähnliche Veränderung des Diskurses ist im Hinblick auf das Promotionsstudium bzw. den Zusammenhang zwischen Lehre und Forschung zu entdecken. 2003 wird auch in Angleichung an die angloamerikanischen Staaten ein dritter Studiumszyklus vorgeschlagen mit dem Ziel, dass Forschung in dieser dritten Phase zum wesentlichen Bestandteil wird. Dies beschränkt Forschung auf das Promotionsstudium. Erst 2012 gewinnt Forschung auch für den zweiten Studienzyklus wieder an Bedeutung: „Neben der Doktorandenausbildung [sic!] sind hochwertige Programme im zweiten Studienzyklus eine notwendige Voraussetzung für eine erfolgreiche Verbindung von Lehre, Lernen und Forschung.“ (3)

¹³ Im Anschluss an das Leuener Kommuniqué (2009) verabschiedet die Bundesregierung am 30. September 2010 den Qualitätspakt Lehre. Im Zeitraum von 2011 bis 2020 stellt der Bund zwei Milliarden Euro für die Verbesserung der Lehre sowie der Studienbedingungen zur Verfügung (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (o.J. a)).

Neben der Orientierung an wirtschaftlichen Interessen und der Universität als Dienstleistungsunternehmen gewinnen Lernen, Lehre und Forschung wieder an Gewicht, und zwar auch für das Master-Studium.

1.5 TZI und die Bolognareform: Zwischen Verdrängung, Instrumentalisierung und Rückkehr

Die Bolognareform stößt unter den befragten TZI-Expertinnen aufgrund der Festschreibung von Inhalten und Literatur in Modulhandbüchern (vgl. Reiser 2013: 28), geringerer Wahlmöglichkeiten (vgl. Lotz 2013, 1: 44), einer einhergehenden Leistungsorientierung, die sich vornehmlich auf die Reproduktion von Wissen richtet (vgl. Huber 2013: 66) sowie den kontinuierlichen Prüfungen während des Studiums (vgl. Härle 2013: 98) fast durchgängig auf Ablehnung. Es fehle an „*Muße und Freiheit von der unmittelbaren Stoffverwertung*“ und damit würde auch die didaktische Experimentierfreudigkeit eingeschränkt (Reiser 2013: 28). *[I]ch glaube, die Selbstbestimmung, wie ich das Studium strukturiere, selber, zeitlich strukturiere und inhaltlich strukturiere, ist ja nahezu aufgegeben worden.“* (Sperber 2013: 111) Die Umstrukturierung des Studiums führe bei den Studierenden zu einer gewissen Studiumsmüdigkeit, so *[d]ass man Sachen auch bloß abhakt. Ja. Und wenig Interesse an dem Fach entwickelt“* (Lemaire 2013: 222), zu „*Überbelastung*“ (Kroeger 2012, 1: 44) sowie „*Druck und Drang*“ (38). Die Ablehnung der Reform ist groß. Ausnahme ist hier die Hochschuldidaktikerin Holler, die in Kompetenzorientierung sowie studierendenzentriertem Lernen auch Chancen sieht (vgl. 2012, 2: 71).

Offenbar führten die Vorläufer der Bolognareform, z.B. die zunehmende Bürokratisierung an den Universitäten (vgl. Kroeger 2012, 1: 14), bzw. dann die Reform selbst zum teilweise vorzeitigen Rückzug einzelner Lehrender aus dem Lehrbetrieb (vgl. Verweijen 2013, 2: 78). Um die Jahrtausendwende und zeitgleich mit der Bolognareform gab es an einzelnen Hochschulen einen Bruch sowohl struktureller als auch personeller Art. Sperber spricht von „*einem fast gänzlichen Austausch des Kollegiums*“ (2013: 163). Auch an der theologischen Fakultät der Hamburger Universität wurde dieser Bruch spürbar: Die mit TZI konzipierte Studieneingangsphase, die offenbar deutschlandweit bekannt war, wurde im Zuge der Bolognareform abgeschafft (vgl. Kroeger 2012, 2: 38). Mit dem Weggang bestimmter Lehrender bzw. kleiner Cluster Lehrender führte die Bolognareform zur Verdrängung der TZI aus Curriculum und Lehrbetrieb.

Dies gestaltete sich anders, wenn die Professoren weiterhin an den Universitäten lehrten. Vier Professoren beschreiben, wie sie TZI in die Studiengangsentwicklung bzw. in die neuen Modulhandbücher integriert haben. Diese Strategien reichen von relativ offenen

Modulhandbüchern (vgl. *Lemaire 2013: 86*), Modulen zum Erlernen von Gruppenleitung, die an die Selbstverantwortung von Studierenden appellieren (vgl. *Härle 2013: 98*), die Übernahme von alten Formaten in Form neuer Module (vgl. *Lotz 2013, 2: 9*) sowie die Re-Institutionalisierung „*persönlich-bedeutsame[n] Lernen[s]*“ (*Sielert 2012: 74*).

Selbstverantwortung und Persönlichkeitsbildung werden als wertvoll betrachtet und in die neuen Strukturen integriert und die neuen Strukturen nach Möglichkeit den Bedürfnissen der Lehrenden und Studierenden angepasst.

Auf personeller Ebene ist eine Verlagerung TZI-Engagierter im Hochschulbereich von Professorinnen hin zu Hochschuldidaktikern zu verzeichnen. Schwer zu erheben ist, ob der Anteil TZI-graduierter und -diplomierter Lehrender insgesamt gegenüber den 1970er bis 1990er Jahren zurück geht. Doch habe ich den Eindruck, es gibt zurzeit mehr TZI-orientierte Hochschuldidaktikerinnen als noch in den 1990er Jahren. Dies hat sicherlich mit der generellen Aufwertung von Hochschuldidaktik, dem Hochschulpakt Lehre sowie dem möglichen Beitrag der TZI zur Hochschuldidaktik zu tun. An der Universität Tübingen arbeitet Regine Richter als Mitarbeiterin des dortigen hochschuldidaktischen Instituts sowie Theo Middelkoop und Christoph Huber als Experten. Auch an der TU Braunschweig (Jochen Spielmann) sowie an der HAW-Hamburg (Margitta Holler) spielt TZI eine teilweise tragende Rolle für die Hochschuldidaktik.

Die Aufbruchstimmung der studentischen Bewegung Ende der 1960er/ Anfang der 1970er Jahre, die offenbar einige Professorinnen mitgerissen hat, ist einhergehend mit der Bolognaform einer Stimmung der ökonomischen Bildungs- und Studiumsgestaltung gewichen. In diesem Zusammenhang hat sich die Themenzentrierte Interaktion nicht im Universitätsbetrieb etablieren können, allerdings auch nicht völlig verdrängen lassen. Ein aktuelles Werk der Hochschuldidaktik verweist, wenn auch reduktionistisch, explizit auf TZI: Böss-Ostendorf und Senft (2010).

2 Die deutsche Universität als Ort der Lehre

Nach diesem Rückblick gilt es nun, die aktuelle Situation der deutschen Universitäten¹⁴ in den Blick zu nehmen und historisch einzuordnen. Im deutschen Hochschulrahmengesetz vom 12.04.2007 wird im § 7 das Ziel des Hochschulstudiums festgelegt:

Lehre und Studium sollen den Studenten auf ein berufliches Tätigkeitsfeld vorbereiten und ihm die dafür erforderlichen fachlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Methoden dem jeweiligen Studiengang entsprechend so vermitteln, daß er zu wissenschaftlicher oder künstlerischer Arbeit und zu verantwortlichem Handeln in einem freiheitlichen, demokratischen und sozialen Rechtsstaat befähigt wird. (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2007)

Hervorgehoben wird die Vorbereitung auf die Berufstätigkeit in einem „freiheitlichen, demokratischen sozialen“ staatlichen Rahmen. Diese Schwerpunktsetzung lässt sich beispielsweise auch im Landeshochschulgesetz (Landesregierung Schleswig-Holstein 2015) von Schleswig-Holstein wiederfinden. Ergänzt wird der Auftrag der Hochschulen dort durch die Vermittlung der für die Berufstätigkeit entsprechenden Kompetenzen (§ 3, 1). Dabei soll die soziale Förderung der Studierenden mitgedacht werden, insbesondere im Hinblick auf Studierende mit Behinderung und Studierende bzw. Nachwuchswissenschaftler mit Kindern (vgl. § 3, 7). Sowohl die Hervorhebung der späteren Berufstätigkeit als auch die soziale Frage, hier allerdings unter etwas anderen Gesichtspunkten, passen zu den Entwicklungen, die durch den Bologna-Prozess angestoßen wurden. Die Bundes- und Landesgesetzgebung spiegeln die europäische Entwicklung der Hochschulen wider.

Dies gilt auch für die Eigenheiten des deutschen Hochschulsystems. Die deutschen Hochschulen agieren vor dem Grundsatz der Freiheit von Wissenschaft und Kunst (§ 4). „Das Land stellt sicher, dass sich an den Hochschulen Kunst und Wissenschaft, Forschung, Lehre und Studium frei entfalten können.“ (§ 4, 2) „Die Freiheit der Forschung umfasst insbesondere die Fragestellung, die Methode und das Forschungsergebnis sowie dessen Bewertung und die Entscheidung über die Verbreitung“ (§ 4, 3), sowie „die wissenschaftliche und künstlerische Lehrmeinung, den Inhalt der Lehre, ihre Methode und die Form ihrer Darstellung.“ (§ 4, 4)

¹⁴ In den Theoriekapiteln (Kapitel 1 bis 4) lege ich den Schwerpunkt auf die deutsche Universität sowie universitäre Hochschuldidaktik. Im Einzelnen kann sich dieses Verständnis von dem der Fachhochschulen unterscheiden. Von den neun befragten Professorinnen sind oder waren jedoch vier in Fachhochschulen tätig, so dass ich im 6. und 7. Kapitel vornehmlich von Hochschulen als Überbegriff von Universitäten, Fachhochschulen usw. spreche.

Die Freiheit des Studiums umfasst [...] insbesondere die freie Wahl von Lehrveranstaltungen, das Recht, innerhalb eines Studiengangs Schwerpunkte nach eigener Wahl zu bestimmen, sowie die Erarbeitung und Äußerung wissenschaftlicher und künstlerischer Meinungen. (§ 4, 5) (Landesregierung Schleswig-Holstein 2015)

Das humboldtsche Ideal der Freiheit des Studiums wirkt bis heute nach.

Neben diesem demokratischen Freiheitsideal sind die Vorbereitung auf Berufstätigkeit und eine Erarbeitung der dafür notwendigen Kompetenzen durch Studium und Forschung kennzeichnend für die heutige Universität. Insofern ist Ausbildung ein wichtiges Ziel universitärer Bildungsprozesse. Von Bildungs- oder Lernprozessen wird in diesem gesetzlichen Rahmen nicht gesprochen.

Vielmehr kann ein immanenter Bildungs- oder Lernbegriff aus dem Gesetz heraus gelesen werden. Wissenschaft wird laut Duden die forschende Tätigkeit in einem bestimmten Bereich genannt, d.h. Wissenschaft und Forschung werden oft synonym verwendet, wobei bei Forschung die Betonung auf der Tätigkeit liegt, während der Begriff Wissenschaft eher ein bestimmtes 'Feld' der Forschung betont. Forschung ist „das Forschen, das Arbeiten an wissenschaftlichen Erkenntnissen; Untersuchung eines wissenschaftlichen Problems“ (Duden online). Forschen ist eine Tätigkeit und kann, um mit Humboldt zu sprechen, nur eine „Selbsttätigkeit“ sein. Noch klarer ist die Wortbedeutung von Studium: „eingehende [wissenschaftliche] Beschäftigung mit etwas und/ oder kritische Prüfung [eines Textes], kritisches Durchlesen“ (Duden online)¹⁵. Grundsätzlich kann davon ausgegangen werden, dass Forschung an Universitäten eine größere Rolle spielt als an Fachhochschulen und Ähnlichem.

Teil dieses universitären Bildungsbegriffes sind Selbsttätigkeit, Reflexion und Urteilsfähigkeit. Allerdings geht es ausgehend von den Gesetzen weniger um „innere Verbesserung und Veredelung“ des Individuums, wie Wilhelm von Humboldt noch angeregt hat. Zwar sind Forschung und Lehre frei, doch ist das Studium mittlerweile durch seine eindeutige Ausrichtung an Berufstätigkeit wie oben (s. Kapitel 1.4 „Die Bologna-Reform“) dargestellt utilitaristisch bzw. ökonomisch orientiert. Dies zeigt sich auch in den modernen Managementstrukturen von Universitäten (vgl. Landesregierung Schleswig-Holstein 2015, auch Lenzen 2014: 23). Dennoch sind Bildungsprozesse und Forschung elementare Bestandteile des Studiums. Je nach Studiengang werden zuerst Grundkenntnisse vermittelt, die oft noch nicht direkt verwertbar sind im Sinne von Ausbildung.

¹⁵ Beide Einfügungen sind direkt aus Duden online übernommen.

2.1 Die Universität als kompetenzorientierte Bildungsinstitution

Während Humboldt und in Folge die deutschen Universitäten sich auf Bildung durch Wissenschaft bezogen, wird aus meinen bisherigen Ausführungen deutlich, dass die aktuelle Diskussion sich auf Kompetenzen und studierendenzentriertes Lernen bezieht. Insofern lässt sich auch von einer gewissen Bildungslosigkeit sprechen. In weiterer Auseinandersetzung mit dem Begriff „Bildung“ wird sehr schnell deutlich, dass es sich hier um ein weites und unübersichtliches Feld handelt¹⁶ und sich der Begriff mit Verweis auf Horkheimer eher durch seine undefinierbarkeit auszeichnet (vgl. Dörpinghaus/ Uphoff 2011: 56).

Trotz dieser undefinierbarkeit hat die Diskussion um die Pisa-Ergebnisse Anfang dieses Jahrtausends zu einem inflationären Gebrauch des Bildungsbegriffs geführt, ohne dass er damit an Prägnanz gewonnen hätte. Bei genauerer Betrachtung der Pisa Schulleistungstests versteht die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit (OECD) (vgl. o.J. a) Bildung als Erwerb von Kenntnissen und Fähigkeiten bzw. Kompetenzen. Dies entspricht dem Bildungsverständnis der Bologna-Reform und spiegelt den aktuellen Zeitgeist wider. Daher nähere ich mich dem Thema Bildung aus Richtung des Kompetenzdiskurses.

2.1.1 Was ist Kompetenz? – Eine Begriffsbestimmung

Ursprünglich kommt der Kompetenzbegriff aus der beruflichen Bildung. Damit erscheint fraglich, ob er überhaupt universitären Bildungsprozessen gerecht wird (vgl. Bülow-Schramm 2007: 162). Dies gilt es im kommenden Kapitel zu klären und auf Stärken und Schwächen hinzuweisen.

Wie der Bildungsbegriff wird auch der Kompetenzbegriff als „unscharf“ bezeichnet (Stahr 2009: 75). Weinert definiert Kompetenzen als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernten kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (2001: 27f). Heiner und Wildt (vgl. 2007: 41-43) sprechen von einem psychologischen Zugang zu Kompetenz, der auch die Innenseite des Individuums berücksichtigt. Hiervon unterscheiden sie zwei weitere

¹⁶ An dieser Stelle möchte ich stellvertretend verweisen auf einige Vertreterinnen der pädagogisch-philosophischen Literatur zum Bildungsbegriff, z.B. von Hentig (2009): Bildung. Ein Essay; Nida-Rümelin (2012): Philosophie einer humanen Bildung sowie Dörpinghaus (2013): Einführung in die Theorie der Bildung.

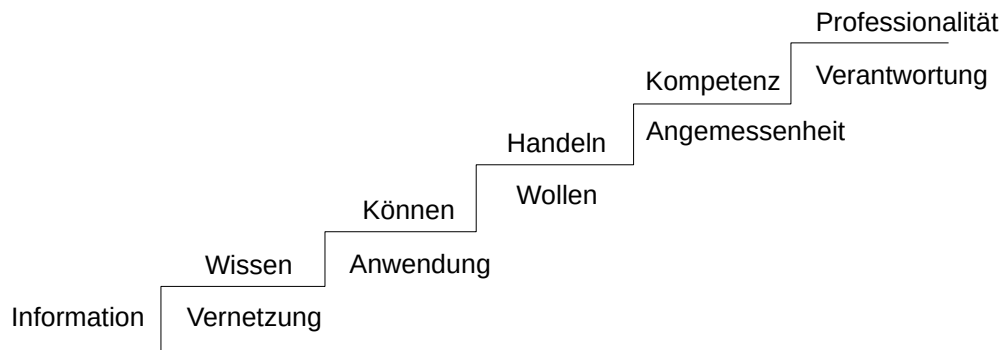
wissenschaftstheoretische Zugänge. Die Berufsbildungsforschung betont die Handlungsfähigkeit im Hinblick auf eine bestimmte Berufstätigkeit, während aus soziologischer Perspektive Kompetenz weniger als verantwortungsvolle Problemlösefähigkeit gesehen wird, sondern als etwas von Dritten Zugeschriebenes.

Der Zugang der empirischen Bildungsforschung zum Thema Kompetenz kann als „weitgehend pragmatisch“ (Keller/ Hofer 2012: 176) bezeichnet werden. Exemplarisch für ein mögliches Vorgehen der empirischen Bildungsforschung können die Pisa-Studien der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit (OECD) heran gezogen werden. Die OECD spricht in diesem Zusammenhang von Fähigkeiten, Wissen in der Praxis einzusetzen bzw. Problemlösekompetenz (OECD o.J. b). Dieser Begriff von Kompetenz ist vornehmlich auf die praktische Anwendung von Wissen bezogen und widerspricht damit einer Pädagogik, die auf Persönlichkeitsbildung und Urteilsfähigkeit setzt (vgl. Keller/ Hofer 2012: 176).

Der Hochschuldidaktiker Johannes Wildt entwickelt eine weitere umfassende Definition von Kompetenz ähnlich der von . Er versteht darunter das Zusammenwirken von Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Eigenschaften sowie Dispositionen in der Bewältigung von Situationsanforderungen. Der Erfolg der Bewältigung von Situationen wird gemessen an Gütekriterien, die durch einen gesellschaftlichen Konsensprozess entstanden sind. Kompetentes Handeln entsteht also aufgrund einer soliden Wissensbasis und der Anwendung dieses Wissens in der Praxis. "Kompetent erscheint ein solches Handeln erst dann, wenn es an Standards gemessen und kritisch reflektiert wird. Erst mit der Wahrnehmung der Verantwortung wird Handlungskompetenz zur professionellen Kompetenz." (Wildt 2007: 67, vgl. auch Ertel/ Wehr 2007: 13) Zentrale Begriffe dieser Kompetenzdefinition bestehen in Wissen, Anwendung von Wissen und der Standardisierung. Ähnlich Weinert bezieht Wildt ausdrücklich die Verantwortung für die eigenen Handlungen in den Kompetenzbegriff mit ein (vgl. auch Heil 2007: 71). Wildt nimmt jedoch keinen Bezug auf das Wollen als einem stärker emotional besetzter Begriff.

In folgender Grafik unterscheidet Wildt unterschiedliche Stufen professioneller Kompetenz:

Stufen zur professionellen Kompetenz



Grafik 1: Wildt 2007: 67

Das Wollen spielt demnach im Zusammenhang mit dem Handeln, beispielsweise in der beruflichen Praxis, eine Rolle. Kompetenz berücksichtigt, ob ein bestimmtes Handeln in der Praxis angemessen ist oder nicht. Erst Professionalität bzw. professionelle Kompetenz, als höchste Kompetenzstufe, bezieht Verantwortung als Teil von Kompetenz mit ein. Professionalität umschließt somit alle vorhergehenden Kompetenzstufen.

Allerdings sind die Kompetenzstufen nicht so klar voneinander zu trennen, wie dies in diesem Modell erscheint. Beispielsweise kann jemand erfolgreich ein Konfliktgespräch führen, ohne dass er bzw. sie über entsprechendes theoretisches Wissen verfügt. Verantwortung spielt auch in schulischen Bildungsprozessen eine Rolle, hier würde jedoch noch nicht von Professionalität gesprochen werden, da Professionalität immer auf ein bestimmtes Berufsfeld bezogen ist. Insofern sind die vermeintlichen Stufen zur professionellen Kompetenz untereinander stark vernetzt. Das Modell hat jedoch den Vorteil verschiedene Aspekte von Bildungsprozessen strukturiert zu visualisieren.

Korrespondierend zu Wildt bzw. darüber hinaus gehend wird nach Redlich und Rogmann (vgl. 2007: 137) unter einer Kompetenz nicht die tatsächliche Performanz verstanden, sondern ein Zusammenwirken aus Kennen, Können, Erwartungen anderer (z.B. in Form von Standards) und dem Wollen, d.h. der „Stimmigkeit“ bzw. Authentizität des Sozialverhaltens. In dieser Definition wird der Aspekt der Authentizität in seiner Relevanz für Kompetenz als personenbezogene, individuelle Komponente auch mit Blick auf die Verantwortung für das soziale Umfeld hervorgehoben. Erst wenn das Handeln einer Person authentisch ist, wenn die Persönlichkeit 'gebildet' ist, kann sich Professionalität entwickeln.

Ertel und Wehr (vgl. 2007: 20-22) weisen darauf hin, dass Kompetenzorientierung eine Reduzierung der Inhalte auf bestimmte Handlungskompetenzen innerhalb des Bachelorstudiums bedeutet. Dies entspräche einem Kompetenzbegriff bzw. einem reduzierten Bildungsbegriff wie in der beruflichen Bildung. Die im Bachelorstudium angeeigneten Handlungskompetenzen werden im Verlauf des Masterstudiums vertieft. Marian (vgl. 2007: 81) entwickelt im Zusammenhang mit den Dublin Descriptors (Bericht einer informellen Gruppe 2004) eine Differenzierung von Kompetenzstufen aufbauend auf die Ausbildungszyklen Bachelor, Master sowie Promotion. Die Differenzierung des zu erreichenden Kompetenzniveaus je nach Studiumsphase mit Blick auf das jeweilige Berufsfeld sowie eine mögliche Forschungstätigkeit erscheint sinnvoll, da die Professionalisierung der Studierenden stetig fortschreiten sollte und zwar von Berufs- in Richtung Forschungsfähigkeit. D.h. die Studierenden sollten nach einem vertieften Wissenserwerb (Bachelorstudium) im weiteren Verlauf des Studiums zunehmend ihre Forschungs- und Urteilsfähigkeit (Master- und Promotionsstudium) ausweiten. Damit würden sich sowohl Master- als auch Promotionsstudium deutlich von der Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung bzw. im Bachelorstudium abheben.

Kompetenzorientierung bedeutet auch, dass Lernaktivitäten hin zu den Studierenden verlagert werden, d.h. Lehrende übernehmen nicht nur lehrende, sondern auch begleitende Funktion innerhalb von Lernprozessen. Daher wird im Zusammenhang der Bolognaform auch vom „shift from teaching to learning“ gesprochen. Um diesen „shift“ zu erzielen, ist eine Auseinandersetzung mit der eigenen Haltung und dem eigenen Bildungsbegriff vonnöten. Die Auseinandersetzung mit der themenzentrierten Hochschuldidaktik ist ein möglicher Ansatzpunkt für eine Rollenfindung zwischen Lehre und Begleitung.

Von Kompetenz ist der Qualifikationsbegriff zu unterscheiden.¹⁷ Qualifikation bezeichnet eine „durch Ausbildung oder Erfahrung o.Ä. erworbene Befähigung zu einer bestimmten [beruflichen] Tätigkeit.“ (Duden online) Von dieser Qualifikation im weiteren ist eine Qualifikation im engeren Sinne zu unterscheiden:

Qualifikationen im engeren Sinne sind Fertigkeiten, Fähigkeiten und Kenntnisse, die sich vermitteln und prüfen lassen. Sie lassen sich als einfache Lernziele formulieren und beziehen sich auf den Inhalt bzw. das Objekt des Lernprozesses. Somit sind Qualifikationen eingrenzbar und übersichtlich. Qualifikationen sind zur Bewältigung überschaubarer Aufgaben geeignet und verfügen über einen geringeren Abstraktionsgrad. (Heil 2007: 70)

¹⁷ In der wissenschaftlichen Literatur werden Qualifikation und Kompetenz nicht klar voneinander unterschieden (vgl. Wehr 2007 spricht von berufsspezifischen, fachspezifischen und Schlüsselkompetenzen; Brinker/ Jarre 2008 meinen, dass aus Schlüsselkompetenzen Qualifikation wird; Wild 2007 spricht nur von Schlüsselkompetenzen).

Laut Duden ist Qualifikation auf eine bestimmte Berufstätigkeit hin gedacht und ermöglicht, konkrete Ziele (Lernziele) zu formulieren. Zur spezifischen Qualifikation gehören fachübergreifende Schlüsselqualifikationen,

die es möglich machen, sich den Entwicklungen der Zeit anzupassen. Statt auf die Vermittlung von Fakten und spezialisierten Fertigkeiten sind Schlüsselqualifikationen auf die strukturellen Gemeinsamkeiten von Wissen und (...) das Zugriffswissen - gerichtet (...). Schlüsselqualifikationen können als Bestandteile von Kompetenz der Methodenkompetenz zugeordnet werden (Heil 2007: 70).

Qualifikation ist nicht gleich Kompetenz zu setzen, sondern nur ein Teil von Kompetenz (vgl. ebd.).¹⁸

Während bei der Qualifikation die Akzentuierung auf dem Beruf liegt, determiniert durch wirtschaftliche und gesellschaftliche Interessen, legt der Begriff Kompetenz eine stärkere Subjektorientierung, eine Balance zwischen wirtschaftlichen und subjektiven Bedürfnissen und Interessen nahe. Wildt argumentiert daher, dass der bisherige Qualifikationsbegriff vom Kompetenzbegriff abgelöst werde und dies hochschuldidaktisch betrachtet sehr sinnvoll sei (2007: 66). Heil warnt jedoch vor einem unreflektierten Gebrauch des Kompetenzbegriffs:

Mit dem inflationären und unreflektierten Gebrauch des Begriffes steigt die Gefahr, dass aus Aktualitätsgründen verschwenderisch mit dem Ausdruck Kompetenz umgegangen wird und Fähigkeiten, die sich bei näherer Betrachtung als Qualifikationen identifizieren lassen, mit Kompetenz tituliert werden. Ein Missbrauch tritt dann ein, wenn Kompetenz nicht als das die oben genannten Aspekte umfassende Bildungsziel eingesetzt wird, sondern z.B. eine starke Gewichtung zu Gunsten von Methoden- oder Sachkompetenz erfährt. Ein Missbrauch entsteht auch dort, wo Konzepte der Kompetenzorientierung für wirtschaftliche Zwecke eingesetzt werden; wenn statt dem Subjekt wieder das Objekt in den Mittelpunkt gerückt wird. (Heil 2007: 75)

Kompetenzorientierung an der Universität heißt für mich, Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten bezogen auf eine Berufstätigkeit bzw. eine Profession sowie im Hinblick auf eine Forschungstätigkeit anzubahnen und das Individuum in seiner Individualität, seiner Authentizität und auch bei der Übernahme von Verantwortung zu unterstützen. In diesem Sinne heißt Kompetenzorientierung neben der Qualifikation für bestimmte Berufsfelder bzw. für eine Forschungstätigkeit auch Entwicklung der eigenen Persönlichkeit sowie kritisches Nachdenken über Wissen und Handlungen bezogen auf das zukünftige Berufsfeld.

¹⁸ In der einschlägigen Literatur werden Qualifikation und Kompetenz nicht klar unterschieden (vgl. Wehr 2007 spricht von berufsspezifischen, fachspezifischen und Schlüsselkompetenzen; Brinker/ Jarre 2008 meinen, dass aus Schlüsselkompetenzen Qualifikation wird; Wildt 2007 spricht nur von Schlüsselkompetenzen.

2.1.2 Kompetenzebenen und -bereiche

Kompetenz lässt sich differenzieren in Kompetenzbereiche und Kompetenzebenen.

Kompetenzebenen beziehen sich auf die Art bzw. Tiefe einer Denkleistung. Bloom (1972) unterscheidet sechs Kompetenzebenen, wobei die geforderte oder erbrachte Denkleistung von 1 bis 6 zunimmt (Wehr 2007: 191):

- 1 Kenntnis (Wissen reproduzieren können)
- 2 Verstehen (Wissen erläutern können)
- 3 Anwendung (Wissen anwenden können)
- 4 Analyse (Zusammenhänge analysieren können)
- 5 Synthese (Eigene Problemlösungsstrategien angeben können)
- 6 Evaluation (Einen Sachverhalt anhand von Kriterien bewerten können)

Der deutsche Bildungsrat (1972) fasste die letzten drei Ebenen unter dem Stichwort „Problemlösung/ Beurteilung“ (ebd.) zusammen. Mit Blick auf universitäre Bildungsprozesse ist nicht nur das Problemlösen, sondern insbesondere das Bewerten, Urteilen sowie die Urteilsbildung und damit das Erreichen der höchsten Kompetenzebene nach Bloom notwendig, da die Absolventinnen in vielen gesellschaftlichen Positionen Verantwortung übernehmen und damit Einfluss nehmen auf unser aller Zukunft.

2004 wurden für den europäischen Hochschulraum fünf Kompetenzebenen festgelegt:

1. Wissen und Verstehen (Faktenwissen)
2. Anwenden von Wissen und Verstehen (Regelwissen, Methoden, Datenerhebungs- und Analyseverfahren, Handlungsabläufe)
3. Urteilen (Problemlösen)
4. Kommunikative Fertigkeiten (Darstellen von Sachverhalten)
5. Lernstrategien (vgl. Bleisch/ Johannsen 2011: 17f, Bericht einer informellen Gruppe 2004)

Die ersten drei Aspekte knüpfen an die Bloomsche Taxonomie an. Diese wird durch kommunikative Fertigkeiten und Lernstrategien ergänzt, die mit den gesellschaftlichen Veränderungen in den letzten Jahren m.E. an Bedeutung gewonnen haben. Logisch betrachtet, handelt es sich jedoch weniger um Kompetenzebenen als um Kompetenzbereiche. Es geht weniger um die Art der Denkleistung als um konkrete Bereiche der Selbst-, Sozial- und Methodenkompetenz.

Von Kompetenzebenen zu unterscheiden sind Kompetenzbereiche. Kompetenzbereiche beschreiben ausgehend vom Subjekt verschiedene Fähigkeitsbereiche. Heinrich Roth (1971) kann als Begründer des pädagogischen Kompetenzbegriffs angenommen werden. Er

unterschied Selbst-, Sozial- und Sachkompetenz (vgl. Heil 2007: 56f, Ufert 2015: 21). Sachkompetenz wird im schulischen und hochschulischen Kontext mittlerweile oft als Fachkompetenz bezeichnet. Üblich ist auch die Ergänzung dieser Kompetenzbereiche durch die Methoden- bzw. lernmethodische Kompetenz (s.o. Lernstrategien) als viertem Kompetenzbereich. Lernstrategien sind jedoch nur ein Teil von Methodenkompetenz, beispielsweise kann zur Methodenkompetenz auch gehören, wie ein gelingendes Konflikt- oder Patientengespräch geführt wird. Lernmethodische Kompetenzen im Sinne einer Auseinandersetzung mit den eigenen Lernstrategien sind somit Teil einer allgemein definierten Methodenkompetenz und sollten im Zusammenhang von Methodenkompetenz unbedingt berücksichtigt werden.

Pfäffli schlägt als fünften Kompetenzbereich die Reflexionskompetenz vor, d.h. das Nachdenken über die vier klassischen Kompetenzbereiche (Selbst-, Sozial, Fach- sowie Methodenkompetenz), als sogenannte Querschnittskompetenz (vgl. Pfäffli 2005: 63). Beim Reflektieren geht es um die eigene Wahrnehmung und deren Interpretation, also die Tiefe eines Denkprozesses. Reflexion kann in zweifacher Weise stattfinden. Einerseits ist sie Voraussetzung für das Beurteilen einer Situation (Evaluation), um daraus eine Handlung zu entwickeln. Andererseits kann sie im Anschluss an eine Handlung zur Verhaltensmodifikation führen. Hier handelt es sich also um einen Teil von Selbstkompetenz, der eine tief gehende Denkleistung, das Beurteilen, einbezieht. Reflexionskompetenz ist entsprechend eine konkrete Kompetenz, die nicht extra aufgeführt werden muss, der jedoch an der Universität besondere Aufmerksamkeit zu Teil werden sollte (vgl. Reis 2009, Ufert 2015).

Ufert (2015) schlägt zusätzlich zu den drei Kompetenzbereichen nach Roth gesellschaftliche Kompetenz als eigenständigen Kompetenzbereich¹⁹ vor. Nach Matthes (2015) beinhaltet gesellschaftliche Kompetenz „gesellschaftliche Verantwortung“, „bürgerschaftliche Teilhabe“, „wahrheitssuchende Reflexion“ sowie „gesellschaftliches Engagement“ (186-190). D.h. Ufert legt besonderen Wert auf die Entwicklung von Urteilsfähigkeit, die Übernahme von Verantwortung und gesellschaftliches Engagement. Aufgrund der späteren Verantwortungsübernahme der Studierenden innerhalb unserer Gesellschaft, halte ich eine explizite Benennung gesellschaftlicher Kompetenz im Rahmen einer hochschuldidaktischen Theorie für unbedingt notwendig.

Durch das Benennen der Kompetenzbereiche treten neben der Fachkompetenz vor allem Selbst- und Sozialkompetenz, (lern-)methodische Aspekte sowie die gesellschaftliche Kompetenz stärker ins Blickfeld. Dies entspricht dem gesellschaftlichen Trend, dass wir nicht alles wissen können und die zukünftigen Generationen verstärkt darauf vorbereiten sollten,

¹⁹ Wie Roth bezieht sich Ufert auf Selbst-, Sozial- sowie Fachkompetenz. Methodenkompetenz kommt bei ihm nicht vor.

dass diese sich Wissen und Können selbsttätig aneignen können. Dazu gehört das Wissen über eigene Lernstrategien genauso wie kommunikative Fertigkeiten als Unterbereich sozialer Kompetenzen, denn Können lernen wir häufig gemeinsam mit anderen. Universitäre Bildungsprozesse sollten jedoch keinesfalls beim Wissen und Können stehen bleiben, sondern insbesondere die Reflexionsfähigkeit sowie gesellschaftliche Kompetenzen der Studierenden unterstützen.

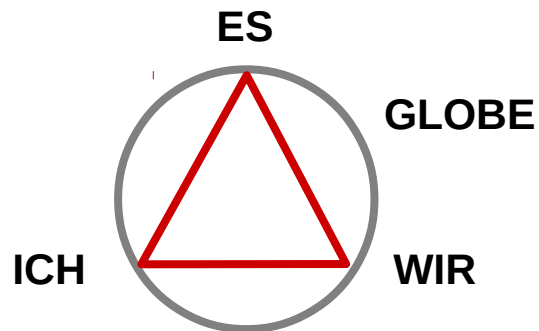
2.1.3 TZI und der Kompetenzbegriff

Um einen Bezug zwischen dem Kompetenzbegriff und Themenzentrierter Interaktion zu schaffen, ist eine Einführung in das Konzept und Modell der TZI hilfreich.

Dass Ruth Cohn Psychoanalytikerin und Gestalttherapeutin war, spiegelt sich in ihrem didaktischen Modell wider, dessen Kern das Vier-Faktoren-Modell ist. Die Individuen (ICH), sowohl das ICH der Lehrenden als auch die Studierenden-ICHs treten in Interaktion miteinander (WIR) und bilden eine Gruppe (WIR), beispielsweise eine Seminargruppe. Eine Gruppe im Sinne der TZI kann sich bilden, wenn diese gemeinsame Inhalte oder Aufgaben (ES) hat. Der gesamte Prozess findet in einer Umwelt (GLOBE) statt, die mehr oder weniger eng gefasst werden kann. Eng hieße beispielsweise der konkrete Veranstaltungsraum bzw. die Universität als Institution. Weiter gefasst wäre der deutsche oder europäische Kulturraum im Unterschied z.B. zum asiatischen. Ziel von themenzentriert interaktiven Gruppenprozessen ist es, den Teilnehmenden ein Lebendiges Lernen²⁰ zu ermöglichen. Das heißt in Veranstaltungen gilt es, im didaktischen Verlauf die vier Faktoren je nach Gruppenprozess unterschiedlich zu gewichten und immer wieder in Balance zu bringen. Das Leiten mit dem Vier-Faktoren-Modell ist damit am Prozess der Gruppe und dem Lebendigen Lernprozess orientiert.

²⁰ Für eine Definition des Lebendigen Lernens s. Kapitel 6.2.3 Lebendiges Lernen im Hier und Jetzt.

Das Strukturmodell der TZI (Ruth C. Cohn)



Grafik 2

Dieses Modell ist theoretisch eingebettet in eine Axiomatik, die folgende Aspekte betont: der Mensch als ganzheitliches Wesen, gleichermaßen autonom und interdependent. Grundsätzliche Werte sind Respekt und Freiheit. Letzteres in erweiterbaren Grenzen.²¹ Praktisch oder methodisch drücken sich die Axiome in den beiden Postulaten aus: „Sei deine eigene Chairperson!“ und „Störungen nehmen sich Vorrang!“. Als Chairperson bezeichnet Cohn den Vorsitz der eigenen „inneren Gruppe“, die wiederum vermittelt zwischen eigenen „Bedürfnissen und Bestrebungen“ und den Bedürfnissen und Bestrebungen anderer. Vor diesem Hintergrund entscheidet sich das ICH zu handeln bzw. nicht handeln (vgl. Cohn/ Farau 1993: 358f). In erster Linie geht es hier um die Selbstleitung in sozialen sowie gesellschaftlichen Bezügen und dem GLOBE bzw. der Umwelt. Das Störungs-Postulat steht in enger Verbindung zum Chairperson-Postulat. Wenn das ICH eigene Bedürfnisse und Bestrebungen ernst nimmt, dann gilt es auch wahrzunehmen, wenn das ICH am Gruppenprozess nicht teilnehmen bzw. teilhaben kann. In der Folge äußert das ICH eine 'Störung' und nimmt damit Einfluss auf den weiteren Gruppenprozess.

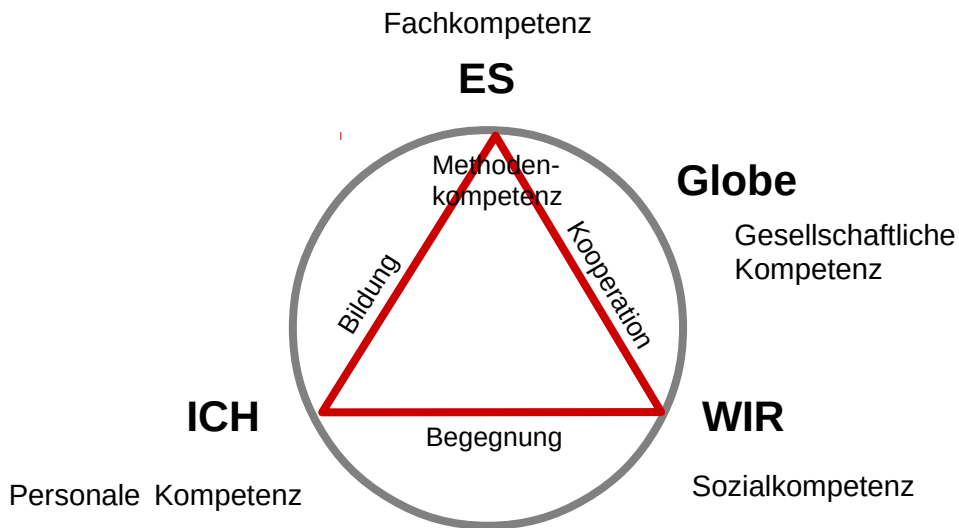
Als Gestalttherapeutin war Cohn die Einbeziehung von Gefühlen, Emotionen und Körpersignalen sehr wichtig. Eine dezidierte Selbstbeobachtung kann beim Leiten von Gruppen hilfreich sein. Dies gilt auch für die aus der Psychoanalyse entlehnten Konzepte von Projektion, Übertragung und Gegenübertragung. Das Gruppenphasenmodell von Rubner und Rubner (1993, 2016) bezieht ebenfalls psychoanalytische Aspekte mit ein. Die Wurzeln der TZI liegen entsprechend in der Psychoanalyse (vgl. Rubner 2010) und der Humanistischen Psychologie (vgl. Hecker 2010). Beide Theorien werden weniger der Didaktik als der Psychologie und Therapie zugeordnet.

²¹ Für eine Übersicht der konkreten Axiome s. Anhang „System-immanente Axiome“

Dem Zeitgeist entsprechend findet sich eine einführende Auseinandersetzung zur TZI und Kompetenzorientierung in der Zeitschrift Themenzentrierte Interaktion (2011): „Kompetenzen entwickeln und/ oder Lebendiges Lernen?“. Die meisten Autorinnen dort begrüßen die aufkommende Kompetenzorientierung. Entweder befürworten sie die Aufwertung von Handlungsorientierung und Können als zumindest gleichwertig gegenüber bloßem Wissen (vgl. beispielsweise Schwab 2011: 8, Lotz/ Maierhof 2011: 33), oder es wird die gemeinsame Philosophie des Kompetenzbegriffs sowie der TZI-Axiome hervor gehoben (vgl. Meyer 2011). Lediglich Härle (2011, 2013: 70) ist dem Kompetenzbegriff gegenüber deutlich skeptischer. Er kritisiert den Kompetenzbegriff im Hinblick auf seine Standardisierungs- und Normierungstendenzen sowie den damit einhergehenden „Test- und Prüfungswahn“ (15). Auch befürchtet er eine Vernachlässigung der Beziehungsdimension im Lehr-Lernprozess (vgl. 22f). Härle zweifelt die Kompatibilität eines effizienzorientierten Kompetenzbegriffs mit der humboldtschen Tradition zweckfreier Bildung und der Metapher des Lebendigen Lernens an.

Menzel (2011: 45-48) bietet auf der Grundlage des differenzierten Vier-Faktoren-Modell nach Lotz (2003) eine Verknüpfung des Vier-Faktoren-Modells mit dem Kompetenzmodell von Roth bzw. den klassischen Kompetenzbereichen an. Innerhalb des Lotzschen TZI-Modells werden die Achsen zwischen den vier Faktoren ICH, WIR, ES und GLOBE benannt mit Begegnung, Kooperation, Bildung und Verantwortung. Dieses Modell wird, weil es Teil meiner Themenzentrierten Hochschuldidaktik ist, im Kapitel 6.2.1 „Visionäre Leitideen“ ausführlich vorgestellt. Die Leistung von Menzel besteht darin, die klassischen Kompetenzbereiche dem Faktorenmodell zugeordnet zu haben. Meine Modifikation besteht darin, den Begriff Verantwortung, der auf den GLOBE bezogen ist, durch gesellschaftliche Kompetenz ergänzt zu haben.

Das TZI-Kompetenz-Modell



Grafik 3: In Anlehnung an Menzel 2011: 45

Cohn legte, auch aufgrund ihrer Erfahrungen im Dritten Reich, viel Wert auf gesellschaftliche Kompetenz, die sich in ihrem Ursprungsmodell im Begriff GLOBE ausdrückt. Lotz hat dem GLOBE einen weiteren Begriff, nämlich die Verantwortung, hinzugefügt. Menzel versäumt hier eine weitere Ausdifferenzierung des Kompetenzmodells nach Roth, vielleicht auch weil sie eher schuldidaktisch orientiert ist. Für eine Themenzentrierte Hochschuldidaktik halte ich es für unbedingt notwendig und im Ursprungs-Vier-Faktoren-Modell schon angelegt, die gesellschaftliche Kompetenz als eigenen Kompetenzbereich dem GLOBE an die Seite zu stellen.

Personale Kompetenz wird unterschiedlich aufgefasst. Entweder werden personale und Selbstkompetenz wie bei Menzel synonym genutzt (vgl. Ufert 2015: 43) oder differenziert (vgl. Ministerium für Bildung und Wissenschaft 2013: 12). In letzterem Fall wird zwischen personaler Kompetenz, Sozialkompetenz und Selbstständigkeit differenziert.

Selbstständigkeit bildet m.E. nur einen Teil von Selbstkompetenz ab und vernachlässigt u.a. die Reflexionskompetenz. Insofern spreche ich entweder ausdrücklich von Selbstkompetenz oder aber von personaler Kompetenz, die sowohl Selbst- als auch Sozialkompetenz berücksichtigt.

Menzel ordnet den drei Faktoren (ICH, WIR, ES) die jeweilige Kompetenz (Personale Kompetenz, Sozial-, Fachkompetenz) zu. Zwar kann ein Zusammenhang zwischen den Faktoren und Kompetenzen hergestellt bzw. eine Systematik dargestellt werden, doch handelt es sich um unterschiedliche logische Ebenen. Kompetenzen können letztlich nur

vom Individuum selbst, dem ICH entwickelt werden. Entsprechend wäre eine Zuordnung der Kompetenzbereiche in der Nähe des ICHs sinnvoll.

Innerhalb der Interviews, die für diese Arbeit geführt wurden, geht insbesondere die Hochschuldidaktikerin Holler ausführlicher auf Kompetenzorientierung ein.²² Holler arbeitet an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg. Sie betont ihren eher pragmatischen Zugang zur Kompetenzorientierung in Hochschulen und bringt dies folgendermaßen auf den Punkt: „*was sollen eigentlich die Studierenden, die hier jetzt abgehen [...] für Fähigkeiten haben?*“ Sie propagiert ein Vom-Ende-her-Denken (2012, 2: 75) orientiert an einer Zukunft, die uns allen noch unbekannt ist:

[D]ie Blickrichtung ist sozusagen von der Zukunft zurück aus dieser Sicht der Studierenden [...] die Hochschule müsste sich ein ganz klares, visionäres Bild machen. Und auch gucken, wie sieht eigentlich die Zukunft aus. [...] Denn dann würde man noch sagen, wir richten die ganze Hochschule danach aus, dass [...] in Zukunft [...] die Ressourcen nicht mehr da sind. Dass es einen (demographischen?) Umschwung gibt, dass das Klima sich ändert und so. Und dann müssen unsere Studierenden, die jetzt in die Ingenieurwissenschaften gehen, Materialwissenschaften auch wirklich können. Die müssen wissen, wie recycelt man das und wie kooperiert man, wie kann man wieder lebendige Kreisläufe aufrechterhalten und so. (77)

Lemaire beschreibt seine Prüfungen als kompetenzorientiert. Einzelne Prüfungen im Bereich der sozialen Arbeit werden anhand von Fällen sowie simulierten Beratungsgesprächen absolviert (vgl. Lemaire 2013: 76). Das Erarbeiten von Fällen erfordert neben der Analyse auch Problemlösekompetenzen, während in einem simulierten Beratungsgespräch die Performanz der Beratungskompetenz gezeigt bzw. überprüft werden kann.

Eine sinnvoll verstandene Kompetenzorientierung wirkt sich auf die Entwicklung von Studiengängen in zweifacher Weise aus. Einerseits werden Fähigkeiten und Fertigkeiten in den Blick genommen, die Studierende gegen Ende des Studiums entwickelt haben sollten und andererseits können an Visionen orientiert bestehende Studiengänge weiter oder neu entwickelt werden.

Gerade um die Selbst- und Sozialkompetenzen bzw. personale Kompetenzen, aber auch die gesellschaftlichen Kompetenzen in den Blick zu nehmen, ist TZI hilfreich:

[...] für die Einzelnen mal zu gucken, was habe ich jetzt gelernt, mit wem habe ich gut zusammen gearbeitet, woran hat es gelegen, wo hätte ich mich mehr einbringen können? Diese sozialen und persönlichen Kompetenzen zu fördern, darin liegt eine riesige Chance. Und da könnte TZI einen guten Beitrag zu leisten. (101)

Die Lernstrategien bezieht das TZI-Modell allerdings nicht explizit mit ein.

²² Lotz geht im Interview im Zusammenhang seines differenzierten TZI-Modells auf Kompetenzen ein. Dies werde ich im Kapitel 6.2.1 Visionäre Leitideen ausführen.

Wenn die Bloomsche Taxonomie mit dem TZI-Modell bzw. der TZI-Praxis in Beziehung gesetzt wird, wird deutlich, dass Wissen in der TZI eine gleichwertige Rolle im Hinblick auf Anwendung und Problemlösen spielt. Dies kann als Stärke und auch als Schwäche der TZI ausgelegt werden. Das Einbeziehen von Erfahrungen und auch das Einüben von Verhalten beispielsweise in Form von Rollenspielen kann im Zusammenhang mit der Kompetenzorientierung als Stärke gesehen werden. Eine mögliche Schwäche liegt im Bereich der Vermittlung von Faktenwissen. Dies liegt allerdings immer in der Hand der Lehrenden. Die Taxonomie nach Bloom sowie die Einbeziehung der Lernstrategien können sinnvolle Ergänzungen für die Analyse und auch die Gestaltung von themenorientierten Gruppenprozessen darstellen, da sie einen noch differenzierteren Blick auf verschiedene Lernebenen legen.

2.1.4 Die Rolle des reflexiven Lernens beim Kompetenzerwerb

Die oben beschriebenen Kompetenzebenen nach Bloom verweisen auf die Tiefe eines Kompetenzerwerbs. Demnach können das Problemlösen bestehend aus Analyse und Synthese sowie das Bewerten als die tief gehensten Formen des Kompetenzerwerbs aufgefasst werden.

Reis unterscheidet zwei unterschiedliche Ausrichtungen von Kompetenzerwerb, entweder auf das eigene Lernverhalten (lernmethodische Kompetenzen) oder das situative Handeln (Fach- und Methodenkompetenz) bezogen:

Einerseits kann man den Fokus auf den Wissenserwerb richten (Ebene 1): auf die Überarbeitung des Lernverhaltens (»knowing how«) für einen besseren Wissenserwerb (»knowing that«). Andererseits kann man den Kompetenzerwerb beobachten (Ebene 2): die Überarbeitung des situativen Handlungswissens (»knowing how«) mithilfe theoretischer Modellierung (»knowing that«) für einen besseren Kompetenzerwerb (»knowing how«). Beide Formen des reflexiven Lernens sind für den Kompetenzerwerb von Bedeutung. (Reis 2009: 105)

Für die Weiterentwicklung der eigenen Handlungskompetenzen generell hält Reis reflexives Lernen für notwendig. Das reflexive Lernen sollte ein „konstitutiver Bestandteil der Lehre sein“ (118). Dabei kann die Reflexion wiederum auf zwei Ebenen stattfinden: auf der Ebene des Problemlösens selbst, d.h. auf der Ebene der Handlung und deren Reflexion. Hier steht die Frage im Mittelpunkt, ob ein Problem optimal gelöst wird bzw. wie Handlungen noch optimiert werden können. Die zweite Ebene der Reflexion betrifft die Verantwortung für die Handlungen. Dieser Aspekt wird weder durch die klassischen Kompetenzebenen noch – bereiche ausdrücklich benannt, sollte jedoch m.E. sowohl im naturwissenschaftlichen als auch geisteswissenschaftlichen Studium berücksichtigt werden. Wesentlicher Bestandteil sollte auch das kritische Nachdenken über die Auswirkungen der eigenen Handlungen

bezogen auf das zukünftige Berufsfeld (inklusive Forschung) sein, damit Universitätsabsolventen Verantwortung für nachfolgende Generationen im Sinne einer gesellschaftlichen, GLOBE-orientierten Kompetenz übernehmen. D.h. um Verantwortung zu übernehmen, muss in den Hochschulen gesellschaftliche Kompetenz mit Hilfe von Reflexion den Studierenden nahe gebracht werden.

Wichtig dabei ist, dass Lehrende Kompetenz den Studierenden nicht einfach vermitteln, nicht 'lehren', sondern nur anbahnen können. Lehrende können Reflexionsphasen zur Handlungsmodifizierung und Urteilsbildung in ihre Lehre einbeziehen. „Kompetenz erfordert Eigeninitiative“ auf Seiten der Studierenden und zeigt sich, wenn auch nur als Zerrbild den Beobachtenden und zwar in der Performanz (Heil 2007: 72f, vgl. auch Pfadenhauer/ Kunz 2012: 12).

2.1.5 Lehr-Lernziele vs. Kompetenzen

Die Bolognaform hat dazu geführt, dass die vorherige Lernzielorientierung²³ zunehmend durch eine „Orientierung am Outcome bei der Bildungsplanung“ abgelöst wurde. Daher wird heute nicht mehr von Lernzielen, sondern von Kompetenzen gesprochen. Kompetenzen und Lernziele hängen dennoch eng zusammen:

„Lernzielformulierungen mit Hilfe von Kompetenzen sollen die Lernziele wirksamer machen. Dieselbe Intention wird verfolgt, wenn Lernziele operationalisierbar formuliert werden. (...) Lernziele müssen operationalisierbar sein, heisst, dass ihr Erreichen von aussen überprüfbar und beobachtbar ist. Zentral in der Formulierung des Lernziels ist ein Verb, das ein beobachtbares Verhalten bezeichnet. Die Operationalisierung von Lernzielen ist mit fünf einfachen W-Fragen möglich: wer (1), wie (2), was (3), wie gut (4) unter welchen Bedingungen (5).“ (Kleiner 2007: 92)

Lehr-Lernziele können also als operationalisierbare, konkrete Ziele im Hinblick auf die zu erwerbenden Kompetenzen gesehen werden. Nach Pfäffli sind Ziele lernfördernd, wenn sie kompetenzorientiert sind (vgl. 2005: 78). Sie unterscheidet Richt-, Grob- und Feinziele, wobei die Grobziele sich auf „komplexe Kompetenzen und Teilkompetenzen“ beziehen, während Feinziele „konkrete Lernziele in Bezug auf Wissen und Kompetenzen“ sind (ebd. 80). Tribelhorn (vgl. 2007; 40f) befürwortet deshalb die Orientierung an konkreten Lernzielen. Dies würde zur Vermeidung von „trägem Wissen“ bei Studierenden führen. Auch ziehe eine

23 Lernziele sind bezogen auf Schülerinnen oder in diesem Fall Studierende. Hiervon lassen sich Lehrziele unterscheiden, die sich vornehmlich auf die Lehre an sich beziehen. Diese Unterscheidung wird problematisiert, weil Lehrende aus konstruktivistischer Sicht letztlich nicht Ziele für Studierende festlegen können, das wäre invasiv im Sinne des Nürnberger Trichters, sondern sie können nur Lehrziele bezogen auf ihre eigene Lehrtätigkeit festlegen.

kompetenzorientierte Formulierung von Lernzielen im besten Fall eine veränderte kompetenzorientierte Leistungsbeurteilung nach sich (vgl. Kleiner 2007: 101-103).

Die Kompetenzbereiche sind ein wichtiges Regulativ für die Formulierung von Lernzielen. Mit Hilfe der Kompetenzbereiche Selbst-, Sozial-, Methoden- sowie gesellschaftliche Kompetenz (unter besonderer Berücksichtigung der lernmethodischen Kompetenz) kann einer Vereinseitigung des Lehrens im Hinblick auf eine reine Wissens- und Anwendungsorientierung entgegen gewirkt werden. Die verschiedenen Kompetenzebenen ermöglichen eine verstärkte Berücksichtigung nicht nur eines Oberflächen-, sondern gerade auch eines Tiefenlernens. Insofern sollten im Zusammenhang mit Lehr-Lernzielen immer auch die Kompetenzbereiche und die Kompetenzebenen Berücksichtigung finden.

2.1.6 Themenformulierungen in der TZI

TZI setzt dem Prinzip der Lernzielorientierung das Prinzip der Themen(formulierung) entgegen. In der TZI wird zwischen der Sache, der Aufgabe, d.h. dem ES, und dem Thema unterschieden. Ein Thema im Sinne der TZI ist eine kurze, motivierende Formulierung, die durch eine Veranstaltung geleitet und idealerweise die vier Faktoren ICH – WIR – ES – GLOBE bzw. einzelne Faktoren berücksichtigt. Die Formulierung des Themas ist auf die Teilnehmenden zugeschnitten, werteorientiert und so formuliert, dass sie einerseits eine Richtung vorgibt und doch Raum für eine individuelle Auslegung zulässt sowie neue „Horizonte und Lösungswege“ eröffnet (vgl. Cohn/ Farau 1984/ 1993: 365f). Meist liegt der Fokus auf ein bis zwei Faktoren (vgl. Rubner 2009: 81).

Wie wichtig das Eröffnen von Lösungswegen im Zusammenhang mit der Themenformulierung sein kann, erläutert Cohn (vgl. Cohn/ Farau 1984/ 1993: 365) am Beispiel eines Seminars mit dem Titel „The Writer's Block“. Um aus der Blockade zu führen, benannte Cohn das Seminar um in „Freeing Creativity in Writing“. Erst dann waren die Teilnehmenden in der Lage ihre Schreibblockade zu überwinden.

Grundsätzlich nimmt eine solche Themenformulierung zumindest einen Teil der fünf W-Fragen auf, ist jedoch auch deutlich offener formuliert als ein bestimmtes Lernziel. Dies hängt einerseits sicherlich damit zusammen, dass TZI ursprünglich aus der Erwachsenenbildung kommt und an eine freiwillige Teilnahme anknüpft. Lehrende legen in diesem Sinne das Ziel für die Studierenden nicht fest, sondern diese werden selbst aufgefordert ihre Ziele zu formulieren. Andererseits scheint das Bild von Lehr-Lernprozessen in der TZI insgesamt weniger festgelegt, denn die Teilnehmenden verfolgen vermutlich unterschiedliche Ziele und insofern lässt sich kein einzelnes operationalisierbares Lehr-Lernziel formulieren. Dieses Vorgehen birgt die Gefahr, dass Studierende

Herausforderungen ausweichen anstatt sie anzunehmen und sich diesen zu stellen. Die Stärke von Themenformulierungen liegt im Aufforderungscharakter und der Lösungsorientierung.

2.1.7 Bildungsstandards und Kompetenzmessung

„Bildungsstandards geben (...) zu erreichende Kompetenzniveaus vor“ (Schwab 2011: 8f). Die Formulierung von Bildungsstandards soll helfen die „tatsächlich erbrachten Lernergebnisse“, den Outcome, zu überprüfen. Das sogenannte Klieme-Gutachten (2003) forderte erstmals, dass die "tatsächlich erbrachten Lernergebnisse" (allerdings von Schülerinnen und Schülern) überprüft werden sollten. Klieme formuliert sieben Merkmale guter Bildungsstandards für die Schule. Übertragen auf die Universität könnten sie folgendermaßen lauten (vgl. Schwab 2011: 8f):

1. Fachlichkeit: Bildungsstandards benennen klar Prinzipien der Wissenschaftsdisziplin und beruflichen Anforderungen.
2. Kumulativität: Bildungsstandards einer Wissenschaftsdisziplin bauen im Sinne eines vernetzten Lernens aufeinander auf.
3. Fokussierung: Bildungsstandards beziehen sich auf den Kernbereich der Wissenschaftsdisziplin und mögliche berufliche Anforderungen, nicht auf das gesamte Curriculum.
4. Verbindlichkeit für alle: Bildungsstandards drücken Anforderungen aus, die universitätsübergreifend Gültigkeit besitzen.
5. Differenzierung: Bildungsstandards werden je nach Ausbildungsgrad (Bachelor, Master, Promotion) im Hinblick auf Forschung und Wissenschaft sowie mögliche Berufsfelder formuliert.
6. Verständlichkeit: Bildungsstandards sind klar und verständlich formuliert.
7. Realisierbarkeit: Bildungsstandards formulieren realistische Lernanforderungen.

Die Merkmale von Bildungsstandards von der Schule auf die Universität zu übertragen, ist nicht so ohne weiteres möglich. In der Hochschule geht es weniger um die Formulierung von Mindestanforderung und darauf aufbauende Kompetenzstufen als vielmehr um Anforderungen auf einem hohen Niveau bzw. auf der höchsten Kompetenzstufe abhängig vom (Aus-)Bildungsgrad. Neben Bildung und Ausbildung ist ein Ziel von Wissenschaft das Forschen bzw. Erschaffen von neuen Erkenntnissen und Innovationen. Insofern müssen Bildungsstandards an der Universität so offen formuliert sein, dass Neues und Innovationen

stets mit berücksichtigt werden. Studierende werden nicht nur befähigt, berufsspezifische Probleme zu lösen, sondern ihr wissenschaftliches und berufliches Handeln kritisch im Hinblick auf ihre gesellschaftliche Verantwortung zu hinterfragen. Das bedeutet auch, sich auf andere Wissenschaftsdisziplinen zu beziehen, sprich interdisziplinär zu arbeiten.

Entsprechend ließen sich noch weitere Merkmale universitärer Bildungsstandards formulieren:

1. Urteilsfähigkeit: Bildungsstandards berücksichtigen gesellschaftliches, professionelles sowie wissenschaftliches Handeln.
2. Interdisziplinarität: Bildungsstandards berücksichtigen den Bezug zu anderen Wissenschaftsdisziplinen.

Die Formulierung universitärer Standards wirft eine weitere Frage auf, nämlich ob sie universitätsintern oder –übergreifend formuliert werden sollten. Vorteil eines universitätsübergreifenden Konzeptes wäre ein einheitliches Verständnis von Bildungsprozessen an Universitäten und damit eine Orientierung für die zukünftigen Arbeitgeber der Absolventen. Dies wäre auch im Sinne der Bolognareform, deren Ziel die Mobilität von Studierenden war bzw. ist. Universitätsinterne Formulierungen von Standards würden den Universitäten eine stärkere Profilbildung ermöglichen.

Bildungsstandards werden differenziert in unterschiedliche Kompetenzstufen. Dabei sind vor allem die verschiedenen Kompetenzebenen hilfreich. Handelt es sich um die Anwendung von Wissen, um das Analysieren einer Situation, Problemlösung oder einen Prozess des Urteilens? Die Kompetenzbereiche helfen dabei, den gesamten Menschen, auch mit seinen reflexiven und kommunikativen Kompetenzen in den Blick zu nehmen.

Der Hochschuldidaktiker Johannes Wildt (2007: 66) legt grundsätzlich eine Formulierung von (Bildungs-) Standards nahe, um das Erreichen von Kompetenzen messen zu können. D.h. die Auseinandersetzung mit Standards macht auch eine Auseinandersetzung mit Prüfungen bzw. dem Prüfungswesen erforderlich.

Im Zusammenhang mit dem Bolognaprozess wurden die Prüfungen von der Mitte (beispielsweise Vordiplom oder Zwischenprüfung) und dem Ende des Studiums (beispielsweise Diplom, Magister, Staatsexamen) auf das gesamte Studium verteilt. Vorteil ist, dass die Prüfungsnoten nicht mehr von einzelnen Prüfungstagen abhängen, sondern viele Teilprüfungen ein breiteres „Prüfungsbild“ einer Person ermöglichen (vgl. auch Huber 2007: 81). Nachteil ist, dass sich den Studierenden kaum noch prüfungsfreie Zeiträume zum Ausprobieren bieten, z.B. Schreiben einer unbenoteten Hausarbeit. Dies führt zu ständigem

Leistungsdruck und zunehmender Verschulung der Studiengänge (ebd.). Hinzu kommt, dass Lehrende bzw. Prüfende aufgrund hoher Studierendenzahlen auf Testformate zurückgreifen, die nicht kompetenzorientiert prüfen (vgl. 82-84).

Grundsätzliches Problem von Prüfungen ist, dass weniger die tatsächlich vorhandene Kompetenz als die Performanz (vgl. Arnold 2010: 77; Wehr 2007: 186f) bzw. die Kompetenzdarstellungskompetenz geprüft wird:

Weil und insofern »Kompetenz« als etwas Beobachtbares angesehen wird, geht mit seiner Thematisierung und Bewertung dessen Verdinglichung einher. Denn beobachten lässt sich nicht das »subjektive Vermögen«, also Kompetenz, sondern nur objektivierte Leistungen, Produkte und Äußerungen, das heißt die Performanz, das Auftreten, die Selbstpräsentation eines Subjektes. Bei Verfahren der Kompetenzerfassung geht es also um Darstellung von Kompetenz, ohne dass die Präsentation in aller Regel selber zum Thema gemacht wird. Beobachtet und bewertet wird vielmehr das, was in Anlehnung an Odo Marquard (1981) als »Kompetenzdarstellungskompetenz« (...) bezeichnet werden kann. (Pfadenhauer/ Kunz 2012: 12)

Neben dieser grundsätzlichen Problematik von Prüfungen, ergibt sich die Frage, was genau kompetenzorientierte Prüfungsverfahren sind. Allenbach (2007) schlägt vor, weniger Wert auf Prüfungen als auf eine kompetenzorientierte Betreuung der Studierenden zu legen. Sie hat ein Konzept für das Schreiben und kritische, gegenseitige Beurteilen von Hausarbeiten in kleinen Studierendengruppen entwickelt. Ziel ist es, das Schreiben von Hausarbeiten zu verbessern. Wehr (2007) schlägt als kompetenzorientiertes Prüfungsverfahren das Analysieren von Fällen vor. Wenn dies in Gruppen geschähe, könnten auch „Schlüsselkompetenzen wie Teamfähigkeit und sozial-kommunikative Fähigkeiten“ (185) geprüft werden. Innerhalb meiner Interviews stellt Lemaire (vgl. 2013: 76) ein zumindest teilweise kompetenzorientiertes Prüfungsverfahren vor: Innerhalb der Handlungslehre wird in Kleingruppen ein Fall erläutert und aufgearbeitet sowie anschließend ein Beratungsgespräch mit einer Klientin simuliert. Dieses Vorgehen schreibt Lemaire jedoch nicht zwingend der TZI zu.

Deutlich wird, dass kompetenzorientierte Prüfungsverfahren noch in den Kinderschuhen stecken. Deutlich wird auch, dass eine Kompetenzorientierung innerhalb des Studiums ein Umdenken im Zusammenhang mit Prüfungen notwendig macht (vgl. Kleiner 2007: 101-103). Herkömmliche Prüfungen fragen in der Regel Wissen ab; wenn sie gut konzipiert sind, auch kritisches Urteilsvermögen. Die Orientierung an Kompetenzen erfordert jedoch auch Prüfungen, die sich an beruflichen sowie wissenschaftlichen Handlungskompetenzen orientieren und die die Persönlichkeit der Studierenden einbeziehen. Gerade der letzte Aspekt lässt sich jedoch eher beobachten und wirft die Frage auf, wie dies in Prüfungen berücksichtigt werden kann. Kompetenzorientierte Prüfungsverfahren wirken sich im

Umkehrschluss auch auf das Lernverhalten der Studierenden aus (vgl. Wehr 2007: 185): Im besten Fall wird an Wissen, Können und Urteilsfähigkeit orientiert gelehrt und gelernt.

2.1.8 Kritisches Fazit zum Kompetenzbegriff

Festhalten lässt sich, dass im Zusammenhang mit der Bologna-Reform der Kompetenzbegriff den Qualifikationsbegriff abgelöst hat bzw. Qualifikation eher berufsbezogen ist und der Kompetenzbegriff eine Subjektivierung des Bildungsprozesses erleichtert. Lernziele können dabei als operationalisierbare, konkrete Formulierungen von Kompetenzen verstanden werden, die hilfreich bei der Planung einzelner Veranstaltungen sein können.

(Bildungs-)Standards hingegen könnten, übertragen auf die Hochschuldidaktik, auf die drei universitären Bildungszyklen bezogen werden. Sie können als Konkretisierung von übergreifenden Kompetenzen verstanden werden und untergliedern diese in unterschiedliche Kompetenzstufen, wobei an der Universität grundsätzlich ein höchst mögliches Kompetenzniveau je nach Ausbildungsgrad erreicht werden sollte. Sowohl bei der Formulierung von Standards als auch von Lernzielen sollten unbedingt die verschiedenen Kompetenzebenen und –bereiche berücksichtigt werden, um ein ganzheitliches Tiefenlernen schon in den Standards anzulegen. Insbesondere sollte universitäres Lernen und Forschen den Aspekt der Verantwortung und damit ein kritisches Hinterfragen von Handlungen sowie die gesellschaftliche Kompetenz fördern. Im Hinblick auf Prüfungen bedeutet die Orientierung an Standards und Kompetenzen die Durchführung von kompetenzorientierten Prüfungen und damit auch eine Weiterentwicklung von Prüfungen.

Grundsätzlich scheint eine Kompetenzorientierung in diesem Sinne für Bildungsprozesse wünschenswert, weil sie sich auch an der Anwendbarkeit von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten in der beruflichen Praxis und auch in der Forschung orientiert. Laut Bleisch und Johannsen (2011) kann die Orientierung an Kompetenzen der Gefahr der Verschulung entgegen wirken. „Durch die Festlegung der Kompetenzen, die in einem Studiengang jeweils auf den verschiedenen Abschlussstufen erfolgt, eröffnet sich für die Dozierenden die freie Wahl, mittels welcher Inhalte der Erwerb dieser Kompetenzen erreicht werden soll.“ (33) Die seit der Bologna-Reform gängige Praxis widerspricht dem. In der Konsequenz dürften die Inhalte und auch die entsprechende Fachliteratur nicht umfassend in den Modulhandbüchern festgeschrieben werden. Inhalte und in noch größerem Ausmaß die Fachliteratur ändern sich ständig. Daher sollten in den Modulhandbüchern nur grundlegende Inhalte für das Bachelor- und Masterstudium sowie die zu erwerbenden Kompetenzen bezogen auf Forschung und Beruf aufgeführt werden.

Die Ausformulierung von Kompetenzstufen bzw. Standards birgt zwei weitere, große Gefahren. Zum einen kann es zu einer einseitigen Ausrichtung am Arbeitsmarkt kommen und damit einer Orientierung an Ausbildung, Effizienz und Technokratisierung (vgl. Dickel 2011: 4). Dieser Prozess kommt der weitgehenden Ökonomisierung des Studiums gleich und bedeutet einen Verlust an zweckfreier, humanistischer Bildung wie ursprünglich von Humboldt angedacht. Dies drückt sich auch in der Sprache der Standardisierungsbefürworter aus. „Begriffe wie „Selbststeuerung“, „Selbstregulierung“ oder „Selbstorganisation“ ersetzen bewährte Begriffe wie „Selbstreflexion“ und „Selbstbestimmung“ und arbeiten der Standardisierungslogik sprachlich und konzeptionell zu.“ (10)

Darüber hinaus können Standards zu einer Normierung von Bildungsprozessen führen (vgl. 18f). Studierende bzw. ihre Kompetenzen werden an „normativen Setzungen“ gemessen (Härle 2011: 20). „Aspekte der Messung und Bewertung von Lernergebnissen, (...), [sowie] die notwendige Vereinfachung und Generalisierung der Beurteilungskriterien“ (23) können zu einer verstärkten Prüfungsorientierung innerhalb hochschulischer Bildungsgänge führen²⁴. So verstanden widersprechen Standards und die Orientierung am Outcome einem humanistischen Bildungsverständnis bzw. individuellen, lebendigen und selbstgesteuerten Lernprozessen (20).

Aufgrund dieser Gefahren schlägt Arnold eine „moderate Form der Standardisierung“ (2010: 84) für die universitäre Bildung vor, die ein ausdrückliches Gewicht auf die Ausbildung personaler und ich möchte hier ergänzen, sozialer Kompetenzen legt. Zur Ausbildung personaler sowie sozialer Kompetenzen ist kooperatives Lernen und Forsuchen m.E. besonders wichtig. Das Einbeziehen der Kompetenzbereiche inklusive der gesellschaftlichen Kompetenz (GLOBE) sowie der Kompetenzebenen kann hilfreich sein, um ein ganzheitliches Tiefenlernen anzubahnen.

So hilfreich eine Formulierung von kompetenzorientierten Lernzielen und Standards sein kann, so einengend kann dies auch sein und kreative Bildungsprozesse ver- und behindern (vgl. Härle 2013: 70, s. Kapitel 1.1.2). Insofern ist es wichtig, zweckfreie Bildungsmomente und Lebendiges Lernen zu ermöglichen und sich an die „alte“ Idee humanistischer Bildung im Sinne Wilhelm von Humboldts zu erinnern bzw. sich darauf zu beziehen. Auch Persönlichkeitsentwicklung und Urteilsbildung brauchen ihren Platz innerhalb des Studiums, damit die nachfolgenden Generationen gesellschaftliche Verantwortung übernehmen können.

²⁴ Diesen Standpunkt vertritt Härle auch im Interview (2013: 70).

2.2 Aktuelle hochschuldidaktische Entwicklungen

Seit der Jahrtausendwende hat Hochschuldidaktik erneut an Aktualität gewonnen. Der 2011 vom Wissenschaftsministerium initiierte Qualitätspakt Lehre kann als Ausdruck der europaweiten politischen Auswirkungen der Bolognareform angesehen werden. Die Bolognareform forderte (s. Kapitel 1.4) die Vorbereitung auf Beschäftigungsfähigkeit sowie die aktive Teilhabe an einer demokratischen Gesellschaft, ferner studierendenzentriertes Lernen. Damit bahnte sie den sogenannten „shift from teaching to learning“ an. Dies bedeutet ein Umdenken bezüglich der Lern- und Bildungsprozesse innerhalb der Hochschulen, sprich ein hochschuldidaktisches Umdenken der Lehrenden, der wiederum angebahnt und umgesetzt werden muss. Die Frage ist, was dieser „shift“ für die Einheit von Lehre und Forschung, für das Lehren und Lernen an deutschen Universitäten bedeutet.

In der Auseinandersetzung mit Hochschuldidaktik wird deutlich, dass Schuldidaktik theoretisch deutlich differenzierter in der wissenschaftlichen Literatur dargestellt wird als Hochschuldidaktik. Dies drückt sich unter anderem darin aus, dass schulbezogene Bildungsforschung aktuell in den Universitäten deutlich präsenter ist als Hochschulforschung. Auch drückt sich dies in der theoretischen Konzeptionalisierung von Schul- bzw. Hochschuldidaktik aus. Um dies zu verdeutlichen, unterscheide ich in Anlehnung an Lehner (2009: 35) fünf Ebenen didaktischer Theorie:

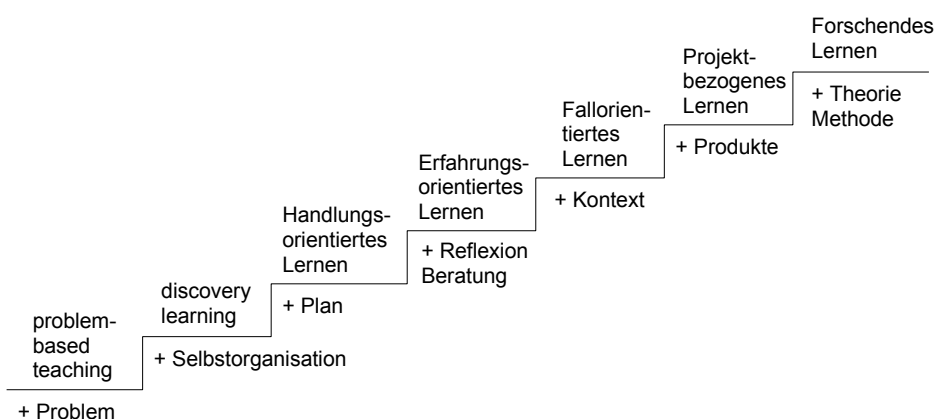
1. Rahmentheorien und Partnerwissenschaften: beispielsweise Lernpsychologie, Sozialisationsforschung, Neurowissenschaften
2. Theorien und Modelle: In vielen didaktischen Grundlagenwerken werden die bildungstheoretische, lerntheoretische und konstruktivistische Didaktik als die gängigen didaktischen Modelle benannt (vgl. Lehner 2009, Terhart 2000 und 2009, Jank/ Meyer 1991)
3. Konzepte und Ansätze: beispielsweise handlungsorientiert, problembasiert, situiert
4. Leitlinien und Prinzipien: beispielsweise aktives Lernen, vom Leichten zum Schweren, Feedback
5. Alltagstheorien von Lehrenden und Lernenden: beispielsweise Lernen durch Zuhören, durch das Ansprechen mehrerer Sinne

Während die Schuldidaktik auf der 2. Ebene angesiedelt ist und davon ausgehend Bildungsprozesse plant, durchführt und reflektiert, setzt sich die Hochschuldidaktik mit dieser Ebene kaum auseinander. Vielmehr werden in der Hochschuldidaktik insbesondere Konzepte und Ansätze (3. Ebene) diskutiert. Dies ist vor dem Hintergrund des universitären

Anspruchs auf Theoriebildung etwas überraschend und spiegelt zugleich die oben beschriebene Zweitrangigkeit der Lehre gegenüber der Forschung wider.

Wildt (2007) hat hochschuldidaktische Konzepte in ihrer Praxisrelevanz (und damit Kompetenzanbahnung) differenziert beschrieben. Die in Grafik 4 genannten Konzepte nehmen an Komplexität in Reihenfolge der Darstellung zu. Ein studiumsbegleitendes Praktikum wird erst für hochschuldidaktisches Lehren und Lernen relevant, wenn es durch Instruktion seitens der Lehrenden begleitet wird. Beim „problem based learning“ werden Probleme vorgegeben, die von den Studierenden gelöst werden. Dies ist ein übliches Vorgehen im Medizinstudium sowie in den Ingenieurwissenschaften. Im Zusammenhang mit dem „discovery learning“ werden diese Probleme von den Studierenden selbst definiert und auch selbst organisiert. Handlungsorientiertes Lernen entsteht, wenn darüber hinaus eigenständig Handlungsziele und Handlungsabläufe entwickelt werden. Dies wird zum Erfahrungslernen, wenn handlungsorientiertes Lernen mit Reflexion verknüpft wird. Fallstudien zeichnen sich durch das Ineinandergreifen von Problemstellungen, Handlungsstrategien und Erfahrungstatbeständen aus. "In Projekten kommt es darauf an, die Problemstellungen, die Erfahrungstatbestände, die Handlungspläne und die Kontexte mit Ergebnissen zu verknüpfen, die sich an Kriterien praktischer Relevanz orientieren." (70) Zu einer organischen Verbindung zwischen wissenschaftlichem und praktischem Lernen kommt es, wenn Projekte auf der Basis wissenschaftlicher Theorien und Methoden entwickelt und gestaltet werden. Hierbei handelt es sich um forschendes Lernen (vgl. Wildt 2007: 69f).

Stufenkonzept einer Didaktik des Praxisbezuges



Grafik 4: Wildt 2007: 69

Wildts Versuch, didaktische Ansätze im Hinblick auf ihren Praxisbezug zu differenzieren, ist jedoch nicht so eindeutig, wie er im ersten Moment erscheint. Pfäßli spricht sich für eine

handlungsorientierte Didaktik aus, die Reflexion explizit berücksichtigt (vgl. 2005: 192f). Dies ist, anders als in der Grafik 4 dargestellt, durchaus auch für problembasiertes und entdeckendes Lernen denkbar und sicherlich auch universitäre Praxis. Reflexion ist auch im Hinblick auf Ausbildung einer eigenen Profession ein unabdingbarer Teil universitärer Lehre (vgl. Reis 2009). Vielmehr liegt die Leistung des Konzepts in der Übersicht, die sie über verschiedene hochschuldidaktische Ansätze und Konzepte gibt.

Nicht berücksichtigt hat Wildt in seiner Grafik situiertes Lernen sowie instruktionale Designs. Situiert ist Lernen (vgl. Tippelt 2007: 139, Tribelhorn 2007: 37-39), wenn gelernt wird

- anhand authentischer (wissenschaftlicher oder praktischer) Probleme
- in multiplen Kontexten
- aus multiplen Perspektiven
- mit instruktionaler Unterstützung
- selbstgesteuert sowie
- in einem sozialen Kontext.

Sowohl Tribelhorn als auch Tippelt nennen im Zusammenhang mit situiertem Lernen auch instruktionale Designs wie „cognitive apprenticeship“, „anchored instruction“ und „cognitive flexibility“ (ebd.). Instruktionale Designs können entsprechend als situiert gelten, wenn sie die oben genannten Aspekte berücksichtigen. Dabei ist der Problembezug zentral und damit hat situiertes Lernen wiederum einen deutlichen Bezug zum problembasierten Lernen (vgl. Flender 2008: 196-198; Kuss 2011: 40-41; Tribelhorn 2007: 35).

Tippelt differenziert situiertes, problembasiertes und forschendes Lernen als unterschiedliche hochschuldidaktische Ansätze. „Problembasiertes Lernen ist entdeckend und vorstrukturiert, ist als eine Form forschenden Lernens aber ergebnisoffen.“ (2007: 146) Insofern können situiertes und problembasiertes Lernen als zwei Seiten einer Medaille verstanden werden. Situiertes ist einer Kontextualisierung gleichzusetzen, während problembasiertes Lernen ausgeht von einem Kernproblem. Hier gibt es verschiedene Möglichkeiten das Problem zu erarbeiten, entweder eher durch Instruktion begleitet oder stärker selbstgesteuert. Die konstruktivistische Didaktik legt nahe, dass die Lernenden sich die Problemsituation selbst erarbeiten, um anschließend das Problem zu lösen. Die Problemlösung wird durch „instruktionale Anleitung“ (Tribelhorn 2007: 35) flankiert. Problembasiertes Lernen kann demnach unterschiedlich verstanden und entsprechend auch umgesetzt werden.

Es wird deutlich, dass unterschiedliche didaktische Überzeugungen bzw. Theorien handlungsleitend für das eigene Lehrverhalten sind. Insofern bedarf die Hochschuldidaktik, genauso wie die Schuldidaktik, nicht nur pädagogischer Ansätze und Konzepte, sondern

unbedingt einer theoretischen Begründung und damit einer Theorie bzw. eines Modells, das wiederum handlungsleitend in der Lehre ist.

Instruktionsdesigns und eine konstruktivistische Didaktik können als Gegenspieler in der gegenwärtigen hochschuldidaktischen Diskussion verstanden werden:

In der aktuellen didaktischen Diskussion ist umstritten, wie detailliert Lehr-Lern-Ziele von Lehrenden festgelegt werden sollten. Vertreter des Instruktionsdesigns heben die Bedeutung einer sorgfältigen Planung des Lehr-Lern-Prozesses durch die Lehrenden hervor. Ihrer Auffassung nach ist die Formulierung präziser Lehr-Lern-Ziele eine entscheidende Voraussetzung für die Auswahl geeigneter Inhalte und Aufgaben sowie für die Überprüfung des Lernerfolgs. Demgegenüber betonen Vertreter einer konstruktivistischen Didaktik stärker die Eigenständigkeit der Lernenden, auch im Hinblick auf die Festlegung von Lernzielen, Aufgaben und Lernerfolgskriterien (Flender 2008: 185).

Diesem scheinbaren Widerspruch zwischen instruktionaler sowie konstruktivistischer Didaktik möchte ich im Folgenden genauer betrachten.

2.2.1 Instruktionale Lehr- und Lerndesigns

Im Gegensatz zur bildungs- oder lerntheoretischen Didaktik, die als handlungsleitend für die deutsche Schuldidaktik gelten, kommen Instruktionsdesigns aus den USA und werden sowohl in der Schule, der betrieblichen Weiterbildung als auch in der Hochschule angewendet (vgl. Seel 1999: 8f). Die Wurzeln des Instruktionsdesigns liegen in der militärischen Ausbildung. Entsprechend sind sie lern- und/ oder kognitionspsychologisch fundiert (ebd. 3; vgl. auch Ebbens/ Etekoven 2009: 58-60).

Instruktionsdesigns dienen in erster Linie der Vermittlung von Basiskenntnissen sowie Fertigkeiten und sind daher besonders für Lernanfänger und schwache Lerner (Ebbens/ Etekoven 2009: 57-63) geeignet. Sie gelten als sehr wirksam.

Die zweckmäßigste Lehrstrategie zur Steuerung des systematischen Lernens ist die »direkte Instruktion«; eine Methode, die fälschlicherweise mit dem zu Recht kritisierten Frontal- oder Paukunterricht verwechselt wird. Das Gegenteil ist der Fall: Direkte Instruktion wird zwar vom Lehrer gesteuert, ist aber schülerzentriert! Der Lehrer legt unter Berücksichtigung der in seiner Klasse verfügbaren Vorkenntnisse die Lernziele fest. Er (oder sie) stellt Fragen unterschiedlicher Schwierigkeit, organisiert, strukturiert, kontrolliert, korrigiert und evaluiert die Lernfortschritte der Schüler beständig und sorgt dafür, dass Fehlinformationen und Wissenslücken vermieden oder schnell beseitigt werden. (Weinert 1999 zitiert in Wellenreuther 2014: 8)

Auch John Hattie kommt in seiner Meta-Studie zur Schlussfolgerung, direkte Instruktion sei eine der „erfolgreicheren Methoden“ (2014: 73f).

Schulisch betrachtet lassen sich folgende Phasen des Unterrichts unterscheiden (vgl. Wellenreuther 2014: 8):

0. Lehrkraft bereitet Unterricht vor

1. Lehrkraft erläutert die Unterrichtsziele, ihre Erwartungen und führt in den Unterrichtsgegenstand ein

2. Schülerinnen erproben Unterrichtsgegenstand

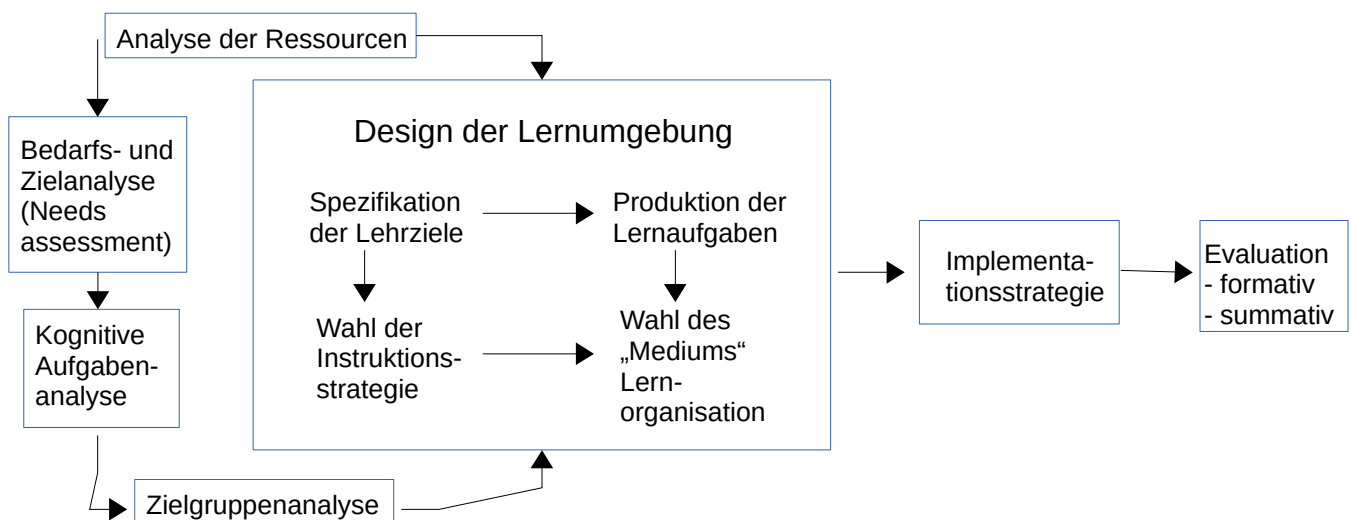
3. Schüler wenden Unterrichtsgegenstand an und transferieren ihr Wissen/ Können auf ähnliche Gegenstände

4. Schülerinnen wiederholen wöchentlich sowie monatlich, fassen zusammen

Dabei wird viel Wert auf die Eigenaktivität der Schülerinnen, d.h. Schülerzentrierung, gelegt, wobei die Initiative und Strukturierung des Unterrichts in den Händen der Lehrkräfte liegt.

Da Instruktionsdesigns sich für Schüler, die ihr Lernen selbst strukturieren können, nachteilig auswirken kann, kombinieren Ebbens und Ettekovens diese mit stärker selbst gesteuerten, konstruktivistisch orientierten Lehrtheorien und daraus resultierenden Methoden (vgl. 2009: 5f, 62). Bei der Betrachtung universitärer instruktionaler Designs fällt diese Öffnung zu konstruktivistischen Ansätzen bzw. deren Kombination ebenfalls ins Auge (vgl. Seel 1999). Seel schlägt folgendes Planungsschema für Instruktionsdesigns vor:

Planungsschema für Instruktionsdesign



Grafik 5: Seel 1999: 6

Was das Design der Lernumgebung, die Analyse der Ressourcen, Bedarfs- und Zielanalyse angeht, erinnert dieses Design stark an das Berliner Modell von Heimann, Otto und Schulz

(vgl. z.B. Terhart 2009: 139), wobei die „Lernorganisation“ (vgl. Grafik 5) tatsächlich viel mehr Möglichkeiten bietet, jenseits von klassischem Unterricht. Beispielsweise wäre hier auch eine Lernorganisation in Form eines Projektes denkbar. Besonders an diesem Instruktionsdesign nach Seel sind sowohl die Implementationsstrategie als auch Evaluation. Auf beide Aspekte gehen lern- und bildungstheoretische Didaktik nicht ein. Die Implementation der Planung in den tatsächlichen Unterricht gilt als besonderes Problem innerhalb der Diskussion von Instruktionsdesigns und spielt „eine zentrale Rolle in allen bekannten Modellen des Instruktionsdesigns“ (ebd.). Je selbstständiger Schülerinnen oder Studierenden agieren, desto besser sollte die vorherige Instruktion sein, damit ein „Erfolg“ der Lernenden gewährleistet wird. D.h. auch Implementation und Evaluation hängen eng zusammen (ebd.).

Wie oben erwähnt, gelten „cognitive apprenticeship“, „anchored instruction“ und „cognitive flexibility“ als instruktionale Designs. Ihnen gemeinsam ist situiertes Lernen sowie eine konstruktivistische Ausrichtung (vgl. Reich 2012 für cognitive apprenticeship, vgl. Scharnhorst 2001 für anchored instruction, vgl. Spiro et al. 1992 für cognitive flexibility).

Cognitive apprenticeship erinnert von diesen drei Ansätzen am meisten an klassische instruktionale Designs, gilt jedoch nach Reich als sozial-konstruktivistischer Ansatz (2012: 1). „Traditional apprenticeship“ entspricht einem Meister-Lehrlingsverhältnis, während „cognitive apprenticeship“ darauf zielt, den Denkprozess der Lehrenden und der Studierenden zu artikulieren bzw. sichtbar zu machen (5f). Der Lehrprozess lässt sich untergliedern in (1)

1. Modeling (Vorführen eines Unterrichtsinhaltes durch den Lehrenden)
2. Scaffolding (Eigentätigkeit der Studierenden mit Unterstützung durch Lehrende)
3. Fading (der Lehrende zieht sich zunehmend zurück)
4. und Coaching (die Lehrende beobachtet) (vgl. Reich 2012: 1)

Innerhalb dieser Phasen können die Studierenden bestimmte Fertigkeiten erwerben, während „Articulation und Reflection“ den Studierenden helfen, „Expertenlösungen zu beobachten und eigene Problemlösungsstrategien zu bewerten.“ „Exploration“ ermöglicht bei praktischen Aufgaben die eigene Problemlösung (6). Reich bezeichnet cognitive apprenticeship als „besonders effektive Methode, um problemlösende Strategien Lernern deutlich zu machen und [diese] zu stärken“ (11), weist jedoch auch auf die Gefahr hin, dass bloßes Nachahmen bzw. Modelllernen zu einer „passiven Lernhaltung“ führen kann (5).

Anchored instruction ist ein eindeutig konstruktivistischer Lehransatz. Ausgehend von einem Anker, beispielsweise einer Videogeschichte, die das Interesse der Schülerinnen bzw. Studierenden weckt, filtern diese aus dem Material entsprechende Teilprobleme und erarbeiten die Problemsituation weitgehend selbstständig. Das Ausgangsmaterial ist

einerseits so offen konzipiert, dass es unterschiedliche Lösungsmöglichkeiten eröffnet, und andererseits so begrenzt, dass es die Fokussierung auf bestimmte Inhalte ermöglicht. Je nach Selbstständigkeit dienen unterschiedliche Stützfunktionen der Begleitung. Mikro-Stützfunktionen sind personen- oder softwarebasiert auf die individuelle Unterstützung der Lernenden ausgerichtet, während Makro-Stützfunktionen auf die „Bereitstellung günstiger Rahmenbedingungen“ bezogen sind. „Anchored instruction“ kann einerseits als Vorform des projektorientierten Lehrens und Lernens gesehen werden. Ziel ist, eine komplexe, kollaborative Lernsituation zu schaffen, in der „erworbenes Wissen und Fertigkeiten auf andere, zunehmend unterschiedliche Lern- und Problemlösesituationen [...] übertragen und so die flexible Anwendung“ gesichert wird (vgl. Scharnhorst 2001: 472).

„Cognitive flexibility“ ist vor allem für fortgeschrittene Lernerinnen bzw. Studierende gedacht. Folgende Prinzipien sind handlungsleitend (Spiro 2015):

1. Learning activities must provide multiple representations of content.
2. Instructional materials should avoid oversimplifying the content domain and support context-dependent knowledge.
3. Instruction should be case-based and emphasize knowledge construction, not transmission of information.
4. Knowledge sources should be highly interconnected rather than compartmentalized.

Deutlich wird ein situiertes, problembasiertes Vorgehen. Der Lehrstoff wird aus möglichst unterschiedlichen Perspektiven in möglichst unterschiedlichen Kontexten präsentiert und erprobt. Ziel ist, das neu erworbene Wissen und bzw. oder Können auf neue Problemsituationen zu transferieren (vgl. Spiro et al. 1992: 72). Besonders geeignet scheint dieses Konzept für komplexe Lehrgebiete wie Literaturinterpretation, Geschichte, Biologie und Medizin (vgl. ebd.).

Mit zunehmender Komplexität konstruktivistischer Instruktionsdesigns²⁵ nimmt auch der Nutzen für universitäres Lernen zu. Fortgeschrittene Lernerinnen brauchen ein komplexes Lernarrangement.

25 Weitere Modelle des Instruktionsdesigns sind die „Instructional Transaction Theory“ (ITT) nach M. David Merrill (1996) und zielbasierte Szenarien nach Schank, Bermann und Macpherson (1999) (vgl. Flender 2008: 194-196). Auf die Darstellung von ITT wird hier verzichtet, weil es sich um eine stark computergestützte Didaktik handelt. Learning by doing kann als kleinschrittigere Variante der anchored instruction betrachtet werden und findet daher eher in der Schule Anwendung.

2.2.2 Vom Instruktionsdesign zur konstruktivistischen Didaktik

Schulisches und universitäres Lernen unterscheiden sich aufgrund ihrer Ausrichtung und den Voraussetzungen der Lernenden grundsätzlich. Bei Studierenden, auch bei Studienanfängerinnen, ist davon auszugehen, dass es sich aufgrund ihrer schulischen Vorbildung um fortgeschrittene Lerner handelt. Schule ist vornehmlich auf Allgemeinbildung ausgerichtet, während Hochschulen für (den weiteren) Wissensaufbau, die Vorbereitung auf eine Profession sowie forschende Tätigkeiten innerhalb einer bestimmten Disziplin zuständig sind. Entsprechend forderte schon Wilhelm von Humboldt eine unterschiedliche „Didaktik“ für die Lehre beider Institutionen (vgl. Humboldt 1979: 101ff, 114)²⁶. Diese unterschiedlichen, didaktischen Zugänge mögen ein Grund dafür sein, dass es bisher eher Konzepte der Hochschuldidaktik gibt und nicht ein oder mehrere hochschuldidaktische Modelle. Ein Rückbezug auf die lern- oder bildungstheoretische Didaktik bedeutet ein eher kleinschrittiges Vorgehen orientiert an schwachen Lernern. Ein solches Vorgehen mag zur Einführung neuer Inhalte innerhalb des Bachelorstudiums hilfreich sein, doch sollte auch hier berücksichtigt werden, dass es sich um fortgeschrittene Lernerinnen handelt, die sich Wissen selbstständig aneignen können bzw. zunehmend dazu befähigt werden. Auch im Hinblick auf forschende Tätigkeiten bedarf es einer entsprechenden Didaktik, respektive Einheit von Forschung und Lehre. Insofern sind konstruktivistische Lehrdesigns mit instruktionalen Anteilen für Hochschulen eine sinnvolle Erweiterung. Mit zunehmendem Vorwissen aufseiten der Studierenden nimmt der Anteil an Instruktion ab.

Im deutschen Sprachraum haben sich vornehmlich Horst Siebert (Erwachsenenbildung), Rolf Arnold (Erwachsenenbildung) und Kersten Reich (Schuldidaktik) mit systemisch konstruktivistischer *Didaktik* auseinander gesetzt. Einzelne Artikel zur Hochschuldidaktik beziehen konstruktivistische Ideen wie situiertes (Wehr 2007) oder problembasiertes Lernen (Tribelhorn 2007) ein. Kröber stellt am deutlichsten die Bezüge zwischen Hochschuldidaktik und einem gemäßigten Konstruktivismus heraus (vgl. 2010: 91f). Kernpunkte einer konstruktivistischen Didaktik sind das Verständnis von Realität und von Wissen als vom Subjekt konstruiert. Entsprechend kann Lehre nicht Wissen übertragen, sondern Lernprozesse anregen und unterstützen (ebd.). Die genannten Vertreter können dem gemäßigten Konstruktivismus (vgl. Reich 2008: 85-93) in unterschiedlicher Ausprägung zugeordnet werden. Sie alle beziehen sich auf die Systemtheorie Luhmanns.

Arnold verweist auf die Interaktion, Luhmann würde sagen „Interpenetration“ oder „strukturelle Kopplung“ (vgl. Berghaus 2011: 69f), autopoietischer geschlossener Systeme (vgl. Arnold 2010: 28-32) und spricht vom „Luhmannsche[n] Nadelöhr“ (30) zwischen

²⁶ Vgl. Königsberger und Litauischer Schulplan.

Lehrenden und Lernenden. Die psychischen Systeme der einzelnen Lehrenden und Lernenden operieren geschlossen. Innerhalb eines sozialen Systems, beispielsweise eines Seminars, wird kommuniziert und diese Kommunikation wiederum kann ein psychisches System, z.B. eine Studierende, dazu bewegen sich zu (ver-)ändern. Ob ein Studierender sich verändert, ist letztlich kontingent. Lehrende können versuchen, diese Kontingenz durch ein „»Lauschen« auf die Systemlogik der anderen“ (29) strukturell zu koppeln bzw. zu erhöhen. Entsprechend können Lehrende nur Lernprozesse anregen. Aufgrund dessen kommt Arnold zur Formulierung der „Ermöglichungsdidaktik“ (Arnold/ Tutor 2007; Arnold/ Schüßler 2010). Lehrende können Lernprozesse nicht erzwingen, sondern nur ermöglichen. Er geht noch einen Schritt weiter und sagt: „Systemtheoretisch gesehen ist Lehren nicht möglich, man kann lediglich die strukturellen Kopplungschancen erhöhen.“ (Arnold 2010: 32)

Luhmann betont innerhalb seiner Systemtheorie die Differenz zwischen System und Umwelt und damit die Autonomie psychischer Systeme, d.h. Subjekte²⁷. Offenbar scheint es Reich notwendig diese Perspektive durch eine explizite Ausformulierung einer „Beziehungsdidaktik“ zu ergänzen (2008: insbesondere 15-40). Beziehungsdidaktik bezieht sich nach Reich in erster Linie auf die Beziehung der Lehrenden zu den Lernenden. Die Aufgabe Lehrender sei es, ihre eigene Rolle, ihre Unterrichtsgestaltung bzw. die Beziehung zu den Lernenden zu hinterfragen und damit „neue Entwicklungen, Visionen und kreative Krisen und Lösungen“ (39) zu ermöglichen. Hier handelt es sich sicherlich um ein wichtiges didaktisches Moment und doch ist mir dieser Blick auf die Beziehungen innerhalb von Lehr-Lernprozessen zu kurz gegriffen. Es lohnt sich, auch die Beziehungen der Lernenden bzw. Studierenden untereinander, die Gemeinschaft, explizit in eine Beziehungsdidaktik mit einzubeziehen.

Ein viables Konstrukt, auch für Hochschulen, ist Reichs Unterscheidung von „Konstruktion, Rekonstruktion und Dekonstruktion als Unterscheidungsperspektiven in der Didaktik“ (Reich 2008: 138). Konstruktion bedeutet, dass Lernende ihr Wissen selbst konstruieren. „Wir sind Erfinder unserer Wirklichkeit.“ (ebd.) Da junge Lernende jedoch oft Wissen nicht neu erfinden, sondern nacherfinden, spricht Reich von „Rekonstruktion“. D.h. „Wir sind die Entdecker unserer Wirklichkeit.“ (40) Letztlich wissen wir jedoch nicht, was (wissenschaftlich) richtig oder falsch ist. „Es könnte auch noch anders sein! Wir sind die Enttarnen unserer Wirklichkeit!“ (42) Das heißt Studierende dekonstruieren Wissen, um es einer Überprüfung zu unterziehen. Im besten Fall nehmen sie unterschiedliche Perspektiven ein.

Diese Unterscheidungsperspektiven ermöglichen einerseits die Schärfung der Differenz zwischen Schul- und Hochschuldidaktik und haben andererseits konzeptionelle

²⁷ Luhmann verzichtet auf den Begriff „Subjekt“ zugunsten psychischer oder sozialer Systeme (vgl. Luhmann 2011: 144f). Aufgrund meines humanistischen Menschenbildes und trotz systemisch-konstruktivistischer Bezüge innerhalb dieser Arbeit, behalte ich das Subjekt als Begriff bei.

Konsequenzen für letztere. Deutlich wird, dass Schuldidaktik vermehrt nacherfindet bzw. rekonstruiert gegenüber einer stärker forschenden und somit konstruierenden Hochschuldidaktik. Das heißt auch, dass Instruktion an Hochschulen gegenüber selbstorganisierten Lernprozessen stärker bzw. im Verlauf des Studiums zunehmend in den Hintergrund tritt. In manchen Fachrichtungen, beispielsweise beim Studium von Fremdsprachen oder in schulfremden Fachrichtungen, ist Instruktion (anfangs) vermehrt notwendig. Doch kommen projektbasiertes sowie forschendes Lernen mit höheren Anteilen selbstorganisierten Lernens mehr oder weniger schnell in den Fokus.

Neben der höheren Gewichtung von Konstruktion gegenüber Rekonstruktion im Vergleich zur Schuldidaktik, liegt ein weiterer Schwerpunkt universitären Lernens auf der Dekonstruktion. Im Verlauf dieser Arbeit werde ich aufzeigen, welche Bedeutung die Entwicklung von Urteilsfähigkeit für das universitäre Lernen hat. Dekonstruktion von Theorien, Modellen etc. ist notwendig, um Urteilsfähigkeit zu entwickeln.

Lernen als Konstruktion oder „konstruktives Lernen“ (vgl. Reich 2008: 192-194) beinhaltet die Selektion von relevanten Inhalten, „das Lernen im Feld der Erfahrung und des Erlebens“ (193) sowie das Lernen zu lernen. Im Gegensatz zu lehr- und bildungstheoretischen Ansätzen tritt hier die Lernerin in den Vordergrund. Zwar selektieren Lehrende in der Regel Inhalte für die Lehre, doch was vom Lerner als relevant empfunden und gelernt wird, entscheidet im Sinne eines systemisch-konstruktivistischen Ansatzes letztlich das lernende Subjekt. Um die Anschlussfähigkeit für die einzelne Lernerin zu gewährleisten, wird diese zur Didaktikerin ihres eigenen Lernprozesses (vgl. Reich 2008). Das Subjekt steuert seinen eigenen Lernprozess.

Selbstgesteuertes Lernen ist ein aktiver Aneignungsprozess, bei dem das Individuum über sein Lernen entscheidet, indem es die Möglichkeit hat,

- die eigenen Lernbedürfnisse bzw. seinen Lernbedarf, seine Interessen und Vorstellungen zu bestimmen und zu strukturieren,
- die notwendigen menschlichen und materiellen Ressourcen (inklusive professionellen Lernangeboten oder Lernhilfen) hinzuzuziehen,
- seine Lernziele, seine inhaltlichen Schwerpunkte, Lernwege, -tempo und -ort weitestgehend selbst festzulegen und zu organisieren,
- geeignete Methoden auszuwählen und einzusetzen und
- den Lernprozess auf seinen Erfolg sowie die Lernergebnisse auf ihren Transfergehalt hin zu bewerten. (Arnold/ Tutor 2007: 124)

Entsprechend gilt als pädagogisches Ziel konstruktivistischer Lernprozesse, dass Instruktion sich sukzessive überflüssig macht (vgl. Dinter 1998: 274).

Demnach sind Instruktion und Konstruktion „sinnvolle pragmatische Ergänzung[en]“ (Stelzer-Rothe 2008: 46) . Kognitivistische, d.h. gegenstandszentrierte, und konstruktivistische, d.h.

situierte, Ansätze des Lernens ergänzen einander. Instruktion ist nicht überflüssig, doch je fortgeschrittener die Studierenden sind, desto zurückhaltender sollte Instruktion eingesetzt werden.

Neben Selbststeuerung spielen Erfahrungen, Erlebnisse und Handlungen eine herausragende Rolle. Reich spricht hier von „Realbegegnungen“ (2012: 144-157), die besonders wirksam im Hinblick auf Lernen sind. In künstlichen Lernumgebungen wie Schule oder Universität seien sie jedoch nicht einfach herzustellen. Hier werde oft auf „Repräsentationen“ in Form „aufbereiteter und didaktisierter Stoff[e]“ (157) zurückgegriffen.

Als dritten Aspekt, neben Selbststeuerung und Realbegegnungen nennt Reich das „Lernen zu lernen“ als Kern einer konstruktivistischen Didaktik. Hierfür ist die Selbstbeobachtung des eigenen Lernprozesses notwendig. Dies entspricht metakognitiven Prozessen, um das eigene Lernen zu reflektieren und gegebenenfalls zu optimieren.

Auf Realbegegnungen (s. Kapitel 6.4.6 „Erfahrungen und berufsbezogene Praxis einbeziehen“) und Selbstbeobachtung (vgl. Kapitel 6 und 7) gehe ich später erneut ein. Vorerst möchte ich die Themenzentrierte Interaktion in diesem Spannungsfeld unterschiedlicher Didaktiken platzieren.

2.3 Die didaktische Verortung der Themenzentrierten Interaktion

Wie oben (Kapitel 1.3 „Die Verortung der Themenzentrierten Interaktion in der hochschuldidaktischen Landschaft“) beschrieben, beginnt Anfang der 1970er Jahre eine (hochschul-)didaktische Auseinandersetzung innerhalb von TZI-Kreisen. Diese setzt sich bis heute fort, mündete jedoch bisher in keinem explizit hochschuldidaktischen Modell.

Schuldidaktisch betrachtet stellen Klein (2012) und Padberg (2010) Bezüge und Unterschiede zwischen der Themenzentrierten Interaktion und aktuellen schuldidaktischen Modellen her. Klein integriert die „Berliner Schule“ und das Strukturmodell der TZI, während Padberg sich insbesondere auf das Hamburger Modell (Wolfgang Schulz) und die konstruktivistische Didaktik (Kersten Reich) bezieht. Beide Autorinnen halten das TZI-Modell trotz seiner 40jährigen Geschichte nach wie vor für alltagstauglich. Schuldidaktische Modelle, wie das Hamburger Modell als Nachfolgemodell der „Berliner Schule“, können bei der Entwicklung instruktionalen Unterrichts hilfreich sein, doch sind diese Modelle für andere Formate wie projektbasierte oder forschende Lehre wenig brauchbar, da sie eher kleinschrittig auf einzelne Unterrichtsstunden abzielen.

Schon im Zusammenhang mit den schuldidaktischen Modellen deutet sich eine konstruktivistische Wende innerhalb der theoretischen Diskussion der Themenzentrierten Interaktion an, die sich entsprechend auch in anderen Bereichen zeigt.

Reiser (2006) entwickelt eine „Psychoanalytisch-systemische Pädagogik“. Aus dem Buchtitel wird schon deutlich, dass er zwischen Psychoanalyse und systemischem Denken eine Brücke schlägt. Diese Brücke stellt die Themenzentrierte Interaktion dar, wobei Reiser sich explizit auf die Erziehung von Kindern bezieht. Gerade im Hinblick auf Erziehung tut sich der radikal-konstruktivistische Ansatz recht schwer, weil Luhmann intentionales Handeln mit Blick auf bestimmte Normen und Werte nicht berücksichtigt. Ein solches Handeln „scheint außerhalb der Theorie Luhmanns zu stehen“ (111). Daher bezieht Reiser sich im Weiteren auf die Konkurrenztheorie des kommunikativen Handelns nach Habermas.

Bei der Untersuchung der Prozessanalysen von TZI-Graduandinnen und Graduanden zeigt sich, dass systemische Ideen seit 1992 zunehmend eine Rolle spielen (vgl. Reiser 2013: 82ff). Dies spiegelt sich auch in Veranstaltungen zu TZI und systemischem Denken wider.²⁸ Vor diesem Hintergrund erscheint es mir sinnvoll, Bezüge zwischen der systemisch-konstruktivistischen Theorie und dem Konzept der Themenzentrierten Interaktion herzustellen.

Bezogen auf das Vier-Faktoren-Modell lässt sich aus systemtheoretischer Sicht festhalten, dass das ICH einem psychischen und biologischen System gleicht. Das erste Axiom lautet:

Der Mensch ist eine psycho-biologische Einheit und ein Teil des Universums. Er ist darum gleichermaßen autonom und interdependent. Die Autonomie des einzelnen ist um so größer, je mehr er sich seiner Interdependenz mit allen und allem bewußt wird. (Cohn/ Farau 1984/ 1993: 356)

Es handelt sich um menschliches Bewusstsein sowie den (Körper als) Organismus, die strukturell miteinander gekoppelt sind (vgl. Berghaus 2011: 32; Luhmann 2011). Cohn hingegen spricht im ersten Axiom von einer „psycho-biologischen Einheit“. Organismus und Bewusstsein lassen sich entsprechend nicht als zwei unterschiedliche Systeme differenzieren. Sie gehören zusammen und doch sind beide wie zwei Seiten einer Medaille, denn der Körper kann für die Leitung von Gruppen wichtige Signale senden, sowohl der

28 Seit 1998 wird jährlich über das Ruth Cohn Institut International ein TZI-Ausbildungskurs zu „TZI und systemisches Arbeiten“ angeboten. Im November 2010 gab es in der Region Hamburg&Schleswig-Holstein einen TZI-Tag zum Thema „TZI und systemische Perspektiven, Gemeinsamkeiten entdecken“ und die Graduiertenkonferenz 2015 setzte sich mit „Eine systemische Rekonstruktion der TZI. Wie geht das? Was bedeutet das und wo bleibt die Humanistische Psychologie?“ auseinander.

eigene als auch der Körper der Teilnehmenden. Dies manifestiert sich in dem Satz „Beobachte Signale aus deiner Körpersphäre, und beachte diese auch bei anderen Teilnehmern.“ (Cohn/ Farau 1984/ 1993: 363) Insofern ist das Menschenbild in beiden Ansätzen ähnlich und unterschiedlich. Luhmann betont die Differenz, während Cohn nach dem Benennen der Differenz die Einheit hervorhebt.

Das WIR entspricht einem sozialen System nach Luhmann. Ein soziales System zeichnet sich durch Kommunikation aus. Um Kommunikation und damit Interaktion im Sinne der TZI sichtbar zu machen, bedarf es eines Beobachters, der kommunikative Prozesse beobachtet und sowohl Interaktion als auch Prozess des WIR interpretiert. Dieser Beobachter kann das einzelne ICH im WIR sein, auch ein anderes soziales System, eine andere Gruppe oder eine Institution kommen als Beobachter in Frage. Nach Luhmann operieren soziale und psychische Systeme getrennt und sind doch durch Sprache strukturell miteinander gekoppelt. Soziale und psychische Systeme entwickeln sich „wechselseitig koevolutiv“ (Luhmann zitiert nach Berghaus 2011: 69). Dieser Vorgang heißt auch Interpenetration (vgl. 68-72).

Das ES entspricht einem Teil des Luhmannschen „Sinn“ bzw. der „Sachdimension“ des Sinns (vgl. 124). „Allen psychischen und sozialen Prozessen ist „Sinnzwang auferlegt; Sinn kann man weder vermeiden noch verneinen“ (Berghaus 2011: 120). Ein gemeinsames ES ermöglicht erst die Bildung eines WIR im Sinne der TZI bzw. die gemeinsame Sache, über die kommuniziert wird, konstruiert ein soziales System. Hier kann Luhmanns Verständnis von Sinn als Bestätigung der TZI heran gezogen werden. Das gemeinsame ES erst gibt einem WIR, einer Gruppe bzw. diesem sozialen System einen Sinn.

Am komplexesten ist die Übertragung des Begriffs GLOBE. Reiser (2010) verweist auf eine mögliche Präzisierung des GLOBE-Begriffs durch die Systemtheorie. Ausgehend von der System-Umwelt-Differenz lässt sich das biologisch-psychische System Mensch vom sozialen System Gruppe und dieses wiederum von der Umwelt unterscheiden. Jedes Subjekt unterscheidet sich von seiner Umwelt, seinem GLOBE, und jedes soziale System Gruppe unterscheidet sich ebenfalls von seiner Umwelt. Reiser verweist darauf, dass der GLOBE-Begriff damit noch nicht gefüllt ist. Für TZI-Leitung bedeutet diese Konstruktion von Umwelt oder GLOBE, zu beobachten, „wie die Wahrnehmungen Einzelner in Sichtweisen eingehen, die von den Teilnehmern verhandelt, geteilt oder abgelehnt werden.“ (63) Entsprechend ist der Luhmannsche Systembegriff hilfreich, wenn es um die Analyse „personenunabhängig[er] Strukturen“ innerhalb eines sozialen Systems geht (ebd.). Weiterhin plädiert Reiser für einen diesseitigen GLOBE-Begriff. Transzendente Aspekte würden dem zweiten Axiom zugewiesen, um die Gestaltbarkeit der Umwelt, des GLOBES, hervor zu heben:

Ehrfurcht gebührt allem Lebendigen und seinem Wachstum. Respekt vor dem Wachstum bedingt bewertende Entscheidungen. Das Humane ist wertvoll, Inhumanes ist wertbedrohend. (Cohn/ Farau 1984/ 1993: 356)

Religiöse und spirituelle Fragen würden im Gruppenprozess nur eine Rolle spielen, wenn die Teilnehmenden sie entsprechend einbrächten (vgl. 64). Fürs erste scheinen der Umwelt- und GLOBE-Begriff sehr nah beieinander zu liegen.

Deutlich wird, dass das Vier-Faktoren-Modell durchaus kompatibel mit systemisch-konstruktivistischen Ansätzen ist. Cohn schreibt schon 1975 (2009: 163), die Betonung des ICH schließt u.a. ein, „anzuerkennen, daß Werte keine bleibenden Errungenschaften“ sind. Systemisch betrachtet, verändern sich die gesellschaftlichen Werteorientierungen über die Zeit. Universalistische Ansätze, Welt zu erklären, sind gescheitert (vgl. Reich 2008: 123). Cohn weiter: „[W]issenschaftliche Tatsachen [stehen] immer in Beziehung zum Beobachter“ (1975/ 2009: 227). Insofern gibt es nicht *die* Wahrheit, sondern unterschiedliche Perspektiven, gerade wenn es um psychische und soziale Systeme geht. Es geht darum, „sich um Wahrheit zu bemühen und niemals zu sicher zu sein; zu irren und neue Wege zu suchen“. Systemiker würden sicherlich nicht von „Wahrheit“ sprechen, doch wären sie einverstanden mit aktiven Suchbewegungen des Subjektes nach möglichen inhaltlichen Standpunkten bzw. Themen. Es geht als Gruppenleitung nicht darum „Gehirntrichter zu bedienen“, sondern das eigene Lernen und Lehren zu verantworten (vgl. Cohn 1975/ 2009: 165). Entsprechend verantworten die Studierenden ihr Lernen. Den Lehrenden kommt eine „Teilverantwortung“ zu, die dem „»Lauschen« auf die Systemlogik der anderen“ entspricht. Lehrende setzen sich mit den Interessen der Studierenden auseinander bzw. knüpfen daran an. Insofern kann die Themenzentrierte Interaktion auch als Ermöglichungsdidaktik im Sinne von Arnold verstanden werden (vgl. Arnold/ Schüßler 2007, Kapitel 2.2.2 „Vom Instruktionsdesign zur konstruktivistischen Didaktik“).

Traditionelle Lehre zielt nach Reich auf Repräsentationen ab, während eine konstruktivistische Lehre stärker auf Realbegegnungen aus ist. Realbegegnungen sind „unmittelbar“, „direkt“, „konkret“ und „sinnlich“ (2012: 146) und werden insbesondere durch Formate wie problembasiertes Lernen, anchored instruction, Erlebnispädagogik, aber auch Untersuchungen, Experimente und systemische Methoden angesprochen (vgl. 147). Gemeinsam ist diesen Konzepten die Handlungsorientierung. Auch die Themenzentrierte Interaktion ist handlungsorientiert, ursprünglich durch die Einflüsse der Erlebnis- und der Gestalttherapie. Eine grundsätzliche Frage beim Planen von einzelnen Sitzungen ist, wie bestimmte Inhalte *in eine Gestalt* gebracht werden und damit uns direkt betreffen können. Die Beziehungsdidaktik nach Reich bietet hier vielerlei Anknüpfungspunkte (ebd.).

Alleinstellungsmerkmale der TZI sind (1) die Formulierung von Themen als handlungsleitend für die Lehre, (2) die partizipierende Leitung sowie (3) der Umgang mit Störungen²⁹. Ein Thema im Sinne der TZI ist das formulierte Anliegen der Teilnehmenden. Es wird so offen formuliert, dass möglichst alle Teilnehmenden daran anknüpfen können und so geschlossen, dass es als „Richtungsstütze“ (Cohn 1975/ 2009: 169) dienen kann. Das Thema ist systemisch betrachtet an der Schnittstelle von psychischem und sozialen System angesiedelt und entspricht der spezifischen Sachdimension eines konkreten sozialen Systems.

Partizipierende Leitung bezeichnet die Doppelrolle von Leitung und Teilnahme, d.h. Beobachter 1. Ordnung, sowie als Leitende in ihrer Rolle als Beobachter 2. Ordnung, als Beobachter des sozialen Systems Gruppe. Partizipierende Leitung pendelt zwischen Teilnehmen und Leiten, zwischen Beobachtung 1. und 2. Ordnung.

TZI-Leitende bearbeiten Störungen innerhalb des sozialen Systems Gruppe oder innerhalb der psychischen Systeme Subjekt insoweit es notwendig erscheint, um als Gruppe produktiv weiter arbeiten zu können. Hier deutet sich die Werteorientierung der TZI an, die die Systemtheorie als analytisches Instrument so nicht kennt. Kern der Themenzentrierten Interaktion ist die Bevorzugung von Kooperation vor Rivalität (vgl. Cohn 1975/ 2009 152-160).

Durch diese Auseinandersetzung wird deutlich, dass Ruth Cohn in gewisser Hinsicht einen konstruktivistisch-systemischen Ansatz des Lehrens schon in den 1970er Jahren konzipiert und damit auch vorweg genommen hat. Das Vier-Faktoren- bzw. „Drei-plus-x-Faktorenmodell“ (Reiser 2010: 64) erklärt die System-Umwelt-Differenz systemisch, wobei das ES systemtheoretisch betrachtet kein System ist und somit auf einer anderen logischen Ebene liegt als ICH, WIR (Systeme) und GLOBE (Umwelt). Das ES entspricht der Sinndimension. Die zeitliche Dimension lässt sich vor allem aus dem dritten Axiom herauslesen, in dem innere und äußere Freiheit eines Subjektes von den individuellen und gesellschaftlichen Bedingungen abhängen, die sich verändern und in gewisser Hinsicht auch veränderbar sind:

29 Luhmann bezieht sich theoretisch auf Störungen, geht jedoch als Soziologe nicht auf den Umgang damit ein. Tatsächlich bevorzugt er Begriffe wie „Irritation“, „Reizung“ oder „Resonanzfähigkeit“ (2011: 120). Durch strukturelle Kopplungen zwischen Systemen entsteht eine Neuorganisation bzw. die Autopoiesis innerhalb eines Systems. Das System bringt sich in ein (neues) Gleichgewicht. Aus Perspektive der TZI ist ein wertfreies Verständnis solcher „Störungen“ wie bei Luhmann hilfreich. Ein weiterer Umgang mit diesen Störungen kann dann leichter realisiert werden.

Das politisch-pragmatische Axiom (3. Axiom): Freie Entscheidung geschieht innerhalb bedingender innerer und äußerer Grenzen; Erweiterung dieser Grenzen ist möglich.“ (Cohn/ Farau 1984/ 1993: 357)

Wie oben kurz dargestellt sieht Luhmann Sprache als Medium zwischen psychischen und sozialen Systemen. Tatsächlich ist Sprache jedoch kein wertfreies Medium. „In der Sprache manifestieren sich dabei auch gesellschaftliche Strukturen“ (Schlippe/ Schweitzer 1998: 96). Diese Sprache wirkt sowohl auf das einzelne psychische als auch über das Bewusstsein (vielleicht auch Unterbewusstsein) auf das biologische System und das Subjekt wirkt wiederum auf soziale Systeme. Es wird auch von „Rekursivität der Sprache“ (97) gesprochen. D.h. auch unter Systemikern wie Schlippe und Schweitzer (1998) wird die Rückwirkung von Sprache auf menschliche Subjekte und die daraus resultierende Weltsicht diskutiert. Aus pädagogischer Sicht ist eine andere Sprache als die technisch klingende Luhmannsche Sprache vonnöten. Er selbst spricht von „Theoriearchitekturüberlegungen“ (Luhmann 2011: 262).

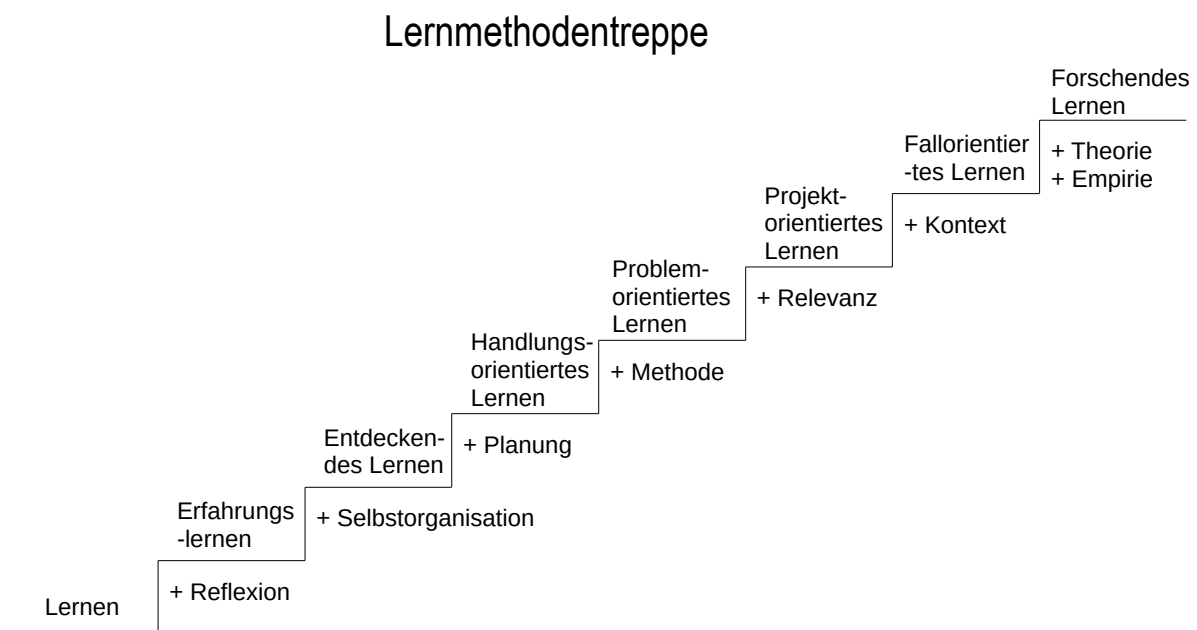
Im Gegensatz zur Systemtheorie ist die TZI explizit werteorientiert und damit auch normativ, was Luhmann grundsätzlich ablehnt. Persönliches Wachstum und Kooperation werden als wünschenswert angesehen. Lehren geschieht auf Augenhöhe (Partizipation) und doch verantwortlich. Eine feste Struktur ermöglicht Freiheit (vgl. Cohn 1975/ 2009: 113) und diese Struktur wird von der Leitung gesetzt im „»Lauschen« auf die Systemlogik der anderen“.

Systemisches Denken kann im Einzelnen einen themenzentrierten Ansatz ergänzen, z.B. als analytisches Instrument in Form einer Beobachtung 2. Ordnung oder bei der Planung didaktischer Prozesse unter Berücksichtigung von Konstruktion, Rekonstruktion und Dekonstruktion. Schwierig erscheint mir die vermeintlich wertfreie systemische Sprache, die ein architektonisches Menschen-, Gruppen- und Weltbild erzeugt. Die konstruktivistische Didaktik könnte sowohl von dieser werteorientierten Sprache als auch dem klar strukturierten, vermeintlich simplen Vier-Faktoren-Modell profitieren. Neben instruktionaler Lehre ermöglicht TZI auch die Konzeptionierung beispielsweise von problembasierter oder forschender Lehre. Dabei hat sie weder nur die Sache, noch ausschließlich das Individuum, sondern auch das WIR sowie die Umwelt und damit die gesellschaftliche Kompetenz des ICH im Blick.

2.4 Hochschuldidaktische Konzepte betrachtet aus Sicht der Themenzentrierten Interaktion

Wildt (2007) unterscheidet hochschuldidaktische Konzepte einerseits nach ihrem Praxisbezug, wie oben gezeigt, und andererseits nach ihrer didaktischen Komplexität³⁰, die vom Lernen zum forschenden Lernen zunimmt.

Die Kenntnis dieser unterschiedlichen Konzepte hilft bei der Konzeptionierung eigener Veranstaltungen.



Grafik 6: Wildt 2009 in Rummler 2012: 19

Beim Erfahrungslernen unterscheiden Kolb und Kolb sowie Jarvis

drei wesentliche konzeptionalisierende Elemente. Ausgangspunkt ist jeweils die Erfahrung, welche durch Beobachtung und Reflexion in abstrakte Konzepte überführt wird. Diese Transformation ist als holistischer Prozess konzeptionalisiert, der neben der analytisch-kognitiven Komponente ebenso durch Emotionen geprägt ist. Die entwickelten Konzepte werden in neuen Situationen bewusst zur Anwendung gebracht, was gleichzeitig wieder neue Erfahrungen generiert. Erfahrung und Handlung, Beobachtung und Reflexion sowie Modellbildung sind die Hauptmerkmale eines erfahrungsbasierten Lernens. (Brall 2010: 142)

Grundsätzlich stimme ich diesen Ausführungen zu, doch wird nicht deutlich, welche Erfahrungen tatsächlich gemeint sind. Vermutlich geht es um Praxis-, vielleicht auch um

³⁰ Grafik 6 stammt ursprünglich aus einem Internet-Dokument, das zum Zeitpunkt meines Abrufs dort nicht mehr aufzufinden war. Daher zitiere ich aus Rummler 2012.

Gruppen-, vermutlich nicht um Kindheitserfahrungen. Hochschuldidaktisch gesehen halte ich jedoch eine Unterscheidung von erfahrungsorientiertem Lernen und einem Praxisbezug bzw. einer Handlungsorientierung für notwendig, um konzeptionell exakt zu arbeiten. Auf das Erfahrungslernen werde ich in dem Kapitel zur Themenzentrierten Hochschuldidaktik (Kapitel 6.4.6) eingehen, weil es dort eine herausragende Funktion einnimmt.

Auf das entdeckende Lernen möchte ich in diesem Zusammenhang nur sehr kurz eingehen. Dieses Konzept wurde von Jerome Bruner unter Berücksichtigung der Kognitionspsychologie nach Piaget in den 1960er Jahren entwickelt. Kernbegriffe des entdeckenden Lernens sind „intrinsische Motivation“, „intuitives Lernen“, „Problemlösefähigkeit“ und „Transferförderung“ (vgl. Fachhochschule Kiel o.J.). Im Zentrum dieses didaktischen Konzeptes steht das Formulieren eigener Fragestellung sowie das entsprechende Forschen, um die Ausgangsfrage - nach Möglichkeit - zu beantworten. Die Nähe zum universitären, forschenden Lernen ist offensichtlich und doch ist das entdeckende Lernen als Konzept m.E. in erster Linie für die Kindergarten- und Schuldidaktik von Bedeutung. An den Hochschulen gibt es je nach Fachrichtung und Studiengang forschungsmethodische Traditionen, die den Studierenden vermittelt werden, damit das jeweilige empirische Vorgehen abgesichert ist. Insofern meine ich, entdeckendes Lernen ist universitär im forschenden Lernen aufgegangen. Für die Hochschuldidaktik scheint es mir in seiner ursprünglichen Form von untergeordneter Relevanz, auch weil in der entsprechenden Fachliteratur kaum darauf Bezug genommen wird (vgl. Wildt 2007; Jaschinski 2008: 214-217).

2.4.1 Handlungsorientierte Lehre

„Die Kernidee einer handlungsorientierten Didaktik besteht darin, komplexe und authentische Praxisaufgaben an den Anfang des Lernprozesses zu stellen und die Studierenden diese Aufgaben einzeln und in Gruppen bearbeiten zu lassen.“ (Pfäffli 2005: 190)

Handlungsorientierung bedeutet, dass Studierende sich nicht nur Wissen aneignen, sondern auch innerhalb des Studiums ihr Wissen in Handeln umsetzen, um Können zu entwickeln.

Handeln kann entsprechend an der beruflichen Praxis orientiert sein, beispielsweise durch konstruierte, simulierte oder echte Praxis (vgl. 60) oder es kann im Forschen bestehen. Die Methoden der handlungsorientierten Lehre können nach Pfäffli (2005: 194-213) sein:

problembasierte Lehre, Fallstudien und Projekte sowie studentische Arbeiten im Selbststudium. Dies berücksichtigt nicht die forschende Lehre. Forschen ist eine Handlung

und insofern sollte die handlungsorientierte Lehre auch das Konzept „Forschende Lehre“ berücksichtigen.

Pfäffli spricht sich für eine handlungsorientierte Lehre aus, weil es vielen Studierenden schwer fällt theoretische Erkenntnisse in der Praxis anzuwenden, Studierende an konkreten Beispielen und Situationen am effizientesten lernen und zugleich soziale Kompetenzen entwickelt werden.

Handeln gilt als höchst effiziente und unverzichtbare Form für den Erwerb und die Entwicklung von Wissen und von Kompetenzen. Eine Problemlösung zu entwickeln oder ein Werk für Menschen und Organisationen zu gestalten, führt zu neuen Fähigkeiten, setzt aber auch welche voraus. Erkenntnisse umzusetzen und zu erneuern, Kompetenzen einzuüben und zu entwickeln, ist somit anhand von konkreten Situationen sehr gut möglich. Es ist deshalb sinnvoll, im Rahmen der Hochschullehre viele konkrete Lerngelegenheiten zu schaffen, die ein Lernen durch Handeln ermöglichen. (Pfäffli 2005: 189)

Dabei muss auf die richtige Balance zwischen Instruktion und Konstruktion sowie einer „lernförderlichen Begleitung“ geachtet werden, damit die Studierenden nicht die Orientierung verlieren (vgl. 190). Pfäffli verweist weiterhin auf die Bedeutung von Metakognition in einer handlungsorientierten Didaktik. Sowohl das Tun als auch die Kommunikation sollten reflektiert werden (vgl. 191).

Die Themenzentrierte Interaktion setzt sich weder theoretisch, noch aus den Interviews ersichtlich direkt mit der Handlungsorientierung auseinander, allerdings spielt Erfahrungslernen eine herausragende Rolle. Erfahrungslernen ist keinesfalls gleichzusetzen mit Handlungsorientierung, doch greift es Aspekte davon auf (s. Kapitel 6.4.4).

Handlungsorientierung umfasst sowohl die berufliche Praxis als auch die (empirische) Forschung. Handlungsorientierung kann sich sowohl auf problembasierte als auch fallorientierte, projektorientierte oder forschende Lehre beziehen. Von daher fällt sie aus der Systematik Wildts (2007b) heraus und muss quer zu anderen didaktischen Konzepten gedacht werden. Mit anderen Worten entsteht innerhalb jedes didaktischen Konzeptes die Frage nach der Handlungsorientierung, um den Studierenden nach Möglichkeit das Herstellen eines Bezugs zwischen Theorie und Praxis bzw. zwischen Theorie und Empirie zu ermöglichen.

2.4.2 Problembasierte Lehre

Problembasiertes bzw. problemorientiertes Lernen³¹ hat sich zu Beginn der 1970er Jahre neben dem projektorientierten und forschenden Lernen (und Lehren) entwickelt (vgl. Rummler 2012: 20). Problembasiertes Lernen zeichnet sich durch die künstliche Konstruktion eines Problems aus (vgl. 19).

Tippelt definiert problembasiertes Lernen als „entdeckend und vorstrukturiert“. Es „ist als eine Form forschenden Lernens ergebnisoffen.“ (2007: 146) Reinmann-Rothmeier und Mandl (2001; vgl. Tribelhorn 2007: 39f; Kuss 2011: 40f) fassen diesen Definitionsansatz noch konkreter: Beim problembasierten Lernen wird „situiert“, „anhand authentischer Probleme“ „in multiplen Kontexten“ „unter multiplen Perspektiven“ „in einem sozialen Kontext“ und „mit instruktionaler Unterstützung“ gelernt.

Rummler (2012: 25) unterscheidet dabei vier Problemtypen:

- moralisches Dilemma: begründen, warum etwas gemacht wird
- Strategieproblem: wissen, wie etwas gemacht wird
- Erklärungsproblem: erkennen, wie einzelne Faktoren zusammenhängen
- Beschreibungsproblem: wissen um Fakten und wie etwas beschrieben werden kann

Middelkoop, TZI-Lehrbeauftragter und langjähriger Projektleiter zur Implementation von problembasierter Lehre in den Niederlanden, erläutert im Interview (vgl. 2012: 287) sein problembasiertes Vorgehen anhand eines Beispiels aus dem Studiengang Medizin. Nach der Typisierung von Rummler handelt es sich um ein Strategieproblem. Das beispielhafte authentische Ausgangsproblem ist ein Anamnesegespräch. „Situiert“ wird das Problem, indem der Kontext konkretisiert wird: das Anamnesegespräch wird mit Mutter und Kind geführt, wobei sich heraus stellt, dass das Kind eine Erkältungskrankheit hat. Die multiplen Perspektiven entstehen durch den sozialen Kontext einer Gruppenarbeit oder auch durch die Perspektivenübernahme der Betroffenen (beispielsweise Mutter und Kind). Multiple Kontexte verweisen auf den möglichen Transfer in vergleichbare Situationen. So können Anamnesegespräche auch mit einem anderen Personenkreis geführt werden.

Alternativ zu diesem Problem aus der Berufspraxis können natürlich auch Probleme aus der Forschung herangezogen werden, so dass in der problembasierten bzw. problemorientierten Lehre zwischen berufspraktischen und forschungsrelevanten Problemen differenziert werden kann.

31 Die Begriffe problembasiertes Lernen sowie problembased learning werden in dieser Arbeit synonym genutzt und bezeichnen die Art des Lernens, während problembasierte Lehre auf die hochschuldidaktische Perspektive der Lehrenden verweist.

Middelkoop kombiniert problemorientierte Lehre mit Themenzentrierter Interaktion. Unter problembasierter Lehre versteht er einen zentralen Ausschnitt aus der Berufswirklichkeit (vgl. 2012: 237). Eine überschaubare Praxissituation wird in ca. zehn Zeilen dargestellt (vgl. 248). Deswegen ist seiner Meinung nach problembasierte Lehre besonders wichtig im Bereich der Gesundheitsberufe (vgl. 138). Diese Praxissituation bzw. dieses Problem wird in einer Kleingruppe von acht bis zehn Studierenden erarbeitet. Im Zusammenhang mit der Kleingruppenarbeit wird die Themenzentrierte Interaktion relevant (vgl. 23). Als Projektleiter hat Middelkoop in den Niederlanden einen logopädischen Studiengang entwickelt, in dessen Zentrum Gruppenarbeit und problembasiertes Lernen stehen. Innerhalb dieses Studiums werden nur wenige Vorlesungen gehalten. Stattdessen werden auf der Basis der Themenzentrierten Interaktion (vgl. 25) „Grundkenntnisse über Gruppenarbeit vermittelt“ (23).

Die begleitende Instruktion bezieht sich in erster Linie auf die Formulierung des Problems sowie die Begleitung des Lernprozesses, vor allem beim Auftreten von Stagnation sowie Schwierigkeiten beim Lösen des Problems (vgl. auch Tribelhorn 2007: 35). Die Prozessorientierung, die in der Themenzentrierten Interaktion angelegt ist, hilft bei der Begleitung der Studierenden. Wenn die dynamische Balance in eine Richtung kippt, kann das Vier-Faktoren-Modell zum Analysieren der Situation genutzt werden, um eine Balance erneut anzubahnen.

Tribelhorn (2007: 46) beschreibt das 7-Schritt-Verfahren des problembased learning folgendermaßen:

Phase I: Problem analysieren

1. unklare Begriffe klären
2. zentrale Fragestellung bestimmen
3. Problemanalyse, Ursachen bzw. Erklärungen suchen
4. Erklärungen systematisieren, zusammenfassen
5. Lernziele bzw. Lernfragen formulieren

Phase II: Problem bearbeiten

6. Problembearbeitung: Vorgehen bestimmen, Informationsquellen auswählen, relevante Informationen erarbeiten und zusammenfassen

Phase III: Problemverständnis erweitern

7. Präsentation der Lösungen: Resultate der Gruppe präsentieren, gegenseitiges Überprüfen der Ergebnisse, Vergleichen der Antworten mit der ursprünglichen Problemstellung, Beurteilen der Lernprozesse, Transferplanung (Übungen, Aufgaben)

Bezogen auf die Umsetzung der Problemorientierung in den Hochschulen kann zwischen dem „pure model“ und dem „hybrid model“ unterschieden werden (vgl. Rummler 2012: 25). Im Zusammenhang mit dem „pure model“ wird „das gesamte Curriculum einer Fakultät problembasiert angelegt“. Dies entspricht dem Vorgehen von Middelkoop bei der Entwicklung des logopädischen Studiengangs. Das „hybrid model“ beinhaltet sowohl problembasierte als auch festgelegte „Vermittlungssequenzen wie Vorlesungen und Tutorien“ (ebd.). In Deutschland wird vorwiegend auf der Grundlage des „hybrid model“ gearbeitet. Vorteil ist, dass so auch einzelne Lehrende problembasiert arbeiten können, unabhängig von anderen Kolleginnen. Unabhängig von diesen Studiengangsmodellen kann die Themenzentrierte Interaktion zur Analyse von Gruppenprozessen genutzt werden, um diese zu klären und im Weiteren zu planen.

2.4.3 Projektorientierte Lehre

„Der Begriff [Projekt] stammt vom lat. *proicere* und meint ursprünglich vorwerfen, entwerfen, hinauswerfen, inzwischen bedeutet er Plan, Planung, Entwurf oder Vorhaben“ (Jung zitiert in Rummler 2012: 27). Im Duden deutet sich ein etwas anderer Schwerpunkt an. Es gehe um eine „[groß angelegte] geplante oder bereits begonnene Unternehmung; [ein, S.B.] [groß angelegtes]³² Vorhaben“ (Duden online). Als Projekt wird zusätzlich zum Geplanten etwas schon Begonnenes benannt.

Im Zusammenhang mit Projekten müssen Industrie- und Bildungsprojekte unterschieden werden, da erstere stark geprägt sind von den „ökonomischen Rahmenbedingungen“. Die Ziele der in der Industrie tätigen Projektgruppe werden vom Management oder den Auftraggebern vorgegeben und sollen möglichst effizient erreicht werden. Ein pädagogisches Projekt hingegen ist gekennzeichnet durch „Einmaligkeit“, „zeitliche Befristung“ sowie „finanzielle Begrenzung“ (Jung zitiert in Rummler 2012: 27).

Middelkoop hält Projekte im Bereich Technik für besonders passend (vgl. 2012: 39). Die Praxissituationen im technischen Bereich seien, seiner Meinung nach, größer als die in den sozialen oder Gesundheitsberufen (ebd.), von daher seien (Bildungs-)Projekte vor allem in den Ingenieurs- und Planungswissenschaften verbreitet (vgl. auch Rummler 2012: 28), während problembased learning besser in den sozialen und gesundheitlichen Bereich passen würde.

Dem widerspricht Lotz, der innerhalb des sozialpädagogischen Fachhochschulstudiums mehrfach Projekte durchgeführt hat und der ebenfalls TZI-Lehrbeauftragter ist. Das

³² Die hier genutzten eckigen Klammern sind zitiert aus Duden online mit Ausnahme der von mir kenntlich gemachten Einfügung.

entsprechende Projekt beschäftigte sich inhaltlich mit „Konzeptionen sozialpädagogischen Handelns“ (2013, 2: 17) und lief wiederholt über drei bis vier Semester (1: 13). Insofern sind Projekte auch im sozialen Bereich gut durchführbar, allerdings scheint die Modularisierung des Studiums im Zusammenhang mit der Bolognaform kontraproduktiv, weil langwierige Projekte über drei oder vier Semester aufgrund der Vereinheitlichung der Module in diesem Umfang strukturell nicht mehr vorgesehen sind (vgl. Lotz 2013, 2: 17).

Mitte der 1990er Jahre wurden in der TZI-Fachliteratur Projekte unterschiedlichen Umfangs beschrieben (vgl. Breitschmid 1995; Heger 1995; Hinte 1995). Besonders eindrucksvoll ist die Darstellung eines Projektstudiums für psychosoziale Berufe mit einem Umfang von 10 bis 15 Wochenstunden:

- professionelle Tätigkeit in einem Stadtteil mit unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen [...] unter Begleitung oder Anleitung von in dem jeweiligen Berufsfeld erfahrenen Professionellen
- Teilnahme an regelmäßig stattfindenden, unterschiedlich zusammengesetzten Plenums-Gruppen (Großgruppe mit Studierenden, PraktikerInnen und HochschulbetreuerInnen, Blockveranstaltungen mit ProfessorInnen usw.)
- Teilnahme an thematisch auf die Arbeit im Stadtteil bezogenen Theoriegruppen mit zuvor gesetzten oder abgesprochenen Themen
- Methodentrainings: Rollenspiele, Simulationsübungen, Planspiele usw.
- Supervision mit stark personenbezogenem Charakter in Kleingruppen [...]
- Teilnahme an einem »Rede- und Selbstbehauptungstraining« zum Aufbau spezifischer Kompetenzen in den Bereichen Selbst-Ausdruck, Selbst- und Fremdwahrnehmung sowie Umgang mit Nähe und Distanz (Hinte 1995: 122)

Deutlich wird die starke Praxisanbindung, das Einbeziehen problembasierter (s. Methodentrainings) sowie fallorientierter (s. Supervision) Lehranteile. Zwar nimmt Hinte Bezug auf TZI (121), doch wird dieser Bezug bei Heger (1995: 192) offensichtlicher:

Im TZI-Konstrukt von Wirklichkeit sehe ich die verantwortbarste Mischung aus Realismus und Idealismus. Ich halte TZI keinesfalls für ein harmonistisches Modell, sondern für einen kritischen, aber hartnäckig zuversichtlichen und motivierenden Ansatz. [Er stellt den] einzig akzeptablen Ansatz zur Förderung gleichzeitig sach- und beziehungsorientierter Reflexion in Gruppen dar.

Die Stärke der TZI liegt neben dem Sachbezug offenbar in der Aufmerksamkeit für und der Reflexion von Beziehungen. Kommunikative Kompetenzen sind nicht nur in den psychosozialen Berufen (vgl. Hinte 1995: 118), sondern in allen Berufsfeldern mittlerweile obligatorisch, da die Arbeit in Teams zunehmend selbstverständlicher wird. Diese reflektierten Gruppenerfahrungen können auch auf nächsthöhere universitäre Subsysteme übertragen werden (121).

Ob problembasiertes oder forschendes Lernen als Formatgrundlage gewählt wird, hängt letztlich vom Studiumszyklus sowie dem Curriculum ab. Problembasiertes Lernen sollte m.E. eher am Beginn des Studiums stehen und zunehmend in forschendes Lernen übergehen, da Wissen und Können der Studierenden zunimmt. Nachdem Grundwissen dem Vorwissen gemäß angebahnt worden ist, kann forschendes Lernen stattfinden.

Auch wird an den obigen Beispielen deutlich, dass grundsätzlich Einzelprojekte von einem projektorientierten Curriculum unterschieden werden können (vgl. *Middelkoop 2012: 39*). Letzteres kann als roter Faden einer gesamten Fakultät dienen, ähnlich wie in der problembasierten Lehre.

Wichtigste Arbeitsschritte innerhalb eines Projektes sind

- (a) Themenfindung
- (b) Planung
- (c) Durchführung
- (d) Abschluss
- (e) Evaluation³³

sowie Fixpunkte, die der inhaltlichen und interaktionellen Zwischenreflexion und -auswertung dienen. Die Metainteraktion ermöglicht dabei eine Reflexion auf der Ebene der Zusammenarbeit (vgl. *Rummler 2012: 38*). Ähnlich wie beim problembased learning kann auch hier die themenzentrierte Interaktion bei der Reflexion des Prozesses und der weiteren Ausrichtung des Projektes hilfreich sein (vgl. *Bergen 2012, 2: 19; Holler 2012, 2: 101; Heger 1995; Hinte 1995*). Dies wird sehr schön deutlich an den Ausführungen von Margitta Holler, die an der HAW-Hamburg die Leitung der Arbeitsstelle für Studium und Didaktik inne hat (*Holler 2012, 1-4*). Holler reflektiert ihr bisheriges Vorgehen mit Hilfe des TZI-Selbstsupervisionsmodells von Kroeger (*Holler 2012: 91, 93*) und nutzt diese Analyse für ihr weiteres Vorgehen (*ebd.*).

Darüber hinaus kann der Begriff „Themenfindung“ problematisiert werden. Im Gegensatz zu Gudjons nutze ich „Themenfindung“ im Sinne der TZI, das heißt bei der Themenfindung ist auf den Aufforderungscharakter sowie die Lösungsorientierung zu achten. Als Lehrende ermöglicht diese besondere Beachtung der Themenfindung, beispielsweise eine gemeinsame Themenfindung innerhalb einer Projektgruppe, dass alle Projektgruppenmitglieder an dem Projekt aktiv teilhaben. Falls eine gemeinsame Themenfindung nicht möglich ist, z.B. weil ein Projekt beauftragt wurde, ist eine ausführliche

³³ Eigene Darstellung unter Berücksichtigung der Projektmethode nach Frey, der Durchführung von Projekten nach Gudjons (vgl. *Rummler 2012: 38*) sowie dem Prinzip der Vollständigen Handlung (vgl. *Ministerium für Bildung und Wissenschaft des Landes Schleswig-Holstein 2013: 14*).

Themeneinführung mit der Darstellung von Hintergründen, eine motivierende und lösungsorientierte Themenformulierung für einen konstruktiven Projektstart hilfreich.

Grundsätzlich liegt die Stärke von Projekten in der Auflösung der Spannungsverhältnisse „Disziplinarität und Interdisziplinarität“ sowie „Theorie und Praxis“ (Lüthje 2007: 18).

Lehre und Lernen gehen idealiter in gemeinsamer Planung, Beratung, arbeitsteiliger Erkundung und Handlungsforschung sowie »Rückkopplung« und »Metakommunikation« auf, nur phasenweise treten in »Informationsphasen« Tradierung und Aneignung von wissenschaftlichem Wissen auf. (Huber 1983: 125f)

Bei der Durchführung von Projekten kann es zu vielerlei Problemen kommen (vgl. Rummeler 2012: 41), so dass die Güte eines Projektes letztlich stark von der aktiven Verantwortungsübernahme der Studierenden sowie den Kompetenzen der Lehrenden abhängt. Auf Seiten der Lehrenden kommt es letztlich im Idealfall zu einem Rollenwechsel vom Lehrenden zur Lernbegleitung, von einem autoritären hin zu einem demokratischen Lehrstil. Auch hier müssen die Lehrenden sehr prozessorientiert arbeiten, um die richtige Balance zwischen Instruktion und Konstruktion zu finden. Innerhalb eines projektorientierten Curriculums hieße das beispielsweise auch, die Studierenden zunehmend eigenständig arbeiten zu lassen, da deren Kompetenzen von Projekt zu Projekt natürlich zunehmen. Bei einem solchen Lehrverständnis kann die TZI bei der Rollenfindung sehr hilfreich sein.

2.4.4 Fallbasierte Lehre

Sowohl in der problembasierten als auch in der projektorientierten und in der fallorientierten³⁴ Lehre spielt der Praxisbezug grundsätzlich eine Rolle. Altrichter und Posch unterscheiden konstruierte von simulierter und echter Praxis (vgl. Pfäffli 2005: 60). Problembasierte Lehre beruht auf konstruierter oder simulierter Praxis, während die projektorientierte Lehre einen echten Praxisbezug aufweist. Basis fallorientierter Lehre sind „authentische Probleme“ (Zumbach/ Haider/ Mandl 2008: 1). Dies können sowohl konstruierte Fallbeispiele als auch echte Fälle aus der Praxis sein. Insofern führt die fallbasierte Lehre im Hinblick auf die Praxisorientierung ein Zwitterdasein. Letzteres entsteht vor allem aus Praxisanteilen innerhalb des Studiums beispielsweise der Sozialen Arbeit. Dort können echte Fälle in Form von Supervision reflektiert werden.

Zumbach, Haider und Mandl (8f) unterscheiden:

³⁴ Auch fallbasierte und fallorientierte Lehre nutze ich synonym. Einen entsprechenden englischsprachigen Begriff scheint es nicht zu geben, vielleicht weil die fallbasierte Lehre auch als Unterform der problembasierten Lehre verstanden werden kann.

- (1) „Vorlesungen mit Fallbeispielen“: Innerhalb einer Vorlesung wird auf Fallbeispiele Bezug genommen.
- (2) „Fallbasierte Vorlesungen“: Ein Fall dient als Grundlage für die Vorlesung, innerhalb der theoretische und praktische Anknüpfungspunkte dargelegt werden.
- (3) „Fallmethode“: Innerhalb des Seminarbetriebs werden Fälle sowie deren exemplarische Lösung vorgestellt.
- (4) „Modifizierte Fallmethode“: Unterschiedliche Falllösungen werden vorgestellt und Vor- bzw. Nachteile diskutiert.
- (5) „Problembasiertes Lernen“: Das Problem wird ohne theoretischen Rahmen und Lösungsansätze präsentiert. Beides erarbeiten die Studierenden selbstständig und in Kleingruppen.

Von der problembasierten Lehre unterscheiden Zumbach, Haider und Mandl noch die „zirkuläre problembasierte Lehre“, die sich vor allem im Ausmaß der Informationsbeschaffung und dem zirkulären Zurückkommen auf das Problem unterscheidet. Ein fallbasiertes Vorgehen wie in der Supervision ist hier nicht vorgesehen.

Deutlich wird, dass ein problemorientiertes und ein fallbasiertes didaktisches Vorgehen vielfältige Überschneidungen haben. Wildt 2009 (zitiert in Rummler 2012: 19) sieht den Unterschied zwischen problemorientiertem und fallorientiertem Lernen in der zunehmenden (Praxis-)Relevanz und dem Kontext. Zu vermuten ist, dass Wildt weniger von konstruierter als von echter Praxis ausgeht (vgl. auch Wildt 2007: 69). Konstruierte Fälle können als Teilbereich des problembased teaching angesehen werden, während echte Fälle bei der fallorientierten Lehre heran gezogen werden. Eine solche Interpretation wird auch gestützt durch die vier minimalen Schritte fallbasierten Lernens nach Bale (zitiert in Tribelhorn 2007: 46):

1. Beobachtung: Situation beschreiben, Beschreibungen sammeln
2. Analyse: Beschreibungen interpretieren, Ursache-Wirkungszusammenhänge ermitteln
3. Lösungsraum: Folgerungen, mögliche Lösungen sammeln, Massnahmenkatalog erstellen
4. Entscheidung: Gewichtung der Lösungen und Entscheidung für eine bestimmte Vorgehensweise

Eine Beobachtung lässt sich letztlich nur durch Praxisbezug machen. Dieser Praxisbezug kann sicherlich auch in Form einer Filmsequenz hergestellt werden. Auch lässt sich fallbasiertes Lernen gut als „Blended-Learning Szenario“ umsetzen (47).

Ein möglicher Beitrag der Themenzentrierten Interaktion ist im Bereich des fallbasierten Lehrens nicht ganz so offensichtlich wie beim problembasierten und projektorientierten

Lehren. Gerade die Umstellung des Curriculums auf ein „pure model“ problembasierten oder projektorientierten Lehrens legt eine Flankierung der Gruppenprozesse durch die themenzentrierte Interaktion nahe. Dies lässt sich in einem kleineren Rahmen auch auf die fallbasierte Lehre übertragen. Darüber hinaus lassen sich in der fallbasierten Lehre insbesondere Supervisionsprozesse themenzentriert gestalten³⁵. Helmut Reiser beschreibt ein ganz besonderes fallbasiertes Veranstaltungsformat für eine Gruppe Masterstudierender aus äußerst heterogenen, außerschulischen sonderpädagogischen Arbeitsfeldern:

Und da haben wir ein Blockseminar konstruiert und jetzt drei Jahre lang durchgeführt, jedes Wintersemester. Bei dem wir von den Studenten gefordert haben bei der Anmeldung einen Bericht zu schreiben über einen schwierigen, ungelösten Fall, den sie haben. Und einen Bericht zu schreiben über einen [...] auffälligen Prozess in einer Gruppe, mit dem sie nicht klar gekommen sind. Das erfordert sehr sehr viel Arbeit während dieser Anmeldezeit. Deswegen haben wir die Seminare am Ende des Semesters gemacht, weil eben viele Studenten nicht begriffen haben, was wir von ihnen wollten. Und dann auch Berichte kamen, die sollten nur ein zwei Seiten sein, die nichts sagend waren oder die man zurück geschickt hat [...] bis man eine Gruppe hat. Wir haben dann maximale Gruppengröße von 24. [...] haben das zu zweit gemacht. Und wir hatten dann durch diese Vorarbeit letztendlich bei sagen wir mal 20 Leuten 40 Berichte, die teilweise zu Besprechungen vorgeschlagen waren, teilweise eben Schilderungen waren von auffälligen Gruppenarbeiten, die ihnen unklar waren. Und wir konnten aus diesem Schatz von Beispielen entweder supervisorisch oder thematisch arbeiten, in Kleingruppen und in Großgruppen. Wir konnten auf diese Ereignisse zugreifen, so dass jeder Student Aspekte, die er eingebracht hatte, dann auch wiedergefunden hat. Und entweder ist sein Fall besprochen worden oder es ist nachgespielt worden oder er hat es erzählt oder es ist eine klassische Supervision gemacht worden. Wir haben dazu eben zwei Wochenenden genommen mit dieser Gruppe. [...] Das ist [...] ähnlich wie die Großgruppe [...] ein eigenes Format, was sich besonders gut eignet [...]. Die Studenten waren immer wahnsinnig überrascht, dass sich so viel um sie gedreht hat. (2013: 46)

Hier wird nicht nur supervisorisch, sondern auch thematisch gearbeitet. Es werden Themen aus den Berichten der Studierenden generiert und dann innerhalb des Seminars erarbeitet. Dies kann als eine besondere, eine themenzentrierte Form fallbasierter Lehre verstanden werden.

Anders als Zumbach, Haider und Mandl trenne ich die problembasierte Lehre von fallorientiertem Vorgehen klar voneinander ab. Fallorientierung heißt, echte Praxis mit einzubeziehen. Erst dann wird der Kontext so komplex, dass sich beide didaktischen Konzepte klar voneinander unterscheiden lassen. Das eher supervisorische Vorgehen lässt die Theorie etwas in den Hintergrund rücken, wobei ein themenzentriertes Vorgehen, wie von Reiser, einen Theoriebezug trotz fallbasierter Lehre ermöglicht.

³⁵ Es gibt eine eigenständige von der DGsv anerkannte themenzentrierte Supervisionsausbildung.

2.4.5 Forschende Lehre

Wie oben schon definiert ist Forschen „das Arbeiten an wissenschaftlichen Erkenntnissen“ bzw. die „Untersuchung eines wissenschaftlichen Problems“ (Duden online). Es handelt sich um eine „Selbsttätigkeit“ im humboldtschen Sinne, die Ende der 1960er Jahre in erster Linie von Ludwig Huber reetabliert wurde (vgl. Wickevoort Crommelin o.J.: 1) .

In Anlehnung an das humboldtsche Ideal der Universität wird davon ausgegangen, dass Forschung und Lehre eine Einheit bilden. Diesem Verständnis zufolge sind Wissenschaft und Forschung im Sinne der Aufklärung als selbstreflexiver Prozess des sich bildenden Individuums aufzufassen. Die Lehre ist daher in erster Linie aus dem Forschungsprozess selbst abzuleiten. (ebd.)

Grundsätzlich bereitet forschendes Lernen auf die Tätigkeit als Forscher oder Forscherin vor, während problem- oder fallbasiertes Lernen stärker auf berufspraktische Fähigkeiten aus sind (vgl. auch Schurig 2007: 95). Aufgrund der Ökonomisierung bzw. Effizienzsteigerung des Studiums im Zusammenhang mit dem Bolognaprozess ist das „zeitintensive“ (109) forschende Lernen ähnlich der projektorientierten Lehre erst einmal in den Hintergrund gedrängt worden (vgl. 89). Auch die ständigen Leistungskontrollen stehen einem kreativen forschenden Lernen entgegen (vgl. 110). Hingegen konstatiert Tippelt: „Forschendes Lernen eignet sich weniger für die Vermittlung von Grundwissen, bietet aber die Möglichkeit wesentliche Schlüsselkompetenzen zu vermitteln und die individuellen Interessen der Lernenden zu erweitern.“ (2007: 145) Demnach ist es sicherlich sinnvoll, forschendes Lernen in der „Reinform“ erst im fortgeschrittenen Studium zu etablieren. Im ersten Studienzyklus hingegen können Beispiele von Forschungsprojekten der Illustration dienen. Allerdings handelt es sich hier weniger um forschendes Lernen, als um eine Darstellung studiengangspezifischen Grundwissens.

Bei der Umsetzung forschender Lehre kann eine grundsätzliche Schwierigkeit auftreten. Wenn in möglichen späteren Handlungsfeldern geforscht wird, birgt dies einerseits die Chance sich im Sinne der eigenen Professionalisierung berufsrelevantes Wissen anzueignen (vgl. Schneider 2010: 74; Merkt 2007: 226f), doch schließt dies andererseits die Gefahr ein, dass die Wissenschaftlichkeit zugunsten der eigenen Professionalisierung in den Hintergrund gerät. Eine beobachtende, wissenschaftlich-empirische Haltung ist aufseiten der Studierenden nicht immer leicht einzunehmen, auch weil die Praxis „erfahrenes Handeln [...] präferiert“ (vgl. Schneider 2010b: 76). Dies gilt vermutlich besonders für die sozialwissenschaftlichen bzw. (sozial)pädagogischen Studiengänge, da dort Forschen und Intervention nahe beieinander liegen können.

Ähnlich der projektorientierten Lehre ändert sich auch beim forschenden Lehren die Rolle der Lehrenden. Lehrende werden hier zu Fachexpertinnen und zu Lernbegleitern (vgl. Tippelt 2007: 145). Zwischen der projektorientierten Lehre und dem forschenden Lernen gibt es

letztlich eine Überschneidung, die insbesondere für das forschende Lernen von Belang ist. Forschendes Lernen in „Reinform“ ist zwangsläufig projektorientiert wie der Begriff „Forschungsprojekt“ nahe legt. Das bedeutet ein Forschungsprojekt bzw. forschendes Lernen braucht zusätzlich zur Forschungsidee eine projektorientierte Didaktik. Neben den Projektphasen ist eine TZI-orientierte Metakommunikation auch beim forschenden Lernen hilfreich.

Forschende Lehre setzt voraus, dass die Lehrenden selbst forschend tätig sind. Aus den Interviews geht hervor, dass Lemaire (2013), Reiser (2013), Sielert (2012), Trost (2013) und Verweijen (2013 1, 2) offenbar empirisch geforscht haben. Nur Trost geht darauf ein, inwieweit Studierende in den Forschungsprozess integriert waren oder sind. Innerhalb des Masterstudiums Soziale Arbeit an der Katholischen Hochschule NRW Aachen finden Forschungsprojekte statt, die die Studierenden offenbar selbst konzipieren und auch durchführen (2013: 109). Darüber hinaus erforscht Trost Bindungsrepräsentationen bei Studierenden des Maschinenbaus sowie der Sozialen Arbeit zu Beginn und am Ende des Studiums und nach ein paar Jahren Berufstätigkeit (2013: 211). Dieses Forschungsprojekt übersteigt einerseits die Studienzeit der Masterstudierenden und andererseits wird aus der Interviewpassage nicht deutlich, ob die Studierenden in dieses Projekt überhaupt eingebunden werden. Angenommen sie würden, so könnten sie tatsächlich nur an einem Teilbereich des Projektes partizipieren und nur bedingt Einfluss nehmen auf Forschungs idee und -planung.

1995 haben Reiser und Loeken einen Artikel zu einem TZI-orientierten Forschungsvorgehen veröffentlicht. Dort wird das themenzentrierte Teamgespräch für Gruppendiskussionen zur Erfassung der Identität eines Teams, „ihrer Zusammenarbeit, ihrer Arbeitsabläufe, ihrer Erfolge und Mißerfolge“ (1995: 107) genutzt. TZI dient hier dem forschungsmethodischen Vorgehen. Inwieweit Studierende im Sinne forschender Lehre einbezogen wurden, wird aus diesem Artikel nicht deutlich.

Forschendes Lernen, forschende Lehre bzw. Forschungsprojekte bedürfen ähnlich dem problembasierten und dem projektbasierten Lehren und Lernen einer Reflexion der Zusammenarbeit in der Gruppe bzw. im Team. Die Themenzentrierte Interaktion ist hierfür besonders hilfreich. Im Interview äußerte sich Sielert zu seiner Vision von Universität wie folgt:

Also es werden ja Forschungsaufträge [...] von der DFG nur noch vergeben, wenn die interdisziplinär oder wenn die zumindest kooperativ von mehreren Hochschullehrern beantragt werden. Das heißt, die müssten aber auch zusammen arbeiten können. Die müssen (...) ja Konkurrenz mit Kommunikation im positiven Sinne vereinbaren können. Und die brauchen eine soziale Kompetenz. Und ich glaube auch oder bin überzeugt davon, dass auch solche Forschungsgruppen effektiver arbeiten können und mehr Drittmittel einwerben, wenn sie das kooperativ tun. So dass also diese TZI-orientierte Universität auch die TZI in Forschungsgruppen einführen [...] müsste. (2012: 156)

Hier geht es zwar in erster Linie um Forschungsgruppen auf Ebene der Professoren und ihren Mitarbeitenden, doch lässt sich dies direkt auf die Ebene der Studierenden übertragen. D.h. das TZI-Modell kann einerseits für die Selbststeuerung und Balance von Forschungsgruppen genutzt werden und andererseits bei der Reflexion helfen, die weitere Planung bzw. Durchführung zu optimieren und Lebendiges Lernen zu ermöglichen. Das Vier-Faktoren-Modell ist hilfreich bei der Umsetzung des humboldtschen Bildungsideals Bildung durch Wissenschaft. Es hilft ,dieses Ideal zu konkretisieren.

2.4.6 Fazit: Hochschuldidaktische Konzepte als konzeptioneller Baustein universitärer Lehre

Aufgrund der bisherigen Überlegungen entwickle ich in diesem Kapitel ein eigenes Modell hochschuldidaktischer Konzepte. Schwerpunkt dieser Konzepte liegt auf dem methodischen Vorgehen.

Grundsätzlich plädiere ich für eine Handlungsorientierung aller hochschuldidaktischen Konzepte, damit nicht nur Wissen, sondern auch Können im Sinne eines Kompetenzerwerbs erreicht wird. Selbst in einfachen Lernsettings können beispielsweise Rollenspiele zur Anbahnung von Können beitragen. Um Handlungsorientierung noch genauer zu fassen, sind sowohl eine weitere Ausdifferenzierung von Realbegegnungen im Sinne von Reich (vgl. 2012: 146ff) als auch ein 'in eine Gestalt' bringen der Inhalte von Relevanz.

Zur Vertiefung der Lernprozesse ist reflexives Lernen unbedingt sinnvoll. Erst durch reflexives Lernen, d.h. durch die Reflexion des eigenen Lernverhaltens und Kompetenzerwerbs kann ein Großteil der Studierenden sowohl die eigenen Lernstrategien als auch den Kompetenzerwerb weiter entwickeln. Reflexion sollte im universitären Kontext zusätzlich immer die Beurteilung einer Handlung berücksichtigen und damit an Prozesse der Dekonstruktion bzw. Urteilsfähigkeit anknüpfen.

Zum reflexiven Lernen gehört es auch, die Zusammenarbeit in Gruppen und Teams zu reflektieren, um Studierende auf zukünftige Gruppen- und Teamprozesse sowohl innerhalb des Studiums als auch auf die universitäre Forschungs- sowie die berufliche Praxis zu transferieren. Eine Orientierung am differenzierten Vier-Faktoren-Modell (s. Kapitel 6.2.1) ist

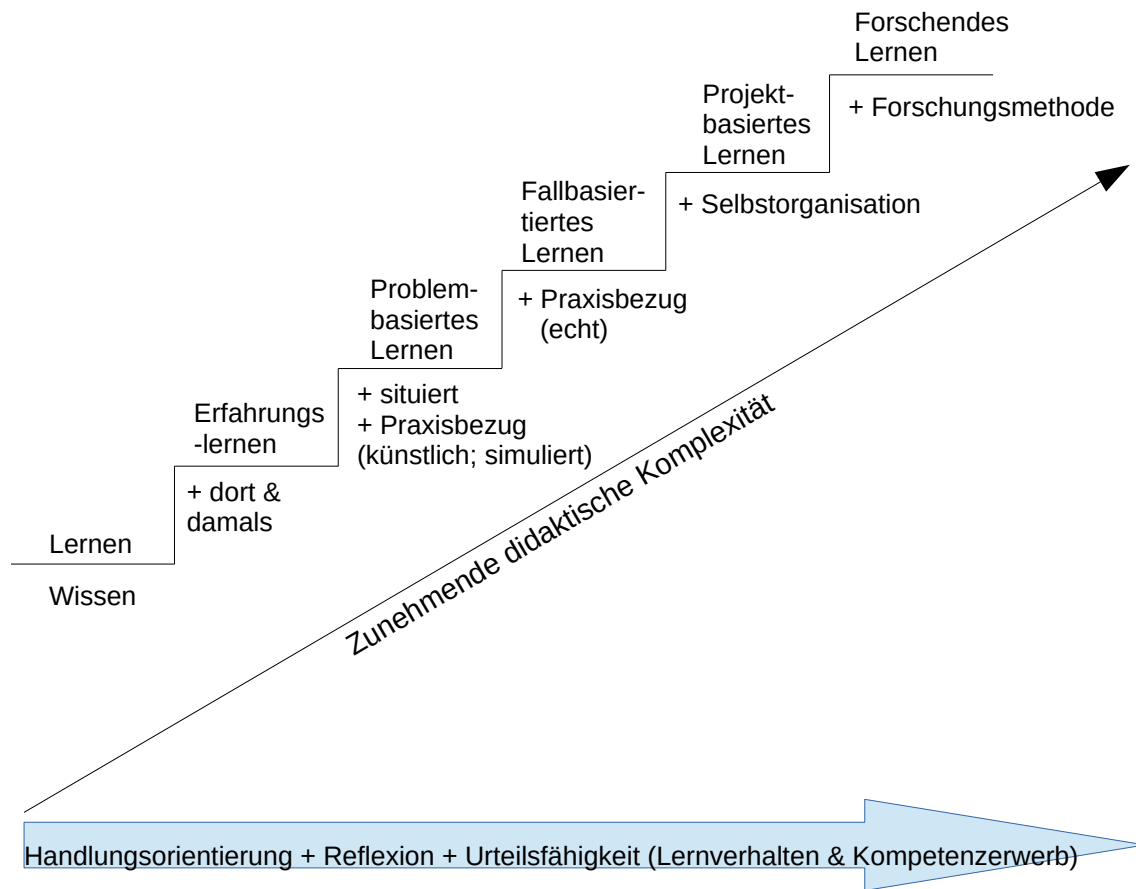
hilfreich, um den Lernprozess nicht nur auf der Ebene Kompetenzaneignung, sondern auch auf den Ebenen Kooperation und gesellschaftliche Verantwortung zu überdenken.

Das Erfahrungslernen ist nach dem 'bloßen' Lernen das erste hochschuldidaktische Konzept, das Wildt in seiner oben dargestellten Lernmethodentreppe (s. Kapitel 2.4) aufgreift. Das Erfahrungslernen ermöglicht es den Studierenden, Bezüge zur eigenen Vergangenheit und bzw. oder zu gemachten Erfahrungen herzustellen. Auf diese Art des Lernens gehe ich in dem Kapitel zur Themenzentrierten Hochschuldidaktik (s. Kapitel 6.4.6) ausführlicher ein. M.E. stellt das Erfahrungslernen einen Kern themenzentrierter Didaktik dar. Aufgrund seiner Eigenheiten, also beispielsweise dem Bezug zum Dort und Damals, nimmt das Erfahrungslernen im Gegensatz zur Handlungsorientierung sowie der Reflexion eine eigene Stufe der Lernmethodentreppe ein. Persönliche Bezüge zum Lerninhalt werden hergestellt. Insofern geht das Erfahrungslernen über den bloßen Wissenserwerb hinaus.

Problembasiertes und fallorientiertes Vorgehen unterscheiden sich m.E. vor allem durch die Didaktik an sich und durch die Art des Praxisbezugs. Beim problembasierten Lernen wird je nach instruktionaler Begleitung stärker selbstorganisiert gearbeitet, beim fallorientierten Vorgehen eher supervisorisch. Die von mir dargestellte Form der fallorientierten Didaktik ist eher spezifisch für die psychosozialen und pädagogischen Studiengänge, während projektbasierte Lehre in verschiedenen Studiengängen zum Zuge kommen kann. Der Praxisbezug innerhalb der problembasierten Lehre ist konstruiert bzw. simuliert, während dieser im Bereich der fallbasierten Lehre echt ist. Im Hinblick auf Instruktion lassen sich beide „Treppenstufen“ vertauschen. Hier habe ich der Echtheit von Praxis den Vorzug gegeben, so dass fallbasiertes Lernen eine höhere Stufe im Hinblick auf die didaktische Komplexität einnimmt. Letztlich hängt die Einstufung auch damit zusammen, wie selbstorganisiert innerhalb der problemorientierten bzw. in einer fallorientierten Lehre gearbeitet wird. Je stärker selbstorganisiert gearbeitet wird, desto stärker ändert sich auch die Rolle der Lehrenden und ihr didaktisches Vorgehen. Instruktion wird zunehmend abgelöst von Lernbegleitung.

Innerhalb von Projekten übernehmen die Lehrenden eindeutig die Position der Lernbegleitung und doch hängt die Qualität der Projekte oft von der Güte der Lernbegleitung ab. Dies gilt entsprechend für das forschende Lernen bzw. Forschungsprojekte. Zusätzlich spielt die fachspezifische Forschungsmethodik noch eine entscheidende Rolle.

Hochschuldidaktische Konzepte im Überblick



Grafik 7: Eigene Darstellung

Der Praxisbezug nimmt vom einfachen Lernen zum forschenden Lernen in gewisser Hinsicht zu. Zum einen geht es beim problembasierten Lernen um einen künstlichen oder simulierten, zum anderen sowohl beim fallorientierten, projektbasierten als auch forschenden Lernen um einen echten Praxisbezug. Problembasiertes und forschendes Lernen können sich sowohl auf die berufliche als auch auf die wissenschaftliche Praxis beziehen, während fallorientiertes und projektbasiertes Lernen nur auf die berufliche Praxis zielen.

Eine Stärke der TZI ist, dass in allen vorgestellten hochschuldidaktischen Konzepten themenorientiert im Sinne der TZI gearbeitet werden kann, sowohl in den eher instruktionsorientierten als auch in den stärker selbstorganisierten Settings. Die Rolle der Lehrenden sowie die didaktische Ausrichtung verschieben sich entsprechend von der Instrukteurin zur Lernbegleitung. Die Auseinandersetzung mit der partizipierenden

Leitung (s. Kapitel 6.4.4) kann diesen Rollenwechsel erleichtern. TZI bietet Lehrenden im Bereich der Instruktion einen Rahmen für die Themenfindung und berücksichtigt insbesondere Gruppenprozesse sowie deren Reflexion. Bei einer fundierten Lernbegleitung im Zusammenhang stärker selbstorganisierter Lehrprozesse dient das Vier-Faktoren-Modell einerseits als Analyseinstrument des Geschehens und andererseits als Planungsinstrument für das weitere inhaltliche sowie auch interaktionelle Vorgehen.

3 Persönlichkeitsbildung als Bestandteil universitärer Lehr-Lernprozesse

Bei näherer Betrachtung der gegenwärtigen hochschuldidaktischen Konzepte wird deutlich, dass Persönlichkeitsbildung, wie von Humboldt gefordert, dort nicht auftaucht. Das Individuum spielt nur beim Erfahrungslernen und im Zusammenhang mit der Handlungsorientierung eine, wenn auch untergeordnete Rolle. Die Handlungsorientierung richtet sich jedoch primär auf die berufliche und bzw. oder forschende Praxis. Und auch die Modularisierung sowie Prüfungsorientierung mit der einhergehenden Straffheit des Studiums widerspricht dem ursprünglich persönlichkeitsbildendem Gedanken der (humboldtschen) Universitätsidee. Universitäres Lernen heute ist in erster Linie sachorientiert. Im folgenden Kapitel gehe ich der grundlegenden Bedeutung von Persönlichkeitsbildung für das fortgeschrittene Lernen an Hochschulen nach.

3.1 Das humanistische Bildungsideal – von Humboldt über die Humanistische Psychologie zu einer humanen Bildung

Das humanistische Bildungsideal im Sinne Humboldts wurde in den deutschen Universitäten nie vollständig umgesetzt und spätestens seit 1900 teilweise zugunsten einer Orientierung am Beruf modifiziert (vgl. Kapitel 1.2). Durch die nationalsozialistische Diktatur erfuhr dieses Ideal eine Zäsur, sowohl praktisch, durch die Emigration vieler Intellektueller aus Deutschland, als auch ideell. Ein ernst zu nehmender Kritikpunkt am humanistischen Bildungsideal ist das sogenannte „Auschwitz-Argument“. Trotz der Vernunftfähigkeit des Menschen und seiner Urteilsfähigkeit war die Entwicklung des Nationalsozialismus möglich. Nach Hirsch (vgl. 1991: 9-11) hängt dies mit der „Entpolitisierung der „Gebildeten“ zusammen. Bildung als das „Schöngestige“ stand im Gegensatz zur Politik und konnte entsprechend weder den Nationalsozialismus noch Auschwitz verhindern.

Weiterhin lässt sich der starke Bezug dieses Bildungsideals auf die Antike sowie die griechische und lateinische Sprache kritisieren. Mit dem humanistischen Bildungsideal ging oft ein Elitedenken einher (vgl. Zichy 2010: 40f), das vor dem aktuell gesellschaftlichen Hintergrund, möglichst vielen Jugendlichen und jungen Erwachsenen ein möglichst hohes Bildungsniveau zu ermöglichen, nicht mehr haltbar ist.

Unter anderem als Reaktion auf die nationalsozialistischen Regimes begründete sich in den USA in den 50er Jahren und offiziell Anfang der 60er Jahre die Humanistische Psychologie (vgl. Hecker 2010) und in deren Folge auch die Humanistische Pädagogik. Wichtige

Vertreterinnen und Vertreter der Humanistischen Psychologie sind deutsch-jüdischer Herkunft wie Fritz und Laura Perls (Gestalttherapie) oder Ruth Cohn (Themenzentrierte Interaktion) bzw. österreichisch-jüdischer Abstammung wie Jacob Levy Moreno (Psychodrama). Im Zusammenhang mit dem Nationalsozialismus emigrierten sie aus Deutschland bzw. Österreich in die USA. In den 50er Jahren trafen Therapeutinnen wie Perls, Satir (Familientherapie), Moreno, Rogers (nondirektive Gesprächstherapie) und Cohn wiederholt aufeinander und arbeiteten teilweise auch zusammen (vgl. Cohn/ Farau 1984/ 1993), so dass sich 1962 die American Association for Humanistic Psychology gründete (vgl. Wikipedia 2015a).

Zu den Kernbegriffen des humanistischen Menschenbildes in der Tradition Humanistischer Psychologie gehören die „Entwicklung des spezifisch Menschlichen“ sowie die „Freiheit zur Entscheidung“. Zentral ist persönliches Wachstum und Selbstverwirklichung, d.h. die Entwicklung des eigenen Potentials. Ziel ist es, dass jede und jeder Verantwortung für die eigenen wertbezogenen Entscheidungen und das eigene Handeln übernimmt (vgl. Hecker 2010: 39). Dieses Bild vom Menschen kann - zumindest unter anderem - als Reaktion auf den Nationalsozialismus verstanden werden. Es gibt keinen verantwortungsfreien Raum, sondern jedes Handeln und auch Nicht-Handeln ist einerseits wertbezogen und andererseits zu verantworten. Wertebezogenes verantwortliches Handeln würde ein Entstehen einer Diktatur verhindern.

Mit Bezug auf Yalom verweist Dauber auf die europäisch-existentialistischen Wurzeln der Humanistischen Psychologie, allerdings auch deren systematischen Veränderung in den Vereinigten Staaten.

Der europäische Fokus liegt auf den Grenzen und darauf, daß man sich der Angst vor Unsicherheit und Nicht-Sein stellen und diese annehmen muß. Die humanistischen Psychologen andererseits sprechen weniger von Grenzen und Kontingenz als von der Entwicklung des Potentials, weniger von Akzeptanz als von Bewußtheit, weniger von Angst als von Gipfelerlebnissen und ozeanischem Einheitsgefühl, weniger von dem Sinn des Lebens als von Selbstverwirklichung, weniger vom Fremdsein und der grundlegenden Isolierung als von Ich-Du und Begegnung. (Dauber 2009: 75)

Dieses Menschenbild ausgerichtet auf Selbstverwirklichung, dafür notwendige Bewusstheit, wertbezogene Entscheidungen und die Ich-Du-Begegnung findet sich folglich als Menschenbild in der Humanistischen Pädagogik wieder.³⁶

36 Auf Gipfelerlebnisse und ozeanisches Einheitsgefühl werde ich in dieser Arbeit nicht weiter eingehen, weil sie mir esoterisch erscheinen und damit irrelevant für eine wissenschaftliche Arbeit sind.

Zentrale Elemente der Humanistischen Pädagogik sind

- die Werteorientierung, beispielsweise gegenseitiger Respekt, „Schutz von Minderheiten“
- die Schaffung eines wertschätzenden Lernklimas, das persönliches Wachstum und Begegnung mit anderen ermöglicht
- die Anerkennung der Rolle von persönlichen Gefühlen und Wahrnehmungen für Bildungsprozesse
- die Berücksichtigung der Bedürfnisse der Lernenden
- die Einbeziehung persönlicher Erfahrungen
- Selbsttätigkeit
- Gute Lehre hat „bestenfalls Impulscharakter für das Lernen“
- Akzentsetzung auf Zusammenarbeit in Gruppen und demokratische Selbstverwaltung (zusammengestellt aus Fatzer 1987: 23 und Dauber 2009: 70-71)

In vielen dieser Elemente deutet sich eine methodische Umsetzung des humanistischen Menschenbildes im Sinne der Humanistischen Psychologie für die Humanistische Pädagogik an. Selbstverwirklichung braucht ein wertschätzendes, von gegenseitigem Respekt geprägtes Lernklima, in dem Minderheiten vor Diskriminierung geschützt werden bzw. den Raum für Selbstschutz bekommen. Ein solches Lernklima ermöglicht eher Selbstverwirklichung als beispielsweise ein autoritär geprägtes Lernklima. An diesem Beispiel wird auch deutlich, dass nicht nur methodische Aspekte im pädagogischen Handeln von Wichtigkeit sind, sondern auch die Haltung der Lehrenden (hier: wertschätzend/ respektvoll vs. autoritär).

Einige dieser zentralen Elemente Humanistischer Pädagogik spiegeln sich auch in der Axiomatik der TZI wider (vgl. Cohn/ Farau 1984/ 1993: 356- 364, s. Anhang „System-Immanente Axiome“). Respekt gegenüber allem Wachstum gilt dort als zentraler Wert. Der Mensch wird als psycho-biologische Einheit, sprich ganzheitlich, gesehen. Hierzu gehören neben dem Einbeziehen der Kognition auch das Einbeziehen von Gefühlen und körperlichen Signalen (vgl. 363f). Das politisch-pragmatische Axiom verweist auf die Erweiterbarkeit eigener Grenzen und damit auf persönliche Selbstverwirklichung innerhalb bestimmter unveränderbarer äußerer (und teilweise auch innerer) Grenzen. Dem theoretischen Konstrukt der TZI eigen ist das Spannungsverhältnis von Autonomie und Interdependenz. „Die Autonomie des einzelnen ist um so größer, je mehr er [der Mensch] sich seiner Interdependenz mit allen und allem bewußt wird.“ (356) Hier handelt es sich um ein Paradoxon, welches sich in der Humanistischen Pädagogik theoretisch in der Zusammenarbeit in Gruppen und der demokratischen Selbstverwaltung niederschlägt.

Ansonsten ist die Humanistische Pädagogik sehr individualistisch. Diese Einseitigkeit drückt sich beispielsweise im Gestaltgebiet von Fritz Perls aus.

Akademisch betrachtet spielt die Humanistische Pädagogik, beispielsweise in Form von Gestaltpädagogik, Psychodrama oder Themenzentrierter Interaktion, eine untergeordnete Rolle (vgl. Dauber 2009: 69, Reiser 2006). Dies hängt sicherlich auch mit den wichtigsten Kritikpunkten an der Humanistischen Pädagogik zusammen: die mangelnde Berücksichtigung institutioneller Strukturen, eine schwache Verankerung in politischen Strukturen sowie schwache theoretische und methodische Grundlagen (vgl. Fatzer 1987: 31-38).

Trotz dieser Kritikpunkte lassen sich Gemeinsamkeiten von Humanistischer Pädagogik und dem humanistischen Bildungsideal (Humboldt) feststellen. Als zentrale Elemente beider humanistisch orientierter Perspektiven können Persönlichkeitsbildung und eine Orientierung an Werten angesehen werden. Persönlichkeitsbildung bzw. noch weiter gefasst Bildung allgemein kann nur durch Selbsttätigkeit erreicht werden. Sowohl Freiheit bzw. Autonomie als auch Gemeinschaft sind bedeutungsvoll für Bildungsprozesse. Bei Humboldt drückt sich die Werteorientierung in dem Ziel aus, das Individuum zur Urteilsfähigkeit zu befähigen, während in der Humanistischen Psychologie und Pädagogik Respekt, Wertschätzung und Selbstverwirklichung zentrale Begriffe sind.

Allerdings haben sich die Akzentuierungen von Bildungsprozessen innerhalb der letzten zwei Jahrhunderte deutlich verschoben. Humboldt legte viel Wert auf Vernunft, während die Humanistische Pädagogik Wahrnehmung und Gefühl stärker betont. Humboldt hob „Freiheit und Einsamkeit“ hervor, während insbesondere die Themenzentrierte Interaktion die Gemeinschaft bzw. Interdependenz stärker in den Fokus nimmt und Autonomie zur Interdependenz als gleichwertig ansieht (vgl. Cohn/ Farau 1984/ 1993). Durch die Aufklärung wurde rationales Denken in den westlichen Gesellschaften zur Selbstverständlichkeit. In diesem Zusammenhang kam es zu einer zunehmenden Individualisierung. Gesellschaftlich betrachtet, ist es gegenwärtig m.E. wichtig, den derzeitigen Individualisierungstendenzen entgegen zu wirken, um die sozialen Kompetenzen der Einzelnen zu fördern und damit Gemeinschaft zu entwickeln.

Neben dem Auschwitz-Argument sprechen noch weitere Argumente gegen das an Humboldt anknüpfende humanistische Bildungsideal und damit auch gegen die Humanistische Pädagogik. Persönlichkeitsentwicklung kann, wenn sie übertrieben wird, in einer „ästhetischen Verklärung des Ich“ münden, die das Ich überbewertet und in Gefahr steht, dass eine stete „Selbstperfektionierung“ zum Selbstzweck verkommt. Ein weiteres Risiko besteht darin, dass gesellschaftliche Zwänge zugunsten von Selbstverwirklichung aus dem Blickfeld geraten und damit einer Kritik unzugänglich werden.

Die TZI nimmt innerhalb der Humanistischen Psychologie bzw. Pädagogik eine Sonderstellung ein, da sie neben Autonomie auch Interdependenz im Blick hat. Das heißt Persönlichkeitsentwicklung findet ihre Grenzen in inneren und äußeren (Rahmen-)Bedingungen. Äußere (Rahmen-)Bedingungen bzw. der GLOBE wurden (und werden) innerhalb von Veranstaltungen thematisiert und problematisiert. Ruth Cohn hatte ausdrücklich „einen politischen Anspruch“ (Nelhiebel 2012: 137). Das heißt insbesondere durch den Aspekt der Interdependenz sowie die Formulierung des politisch-pragmatischen Axioms (s. Anhang) trifft die Kritik an der Humanistischen Psychologie und Pädagogik nicht auf die TZI zu.

Aktuell beschäftigt sich der Philosoph Nida-Rümelin in seinem Buch „Philosophie einer humanen Bildung“ (2013) mit dem humanistischen Bildungsideal und seiner Bedeutung für die derzeitige Bildungsdiskussion. Er setzt sich ein für

eine Erneuerung des Humanismus als Grundlage aller Bildungspraxis und Bildungspolitik. Ein Humanismus, der die Einseitigkeiten des Deutschen Idealismus überwunden hat, der die philosophischen Impulse der Gegenwart aufnimmt und die verschüttete Einheit mit dem klassischen und zeitgenössischen Pragmatismus (wieder)herstellt. Ein Humanismus, der sich nicht scheut, die Frage, was denn genuin menschlich sei, zu stellen. (13)

Bildung wird von Nida-Rümelin verstanden als „angeleitete und zu möglichst großen Teilen selbstbestimmte Entfaltung des Menschen, die Entwicklung menschlicher Persönlichkeitsmerkmale (Tugenden) und die Praxis einer genuin menschlichen Lebensform“ (52). Als aufeinander bezogene Kernbegriffe humaner Bildung identifiziert Nida-Rümelin Rationalität, Freiheit und Verantwortung. Rationalität bezieht sich auf das Gründe-Geben und Gründe-Nehmen in zwischenmenschlichen Interaktionen. „Menschliche Freiheit besteht darin, das zu tun, was dem eigenen (normativen) Urteil entspricht, vorausgesetzt dieses Urteil beruht auf einer angemessenen Abwägung von Gründen. Eine angemessene Abwägung praktischer Gründe führt zu einer insgesamt kohärenten Lebensform.“ (81) Das Abwägen verschiedener Gründe, die Urteilskraft und Entscheidungsstärke sind Voraussetzung für eine Lebensführung in Freiheit, „für ein autonomes Leben“ (60). Freiheit bedeutet auch Distanz zu „Augenblicksneigungen“ herzustellen und damit auch Verantwortung für das eigenen Denken und Handeln gegenüber anderen zu übernehmen.

Das erste und eine elementare Bildungsziel Nida-Rümelins ist die „humane Vernunft“. Denn: „Ohne Vernunft keine Freiheit und keine Verantwortung.“ (109) Vernunft hat aus seiner Perspektive drei unterschiedliche Ebenen: die Sicht auf die Welt, das eigene Einwirken auf dieselbige sowie Emotionen. Ausdruck von Vernunft und auch Medium zum Gründe-Geben und Gründe -Nehmen ist die Sprache. Deshalb ist Sprache zum gegenseitigen Verstehen

zentral. Das zweite konstituierende Bildungsziel ist die „humane Praxis“ als Erziehung zu Tugenden wie Urteilkraft, Normativität und Emotionalität, zu Emanzipation, Inklusion sowie zu Demokratie.

Im Zentrum einer humanistischen Bildung nach Nida-Rümelin stehen also

- das Gründe-Geben und -Nehmen,
- die Urteilkraft sowie
- die Entscheidungsfähigkeit
 - o bezogen auf Werte
 - o und auf die eigene Emotionalität,
 - o um die eigene Persönlichkeit zu entfalten
 - o innerhalb einer Gemeinschaft,
 - o an der alle Mitglieder aktiv teilnehmen und teilhaben können.

Philosophinnen und Bildungstheoretiker legen den Schwerpunkt ihres humanistischen Bildungsbegriffs eher auf Vernunft unter Berücksichtigung von mehr (Nida-Rümelin) oder weniger (Humboldt) Emotionen sowie Urteilkraft, während die Humanistische Pädagogik Wahrnehmung und Emotionen ausdrücklich fördern will. Diese Einbeziehung der Emotionalität erscheint mir für ein aktuelles humanistisches Bildungsideal dringend von Nöten, damit wir trotz steter Beschleunigung und Digitalisierung zu einer „genuin menschlichen Lebensform“ kommen.

TZI als eine Vertreterin der Humanistischen Pädagogik legt großen Wert auf Selbst- und Fremdwahrnehmung, gerade auch auf die Wahrnehmung eigener Emotionen, Bedürfnisse und Interessen sowie der Emotionen, Bedürfnisse und Interessen anderer. Neben diesem Bezug auf das einzelne Individuum (ICH) sowie auf die anderen (WIR) fördert TZI die Gemeinschaft (WIR), beides immer im Hinblick auf die anstehenden Inhalte (ES).

Besonderes Augenmerk legt TZI, im Gegensatz zu anderen humanistischen Konzepten, auf die uns umgebenden Rahmenbedingungen inklusive gesellschaftlicher Zwänge (GLOBE).

Daher kann TZI, so meine These, zu einer „genuin menschlichen Lebensform“ essentiell beitragen. TZI ist durch seine Axiome und Postulate im Sinne der Humanistischen Psychologie bzw. Pädagogik eindeutig werteorientiert. Zentrale Werte sind Ganzheitlichkeit, Respekt und persönliches Wachstum. Dies spiegelt sich in den handlungsorientierten Postulaten, dem Chairperson- sowie dem Störungsprinzip auf methodischer Ebene. Das Prinzip der dynamischen Balance hilft ein Gleichgewicht zwischen Persönlichkeitsentwicklung bzw. Selbstentfaltung (ICH), Gemeinschaft (WIR) und den Inhalten (ES) zu schaffen sowie institutionelle und gesellschaftliche Rahmenbedingungen

(GLOBE) zu berücksichtigen. Bezogen auf universitäre Bildungsprozesse halte ich es für unbedingt notwendig, dem GLOBE, d.h. den gesellschaftlichen Kompetenzen und damit insbesondere der Urteilsfähigkeit³⁷ einen angemessenen Platz zu geben.

3.2 Der Einfluss der Persönlichkeit auf Lernprozesse

Aktuell beschäftigt sich die Hirnforschung auch mit der Frage wie Lern- oder Bildungsprozesse und Persönlichkeit zusammenwirken. Dabei nimmt sie jedoch weniger das universitäre als das schulische Lernen in den Blick. Im Folgenden berücksichtige ich entsprechend aktuelle Studien der Hirnforschung, die sich auf schulische Lernprozesse beziehen, und die sich nur bedingt auf das hochschulische Lernen übertragen lassen. Einerseits habe ich oben (s. Kapitel 2.2 „Aktuelle hochschuldidaktische Entwicklungen“) auf das unterschiedliche Lernen in Schule und Hochschule verwiesen, d.h. Studierende können als fortgeschrittene Lernende stärker die Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess übernehmen als Schülerinnen und Schüler. Und andererseits ist der Reifungsprozess des Gehirns in der Regel mit Aufnahme eines Studiums abgeschlossen. Dies erfordert ebenfalls ein anderes Lernen als in der Schule.

Exkurs: Die Hirnforschung und der Lernbegriff

Bevor ich diesen Punkt näher spezifiziere, möchte ich mich der Idee von Bildung in der Hirnforschung zuwenden. Zwar taucht sowohl in dem Titel von Roth (2011) als auch in dem von Spitzer (2010) der Begriff Bildung auf, doch hat dieser Begriff nur bedingt etwas mit dem Inhalt der beiden Bücher zu tun. Der Psychiater und Psychologe Spitzer stellt zwar einen Bezug zum Bildungssystem und hier vor allem zur Schule her, doch dreht sich sein Buch in erster Linie um gelingende Lernprozesse und die Übertragung von Erkenntnissen aus der Medizin auf die Pädagogik. Diese Übertragung ist ein interessantes Experiment, kann aus pädagogischer Sicht jedoch auch in Frage gestellt werden.

Auch der Biologe und Hirnforscher Roth beschäftigt sich mit Lernprozessen, doch stellt er einen interessanten Bezug zwischen Lernen und der Persönlichkeit der Lernenden und Lehrenden her. Dabei geht er beispielsweise auch auf das Unbewusste, das Vorbewusste und das Bewusste ein, knüpft also auch an psychoanalytische Erkenntnisse an. Im

³⁷ Nida-Rümelin nutzt den Begriff „Urteilkraft“, der m.E. das energiegelasse Fällen des Urteils und somit die Entscheidung betont. Mir selbst geht es, auch im Sinne der Kompetenzorientierung, eher um die grundsätzliche Fähigkeit, die ein Mensch braucht, um ein Urteil zu fällen. Daher spreche ich im Folgenden von der Urteilsfähigkeit.

Gegensatz zu Spitzer fordert Roth explizit die interdisziplinäre Auseinandersetzung zwischen Hirnforschung, empirischer Bildungsforschung und Pädagogik, um eine gemeinsame schlüssige Argumentation für gelingende Lernprozesse zu entwickeln.

Deutlich wird, beide Hirnforscher beschäftigen sich weniger mit Bildungs- als mit Lernprozessen. Sie gehen davon aus, dass Lernen ein aktiver Prozess ist, der zu Veränderungen im Gehirn führt (vgl. Spitzer 2003: 4). „Wissen kann nicht übertragen werden; es muss im Gehirn eines jeden Lernenden neu geschaffen werden.“ (Roth 2006: 49) Diese Idee entspricht einem konstruktivistischen Verständnis von Lernen, weniger einem humanistischen Verständnis von Bildung (vgl. Nida-Rümelin 2013) oder einem (konstruktivistischen) Verständnis von Selbstbildung. Lernen und Lernprozesse sind für empirische Forschungszwecke, u.a. die Hirnforschung, leichter operationalisierbar als Bildungsprozesse. Bildung erscheint hier zu komplex.

Wie eingangs schon angedeutet, lernen Erwachsene und Kinder unterschiedlich. Kinder lernen schnell, verfügen über ein großes Arbeitsgedächtnis und eine große Verarbeitungsgeschwindigkeit. Beides nimmt mit zunehmendem Alter ab. Erwachsene Menschen lernen zwar langsamer, doch verfügen diese über mehr Wissen und verknüpfen Neues besser mit Altem (Spitzer 2003: 281, 2010: 119, 220). Studierende befinden sich hier in einem „Zwischenstadium“ oder einer „Übergangsphase“. Je nach (außer-)schulischer Vorbildung differieren die im Gehirn gedanklich vorgebildeten Strukturen von Fach zu Fach. Entsprechend gilt für Studierende, entweder fachliche Strukturen erst einmal auszubilden oder aber schon bestehende Strukturen zu nutzen. Zugleich kann davon ausgegangen werden, dass die Lerngeschwindigkeit bei Studierenden noch relativ hoch ist.

Der Einfluss der Persönlichkeit auf Lernprozesse aus Sicht der Hirnforschung

Roth verweist auch darauf, wie wichtig und einflussreich die Persönlichkeit der Lernenden auf den Lernprozess ist. Er unterscheidet sechs neurobiologisch-psychische Grundsysteme, die Einfluss auf Lernprozesse nehmen: (1) Stressverarbeitung, (2) Selbstberuhigung, (3) Selbstbewertung und Motivation, (4) Impulskontrolle, (5) Bindung und Empathie sowie (6) Realitätssinn und Risikowahrnehmung (vgl. 2011: 50). Hier setze ich mich nicht kritisch mit Roths Persönlichkeitstheorie auseinander, sondern nutze diese Idee von Persönlichkeit, um daraus pädagogische Schlussfolgerungen zu ziehen.

Roth schreibt weiter: „Leichter Stress ist notwendig, um Körper und Gehirn für die Auseinandersetzung mit und Bewältigung von Problemen und Gefahren zu rüsten.“ (Roth 2011: 52) Während Spitzer etwas plakativ von „Lernen nur bei guter Laune“ (Spitzer 2010:

141; 2003: 167) spricht, lässt sich feststellen, dass zu großer Stress (1) aus Sicht der Hirnforschung „ungünstig für das Lernen und Behalten“ ist (Spitzer 2003: 171). Der Stress darf also nicht zu groß sein, während milder Stress lernförderlich ist. Problem dabei ist, dass Stressverarbeitung mit der Persönlichkeit zusammenhängt und das, was für den einen schon Stress bedeutet, ist für die andere noch lange kein Stress. Demnach ist Stressverarbeitung etwas sehr Individuelles.

Dies gilt auch für den Aspekt der Selbstberuhigung (2). „Menschen unterscheiden sich neben ihrer Fähigkeit mit Belastungen umzugehen, durch den Grad der Zuversicht oder Ängstlichkeit, Ausgeglichenheit oder innerer Unruhe, Frustrationstoleranz und Bedrohtheitsgefühl“ (Roth 2011: 54). Übertragen auf Studierende bedeutet das: Zuversichtliche, ausgeglichene Studierende mit einer recht hohen Frustrationstoleranz explorieren neue Sachverhalte, neues Verhalten eher und stecken auch Misserfolge ein, während ängstliche, sich bedrohtühlende Studierende, sich eher zurück ziehen und innere Unruhe eher zu einem fehlenden oder unsystematischen Explorieren führt. Um Studierende im Hinblick auf Selbstberuhigung zu unterstützen, können Lehrende für eine produktive, wertschätzende Atmosphäre innerhalb ihrer Veranstaltung und Prüfungen sorgen.

Selbstbewertung (3) beschreibt Roth (vgl. 2011: 54) als einen Prozess, währenddessen Personen ihr Erleben oder Verhalten und dessen Konsequenzen einschätzen. Das Ergebnis dieses Beurteilungsprozesses wird im Gedächtnis abgelegt. Im Weiteren stellt er einen Zusammenhang zum operanten Konditionieren her, das Menschen entweder zu einem bestimmten Verhalten ermutigt oder sie davon abhält. Roth beschreibt das Bewertungs- und Motivationssystem als von Belohnung bzw. Bestrafung abhängiges System. Spitzer verweist in diesem Zusammenhang auf die menschliche Gemeinschaft: „Menschliches Lernen vollzieht sich immer schon in der Gemeinschaft, und gemeinschaftliche Aktivitäten bzw. gemeinschaftliches Handeln ist wahrscheinlich der bedeutsamste »Verstärker«.“ (Spitzer 2003: 181) D.h. Selbstbewertung und Motivationsprozesse geschehen immer in Interdependenz zu anderen Personen. „Menschen sind von Natur aus motiviert, sie können gar nicht anders, denn sie haben ein äußerst effektives System hierfür im Gehirn eingebaut.“ (192) Was Menschen konkret motiviert ist abhängig von den eigenen Bedürfnissen. Roth wendet sich gegen eine Unterscheidung von intrinsischen und extrinsischen Motiven, weil diese oft im Hinblick auf ein bestimmtes Ziel, zusammenwirken (vgl. Roth 2011: 87). Wichtig ist jedoch die Kongruenz von Motiven und Zielen, weil deren Übereinstimmung zu Selbstwirksamkeit führt: „Selbstwirksame Menschen zeigen Persistenz, d.h. eine Hartnäckigkeit bei der Verfolgung von Zielen, deren Erreichen eine hohe Belohnung verspricht.“ (90) Belohnung ist hier definiert als die Erfüllung der eigenen Bedürfnisse.

Selbstbewertungsprozesse können durch regelmäßiges Feedback methodisch unterstützt werden.

Diese drei Systeme, Stressverarbeitung, Selbstberuhigung und Selbstbewertung bzw. Motivation, sind nach Roth die Basis für drei weitere Systeme: Impulskontrolle, Bindung und Empathie sowie Realitätssinn und Risikobewertung.

Selbstberuhigung und Impulskontrolle (4) hängen direkt miteinander zusammen. Eine Person, die sich selbst beruhigen kann, hat auch ihre Impulse stärker unter Kontrolle als eine Person, die sich selbst weniger gut beruhigen kann.

Interessant ist folgende Feststellung von Roth: „Empathie entwickelt sich offenbar aus dem Bindungssystem und beruht auf zwei Fähigkeiten, nämlich zum einen der Fähigkeit, die Gefühle, Gedanken und Absichten eines Mitmenschen erkennen (»lesen«) zu können, (...) und zum anderen der Fähigkeit zum »Mitleiden«.“ (Roth 2011: 57) Wenn ich also als Kind eine sichere Bindung zu meinen Eltern aufgebaut habe und sich dies bis ins junge Erwachsenenalter verstetigt hat, habe ich gute Voraussetzungen für Empathie (5). Die Entwicklung von Empathie hat offenbar mit der erlebten Feinfühligkeit der Erwachsenen während der Kindheit und Jugend zu tun.

Im sechsten System, dem des Realitätssinns und der Risikowahrnehmung, gilt es abzuschätzen, wie wirklichkeitsnah und risikoreich das eigene Denken und Handeln ist bzw. sein könnte, um zu einer angemessenen Einschätzung einer Situation etc. zu kommen. Der Realitätssinn kann von Lehrenden durch praxisnahe Forschungsprojekte gestärkt werden.

Zusammenfassend lässt sich sagen: Gute Voraussetzung des Individuums für das Lernen ist eine in sich ruhende Persönlichkeit, die verschiedene Möglichkeiten hat, Stress zu verarbeiten und sich selbst zu beruhigen. Hilfreich sind weiterhin die Fähigkeiten, sich in andere hineinzusetzen und Situationen realistisch einzuschätzen. Nach Roth bestimmen im Weiteren die drei Hauptfaktoren „Intelligenz, Motivation und Fleiß“ (2011, 34) den eigenen Lernprozess. Ausgehend von „ausreichender“ Intelligenz, wurde der Aspekt der Motivation im Zusammenhang mit den Selbstbewertungsprozessen eben schon thematisiert. Auf den Fleiß komme ich indirekt im Zusammenhang mit dem Üben im übernächsten Kapitel zurück.

Mit anderen Worten, die eigene Persönlichkeit bestimmt das Lernen (und so meine These: auch das Lehren).

3.3 Das „Nadelöhr“ zwischen Lehrenden und Lernenden

Die Art wie wir lehren und lernen, wird von unserer Persönlichkeit bestimmt, genauer vom Ausmaß an Neugier und Interesse, Selbstvertrauen und Vertrauen in die eigenen Kräfte, Fähigkeit zur Regulation unserer Gefühle und Impulskontrolle, Geduld, Aufmerksamkeit, Fähigkeit zum Vertrauen in Andere, Kooperativität, Realitätssinn gegenüber eigenem Handeln und natürlich von Intelligenz und Motivation. (Roth 2011: 72)

In diesem Zitat werden die Aspekte Neugier und Aufmerksamkeit in ihrer Bedeutsamkeit für das Lernen bzw. für Lernprozesse neu eingeführt. Neugier beschreibt den „Wunsch, etwas Bestimmtes zu erfahren“ (Duden online). Neugier ist ein Persönlichkeitsmerkmal.

Grundsätzlich sind alle Kinder neugierig und die Entwicklung der individuellen Neugier ist von unterschiedlichen Faktoren abhängig, u.a. von dem Bindungsverhalten, das in früher Kindheit gelernt wird. Eine sichere Bindung führt zum Ausleben von Neugier durch Exploration. Neugier ist auch abhängig davon, wie Bezugspersonen, Eltern, Erzieherinnen, Lehrkräfte, Jugendarbeiter auf die Neugier von Kindern und Jugendlichen reagieren und diese Neugier in ihre Arbeit integrieren. Ein zu hohes Maß an Neugier an unterschiedlichen Wissens- und Könnensbereichen könnte sicherlich zu einer mangelnden Fokussierung oder einem Verlust der Wahrnehmung von Risiken gehören, doch führt größere Neugier zu besserem Behalten (vgl. Spitzer 2010: 153). Ein Zusammenhang zwischen Neugier und Motivation wird in der hier zitierten Literatur zur Hirnforschung nicht hergestellt. Neugier und Motivation können miteinander einhergehen, doch ist kindliche Neugier weniger stark durch Motive im Hinblick auf ein bestimmtes Ziel beeinflusst, offener für Neues, für Impulse von außen. In diesem Sinne möchte ich Neugier als Haltung gegenüber dem Umfeld und der Umwelt verstanden wissen, als ein offenes Zugehen auf andere Menschen, neue Wissensbestände und das Erproben eigenen Verhaltens.

Spitzer (2003, 2010) und Roth (2011) sind sich darin einig, dass Aufmerksamkeitsprozesse beim Lernen bedeutsam sind:

Der Lehr- und Lernerfolg und damit die Stärke der Verankerung eines Inhaltes oder einer Fertigkeit im Gedächtnis hängen neben der Motivation in ihren vielfältigen Ausprägungen (Vertrauenswürdigkeit des Lehrenden, des Lernortes, des Interesses am Lerninhalt usw.) und dem Fleiß stark von der Aufmerksamkeit ab. (Roth 2011: 128)

Dabei wird Aufmerksamkeit von Vigilanz, d.h. Wachheit, unterschieden bzw. Spitzer verweist darauf, dass selektive, d.h. gezielte Aufmerksamkeit unabhängig ist von dem Grad der Vigilanz (vgl. 2003: 141). Vielmehr ist „[d]as Ausmaß des Behaltens von dargebotenem Material [...] abhängig davon, wie sehr wir uns diesem Material zuwenden, d.h. von Aufmerksamkeitsprozessen. Je aufmerksamer ein Mensch ist, desto besser wird er bestimmte Inhalte behalten.“ (Spitzer 2003: 155) Dabei können wir einer schwierigen Darstellung nur ca. 3 bis 5 Minuten folgen. Dann brauchen wir eine Pause, beispielsweise

einen Witz, eine kleine Zusammenfassung oder eine Verständnisfrage (vgl. Roth 2011: 133). Roth verweist in diesem Zusammenhang auf die Verknüpfung mit schon bekannten Inhalten:

Bewusstsein tritt erst auf, wenn Details und Bedeutung zusammenkommen und ein sinnvolles Ganzes bilden. [...] Im Zustand der Aufmerksamkeit verarbeitet das Gehirn neue und wichtige Informationen im Detail und »mit Nachdruck« und blendet zugleich alles aus, was in diesem Augenblick nicht wichtig ist. [...] Das Arbeitsgedächtnis versucht dann, das Neue mit bereits Bekanntem zu einem sinnvollen Ganzen zusammenzufügen. Je sinnvoller und klarer das Ergebnis dieser Arbeit ausfällt, desto wirkungsvoller wird es im deklarativen Gedächtnis verankert, und desto leichter ist es dort abrufbar. (Roth 2011: 146)

Auch wird die Bedeutung des Bewusstseins für Lernprozesse hervorgehoben. „Neue, wichtige Dinge müssen detailliert verarbeitet und entsprechend abgespeichert werden, und hierzu müssen neue und große Nervennetzwerke angelegt werden“ (139). Diese Verarbeitung neuer, wichtiger Inhalte geschieht über das Bewusstsein. Dabei kann ein Inhalt umso besser erinnert werden, je tiefer er verarbeitet wurde (vgl. Spitzer 2003: 34)

Für Lernende oder Studierende bedeutet dies, dass sie Neugier und Aufmerksamkeit für einen Inhalt entwickeln (müssen). Während jedoch Lehrende wenig Einfluss auf die Persönlichkeit von Studierenden haben, können sie die Neugier von Studierenden und auch Aufmerksamkeitsprozesse unterstützen. Für die Lehrenden heißt das, sie knüpfen an die Neugier und das Vorwissen der Studierenden sowie an ihre eigene Neugier an und sollten gezielt Aufmerksamkeit bei den Studierenden erzeugen. Dies kann in erster Linie durch interessante Inhalte sowie spannendes und herausforderndes Material geschehen (vgl. auch Roth 2011: 139). Insofern sollten die Lehrenden auch für sich spannende Inhalte erschließen.

Deutlich wird auch, dass es beim Lernen um Emotionen geht. Emotionen gehören neben „Wahrnehmen und Denken zu den Grundzuständen unseres Erlebens“ (72) Gefühle werden von Affekten unterschieden und zeichnen sich durch eine kognitive Komponente aus (73-76). Gefühle im Zusammenhang mit Lernprozessen dürfen weder zu stark im Sinne von überwältigend und auch nicht zu schwach sein. Inhalte, die positiv besetzt sind, werden besser behalten (vgl. Roth 2011: 182, Spitzer 2003: 159f). Spitzer spezifiziert dies noch einmal: „Eine ganze Reihe von Befunden spricht dafür, dass Angst einen ganz bestimmten kognitiven Stil produziert, der das rasche Ausführen einfacher gelernter Routinen erleichtert und das lockere Assoziieren erschwert“. (2003: 164) Entweder Lernprozesse gehen mit Emotionen einher und bleiben deswegen in unserem Gedächtnis, oder aber sie knüpfen an schon Vorhandenes an (vgl. Spitzer 2010: 65), oder sie bedienen sowohl die Emotionen als auch schon vorhandene Strukturen.

Wenn Emotionen im Zusammenhang mit Lernprozessen wichtig sind, nicht zu stark und auch nicht zu schwach sein dürfen, dann ist eine essentielle Fähigkeit, Gefühle überhaupt

wahrzunehmen. Das heißt, die Hirnforschung bestätigt dieses Element der Humanistischen Pädagogik.

Für Studierende bedeutet dies, sich mit Inhalten auseinander zu setzen, die sie interessieren. Dies spricht für eine starke Selbststeuerung von Lernprozessen innerhalb des Studiums sowohl im Sinne der Wahlfreiheit von Modulen als auch für die Mitsteuerung und Mitbestimmung innerhalb eines Moduls bzw. in einer Veranstaltung. Die Lehrenden sehe ich in der Verantwortung für eine produktive, wertschätzende Arbeitsatmosphäre und das Anknüpfen an Vorwissen bzw. als Unterstützer beim Aufbau von Wissensstrukturen.

3.4 Gelingende Lehre im Sinne der Hirnforschung

Neben diesen eher von der Persönlichkeit abhängigen Bedingungen für das Lernen lassen sich auch grundsätzliche Gesetzmäßigkeiten für gelingende Lehre aus der Hirnforschung ableiten.

Da erlebnishaft-episodische erfahrene Inhalte nachhaltiger im Gedächtnis bleiben als reine Fakten, plädieren Spitzer und Roth für das Geschichten-Erzählen innerhalb der Lehre (vgl. Roth 2011: 105, Spitzer 2003: 35, 194). Es geht um das Darbieten detailreicher Episoden, evtl. selbst erlebter oder gelesener „Geschichten“. Dies lässt sich sowohl in Vorlesungen als auch Seminaren realisieren, bedarf jedoch der Auseinandersetzung mit den Inhalten gerade im Hinblick auf Geschichten und wirft die Frage auf, wie als Lehrende Geschichten in ihre Lehre einbinden können, die interessant für die Studierenden sind und mit dem Inhalt direkt zu tun haben.

Auch Beispiele zur Verfügung zu stellen, ist nach Spitzer ein wichtiger didaktischer Aspekt, weil Menschen aus den Beispielen das Regelhafte entwickeln und so die Regeln gelernt werden. Es geht also nicht um die Präsentation des Regelhaften, sondern um das eigene Erarbeiten der Regeln durch möglichst viele Beispiele. Im Gedächtnis bleiben wiederum nicht zwingend die Beispiele, sondern eher das Allgemeine von den Beispielen abstrahierte (vgl. Spitzer 2003: 76-89, 2010: 57). Für das Studium bedeutet dies, Studierenden Beispiele zu geben, anhand derer sie sich Regeln, das Regelhafte, das Allgemeine selbst erarbeiten können. Dies bedeutet zugleich „weniger ist mehr“ (vgl. auch Roth 2011: 30f). Wenn Lehrende Regeln anhand von Beispielen erarbeiten lassen, wenn sie Studierende forschen lassen, dann brauchen diese dazu Zeit. Gleichzeitig kann eine Lehrende weniger Inhalte präsentieren. Für Vorlesungen kann das zweierlei bedeuten: entweder wird auch dort das Regelhafte erarbeitet anstatt es einfach zu präsentieren, und bzw. oder dort wird eine fachgerechte Struktur angeboten, an die Studierende anknüpfen können.

Mit dem Beispielhaften lässt sich gut Handlungs- und Erfahrungsorientierung verknüpfen. Spitzer hebt hervor, wie bedeutungsvoll handelndes Lernen aus Sicht der Hirnforschung ist:

Das handelnde Lernen wirkte sich also nicht nur auf das Handeln (sprich: Hantieren) aus, sondern auch auf andere Aspekte des geistigen Umgangs mit den gelernten Inhalten. [...] Die Art, wie etwas gelernt wird, bestimmt die Art, wie das Gelernte im Gehirn gespeichert (repräsentiert) ist. [...] Lerne ich also Sachen am Computer, so werden diese Sachen in mir schwächer repräsentiert als bei handelndem Umgang. (Spitzer 2010: 128f)

Neben der Handlungsorientierung ist die Verbindung zur eigenen Lebens- und beruflichen Erfahrung (sowie Vorwissen) notwendig (vgl. Spitzer 2003: 416). Erst dann können Lernprozesse nachhaltig verankert werden. Dies bestätigt die Elemente der Humanistischen Pädagogik: Bezug zu persönlichen Erfahrungen und Selbsttätigkeit innerhalb von Lernprozessen. Insofern erscheinen eine Handlungs- und Erfahrungsorientierung innerhalb des Studiums unbedingt notwendig. Handlungsorientierung kann beispielsweise durch Praktika und „Service Learning“ erreicht werden, während die Verknüpfung mit eigenen Erfahrungen (und Vorwissen) auch innerhalb der Universität durch einen entsprechenden Rückbezug gut geleistet werden kann.

„Das Üben an vielen Beispielen ist ein notwendiger Bestandteil jeden Lernens. Umgekehrt folgt: Fakten, die nicht als Beispiele für einen allgemeinen Zusammenhang stehen können, sind dem Lernen für das Leben wenig förderlich.“ (Spitzer 2010: 59) Hier wird über die Beispiele hinaus auf die Relevanz der Wiederholung und des Übens hingewiesen. Dabei werden explizites Wissen, z.B. Faktenwissen, und implizites Können, z.B. Prozeduren wie Fahrradfahren, unterschieden. Implizites Können entwickelt sich „langsam und stetig“ (Spitzer 2003: 65). Roth verweist darauf, dass Prozeduren nur anfangs bewusst und nur bei voller Konzentration erlernt werden, während dies bei zunehmendem Können stört, Konzentration und Bewusstsein werden immer weniger gebraucht (vgl. 2011: 114f). Können wird über viele Wiederholungen, viel Üben erreicht. Explizites Wissen hingegen setzt oft sprunghaft ein (vgl. Spitzer 2003: 68) und braucht die bewusste Wiederholung des Lerninhalts (vgl. Roth 2011: 108). Üben findet teilweise außerhalb der Universität statt. Hier sehe ich viel Verantwortung bei den Studierenden. Faktenwissen sollten die Studierenden sich sowohl vorbereitend als auch nachbereitend, z.B. mit Hilfe von Lerntagebüchern oder Portfolios, erarbeiten, so dass es dadurch zu Wiederholungen kommt. Lerngruppen zur Vorbereitung von Referaten oder auch Prüfungen helfen, diese Übeprozesse zu manifestieren. Insofern unterstützt Fleiß aufseiten der Studierenden den Lernprozess. Verantwortung der Lehrenden ist, auf Vorhergehendes einzugehen, Wissensbestände miteinander zu vernetzen und auf Nachfolgendes hinzuweisen.

Folgende didaktische Konsequenzen ergeben sich aus der Hirnforschung (vgl. auch Brand/Markowitsch 2006: 72-74):

- Neugier wecken
- Aufmerksamkeit lenken auf einen bestimmten Inhalt
- Emotionale Beteiligung ermöglichen, z.B. durch persönlichen Bezug, eigenes Interesse oder Alltagsrelevanz
- Erfahrungsorientierung
- Handlungsorientierung
- Struktur eines Themengebietes verdeutlichen
- Vernetzung zwischen Themengebieten und innerhalb eines Themengebietes herstellen
- Geschichten erzählen
- Aus Beispielen das Regelmäßige selbst erarbeiten lassen
- Üben

Ein weiterer wichtiger Aspekt im Zusammenhang mit gelingender Lehre ist die Authentizität der Lehrenden. Lernende spüren, ob Lehrende motiviert sind, mit ihnen zu arbeiten (vgl. Roth 2006: 53), ob sie ihnen vertrauen können (vgl. Spitzer 2010: 37). Die Persönlichkeit der Lehrenden nimmt nicht nur auf die Art des Lehrens Einfluss, also auf methodische Aspekte, sondern auch auf die Haltung mit sich selbst und im Kontakt mit den Studierenden. Die eigene Neugier der Lehrenden, das Interesse, die Motivation, aber auch das Vertrauen in die Studierenden und Kooperationsbereitschaft stehen in einem interdependenten Verhältnis zu den Studierenden. Wenn Lehrende in ihrer Persönlichkeit und Fachlichkeit authentisch von den Studierenden wahrgenommen werden, ist dies förderlich für eine produktive Zusammenarbeit, für eine produktive Lehre. Nach Roth entscheiden über gelingende Lehre, „die Glaubhaftigkeit des Lehrers, die Herstellung einer günstigen Lernsituation, die Kombination von Anforderungsniveaus, Motivierung und Rückmeldung über Erfolg und Misserfolg und schließlich auch die Lernumgebung“ (2006: 59).

Der Einfluss einer produktiven und wertschätzenden Arbeitsatmosphäre

Starker Stress ist, wie oben gezeigt (s. Kapitel 3.2), für den Lernprozess eher hinderlich, während sich positive Emotionen entsprechend positiv auf das Lernen auswirken. In stressreichen Situationen verfallen Menschen eher in alte Muster und können Routinen ausführen, assoziatives Denken hingegen wird eher erschwert (vgl. auch Spitzer 2003: 159-171). Unterforderung wirkt sich wiederum ebenfalls hinderlich auf das Lernen aus. Einen positiven Effekt auf die Leistung hat Anstrengung, weil Menschen dann die Erfahrung von Selbstwirksamkeit machen können (vgl. Spitzer 2010: 165). Anstrengung heißt, gestellte

Aufgaben können nicht auf Anhieb gelöst werden. Studierende sollten das Vorwissen mitbringen, um die Lösung finden zu können (vgl. Stern 2006: 85). D.h. für Lehrende gilt es, eine produktive, wertschätzende Atmosphäre zu schaffen, in der Anstrengung positiv besetzt ist, sodass Studierende in ihrem Explorationsverhalten sowie bei der Stressverarbeitung unterstützt werden. Und es gilt, an das individuell unterschiedliche Vorwissen der Studierenden anzuknüpfen. In diesem Zusammenhang möchte ich auf die Qualität von Kleingruppenarbeit verweisen, weil die Diskussion in kleinen Gruppen die Lösung von herausfordernden Aufgaben erleichtern kann.

Die Arbeitsatmosphäre ist jedoch nicht nur von Über-, Unterforderung bzw. Anstrengung geprägt, sondern auch vom sozialen Miteinander:

Aus der Schul- und Unterrichtsforschung ist bekannt, wie wichtig eine auf Wertschätzung angelegte Lernatmosphäre und ein gutes soziales Klima sind. Sie sind Schlüsselvariablen für erfolgreiches Lernen und Leisten, wenn es um soziales Miteinander, um die Klärung von Werten, um unterschiedliche Meinungen, kontroverse Diskussionen und Positionen geht. Dabei sollten uns unsere eigenen Gefühle genauso zu denken geben wie die Gefühle anderer Personen und Gruppen, die vielleicht andere religiöse oder kulturelle Orientierungen haben. Diese zur Sprache zu bringen und respektvoll mit ihnen umzugehen, ist ein wichtiger Bestandteil wertorientierten Lernens. (Schirp 2006: 206)

Die Universität ist in erster Linie ein Ort der fachlichen Auseinandersetzung. Anders als in der Schule gibt es keine überdauernden festen Lerngruppen, sondern Studierende nutzen ihre Wahlfreiheit innerhalb des Studiums, so dass die Lerngruppen oft variieren. Trotzdem brauchen auch Studierende die Begegnung und Kooperation mit anderen Studierenden. Kooperativität ist zwar biologisch schon angelegt, doch ist sie hirnbioologisch betrachtet eine der „höchsten zu erlernenden Kulturleistungen“ (Spitzer 2003: 301). Diese Fähigkeit muss demnach im Studium gefördert werden, um soziale Kompetenzen wie Kommunikations- und Teamfähigkeit im Hinblick auf die spätere Berufstätigkeit weiterzuentwickeln. Entsprechend sollte das Studium den Studierenden einen Raum für das soziale Miteinander und vor allem auch die Kooperation in fachlicher Hinsicht bieten. Hierfür ist eine wertschätzende und produktive Atmosphäre innerhalb von Seminaren und Vorlesungen notwendig, deren Grundlage die Humanistische Pädagogik, insbesondere die Themenzentrierte Interaktion, sein kann. TZI fördert die Zusammenarbeit in Gruppen, das soziale Miteinander sowie eine produktive Arbeitsatmosphäre.

3.5 Persönlichkeitsbildung und Urteilsfähigkeit

Soziales Lernen und Persönlichkeitsbildung hängen unmittelbar zusammen. Die Hirnforschung (vgl. beispielsweise Bauer 2006) hat bestätigt, dass Menschen in Interaktion mit anderen Menschen ihre Identität herausbilden, verstetigen sowie auch weiterentwickeln. Daher ist das soziale Miteinander für uns Menschen unverzichtbar. Zu unserer individuellen Identität gehört ein kultureller Wertekanon, der uns mehr oder weniger bewusst ist und der Einfluss nimmt auf unser Handeln. Teil universitärer Bildungsprozesse ist, diesen Wertekanon explizit und für die Urteilsfähigkeit und damit die spätere Berufstätigkeit nutzbar zu machen.

Die Hirnforschung legt nahe, dass wir Werte durch das Leben und Handeln in einer Wertegemeinschaft (vgl. Spitzer 2010: 173f), sprich anhand von „Beispielen“, erlernen (vgl. Spitzer 2003: 356). Das Regelhafte wird aus Beispielen entwickelt (s. Kapitel 3.4):

Regeln, Vereinbarungen, soziale Muster und Einstellungen werden nicht (oder nur in Ausnahmesituationen) besonders schnell gelernt. Solche Prozesse benötigen Zeit, häufige Wiederholungen und „entgegenkommende Verhältnisse“ (Wolfgang Edelstein), damit unser Gehirn das Regelhafte, das Musterhafte, das „Wert-volle“ aus unterschiedlichen Kontexten herausfinden, extrahieren und als stabile Muster speichern kann. (Schirp 2006: 203)

Um zu Urteilsfähigkeit und noch darüber hinaus zu einem professionellen Habitus³⁸ zu gelangen, braucht es also einen Raum für Beispiele und deren Reflexion. Es braucht eine Umgebung, in der „Prozesse der sozialen Wahrnehmungsfähigkeit, des Verstehens, des Einsehens, des verantwortungsbewussten Verhaltens und Handelns entstehen und sich entwickeln können“ (201).

Schirp schlägt drei didaktische Zugänge zum Erlernen von Werten vor. Das „Vor-Leben“ ermöglicht die Orientierung an sozialen Modellen sowie an impliziten und expliziten Strukturen, beispielsweise in Gruppen. Der zweite didaktische Zugang ist das „Nach-Denken“, Reflektieren von Wertedilemmata als Grundlage für die eigene Urteilsfähigkeit. Ausdruck findet die Werteorientierung schließlich im Handeln. Entsprechend spricht Schirp drittens vom „Mit-Machen“ in unterschiedlichen Kontexten (208-212, vgl. auch Spitzer 2003: 329, 356).

Auf universitärer Ebene heißt das: Die Lehrenden dienen als Modelle für die Studierenden und sollten sich ihrer eigenen Werte möglichst bewusst sein und diese immer wieder überprüfen (vgl. auch Kapitel 6.3). Auch sind die Lehrenden dafür verantwortlich, den Studierenden einen Raum und die Zeit zur Verfügung zu stellen, die eine Auseinandersetzung mit Werten und die Weiterentwicklung der eigenen Urteilsfähigkeit im

38 Für eine Definition von Habitus s. Kapitel 6.3.

Rahmen der Universität ermöglicht. Und es gilt das eigene Handeln als Ausdruck der eigenen Werte zu erproben. Inneruniversitär sind Tutorien (z.B. in der Studieneingangsphase) denkbar. Außeruniversitär kann dies beispielsweise durch Praktika und Service Learning erreicht werden (vgl. auch Schirp 2006: 208). Das bedeutet jedoch auch, dass Tutorien, Praktika und auch Service Learning durch Lehrende begleitet werden und ein Raum für die gemeinsame und gezielte Reflexion zur Verfügung gestellt wird (s. Kapitel 3.4).

Was für Humboldt der wahre Zweck des Menschen, nämlich „die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“ (Humboldt 2015: 22, s. Kapitel 1.1.1) war, das war und ist für die Humanistische Pädagogik persönliches Wachstum und Selbstverwirklichung (vgl. Kapitel 3.1). Insbesondere die TZI setzt dieser doch sehr individuellen Perspektive die Interdependenz bzw. das WIR entgegen. Die Hirnforschung bestätigt dieses Sowohl als Auch. Das Individuum braucht ein Gegenüber bzw. eine Gemeinschaft, um Identität herauszubilden (vgl. Bauer 2006), und doch ist dieser Lernprozess von einer jeden Persönlichkeit abhängig und damit wiederum individuell (vgl. Roth 2011). Persönlichkeitsbildung, das Bilden eines professionellen Habitus sowie Urteilsfähigkeit machen die Auseinandersetzung mit eigenen Werten notwendig. Damit Studierende sich auf diesen Weg begeben, braucht es Lehrende, die als Modell dienen sowie eine produktive Arbeitsatmosphäre. Die Themenzentrierte Hochschuldidaktik bietet beides: die Bewusstmachung und Weiterentwicklung der eigenen Werte und Haltung sowie ein wertschätzendes, produktives Miteinander.

4 **Das Spannungsfeld von Hochschuldidaktik und Lehrkompetenz**

Im vorherigen Kapitel konnte aufgezeigt werden, dass Lehrende für die Gestaltung ihrer Veranstaltungen Lehrkompetenz; eine Lehrkompetenz, die u.a. die individuelle Haltung und damit auch den zugrundeliegenden Wertekanon berücksichtigt. Lehrkompetenz ist dabei zu unterscheiden von Hochschuldidaktik. Beide bezeichnen zwei unterschiedliche theoretische Zugänge zu demselben Feld. Dieses Feld wird in dem kommenden Kapitel unter Berücksichtigung aktueller hochschuldidaktischer Theorieentwicklung beleuchtet und damit das weitere Forschungsvorgehen begründet.

Der Erziehungswissenschaftler Huber definiert Hochschuldidaktik als

die wissenschaftliche Bearbeitung der Probleme, die mit der Tätigkeit und Wirkung der Hochschule als (auch) einer Ausbildungseinrichtung zusammenhängen und zwar in praktischer Absicht. Oder, in anderer Perspektive: Ihr Gegenstand und Anliegen ist die Lernsituation und Lernumwelt der Studenten im ganzen. (1983: 116)

Huber meint hier das Erforschen universitärer Veranstaltungen, um ebendiese qualitativ weiter zu entwickeln (vgl. Treppe 2009: 207). Dazu gehört auch die Erforschung und Entwicklung von Studienstrukturen sowie die „allgemeine Gestaltung der Hochschule als Bildungseinrichtung“ (210).

Nach Heiner lassen sich Lehrkompetenz und hochschuldidaktische Kompetenz unterscheiden. Lehrkompetenz kann auch ohne „hochschuldidaktische Reflexion“ entwickelt werden und hochschuldidaktische Weiterbildung trägt nur zum Teil zur Entwicklung von Lehrkompetenz Lehrender an Universitäten bei (vgl. 2012: 167). Im Gegensatz zu hochschuldidaktischer Kompetenz, die bezogen ist auf pädagogisches Wissen sowie hochschuldidaktische Konzepte, die bestenfalls wissenschaftlich erforscht und weiter entwickelt werden, kann Lehrkompetenz auch „self made“ (Heiner/ Wildt 2007: 44) sein. Lehrkompetenz ist eher der subjektive Zugang zur Lehre, während hochschuldidaktische Kompetenz die Umsetzung von Konzepten, entsprechend ein eher objektiv orientierter Zugang zur Lehre ist.

Anknüpfend an Webler (2004) definiert Salmhofer Lehrkompetenz folgendermaßen:

Lehrkompetenz umfasst eine komplexe Kombination aus Wissen, Ethik, Handlungsfähigkeit und Praxisentwicklung und ist mit der Fähigkeit und Bereitschaft verbunden, Wissen und Können verantwortungsbewusst und situationsangemessen in Übereinstimmung mit gesellschaftlichen und berufsethischen Grundsätzen einzusetzen. (2012: 130)

Trautwein spricht von der „Befähigung, in wechselnden hochschulischen Kontexten zieladäquat, situationsangemessen und verantwortungsvoll lehren zu können, sowie das eigene (Lehr-)Handeln weiterzuentwickeln.“ (2013: 106, 120) Gemeinsam ist beiden Definitionen die Situationsangemessenheit der Lehre, ein verantwortungsvolles Vorgehen sowie ein Weiterentwickeln des Lehrhandelns. Wissen und Können werden in der Definition von Trautwein nicht explizit benannt, doch mutet die Definition von Salmhofer statischer an als das Verständnis von Lehrkompetenz nach Trautwein, die insbesondere auf die „wechselnden hochschulischen Kontexte“ verweist. Daher erscheint mir die zweite Definition dynamischer bzw. prozessorientierter und daher für meinen Ansatz treffender.

4.1 Lehrkompetenzentwicklung: „self-made“ oder Professionalisierung?

Lehrkompetenz lässt sich auf zwei unterschiedlichen Wegen entwickeln. Lehrkompetenz kann „self-made“ und im Verbund mit, oder durch hochschuldidaktische Weiterbildung (weiter-)entwickelt werden (vgl. Heiner/ Wildt 2007: 44). Neben der hochschuldidaktischen Weiterbildung wird die Entwicklung von Lehrkompetenz beeinflusst durch positive wie negative Vorbilder aus der eigenen (Hoch-)Schulzeit, Erfahrungen außerhalb der Universität, die Zuschreibung durch die Studierenden bzw. deren Erwartungshaltung, die kritische Beobachtung eigener Lehrerfahrungen sowie der Lernerfolge der Studierenden, direkte Rückmeldungen von Studierenden sowie Impulse aus Veranstaltungsevaluationen (vgl. Heiner 2012: 179, Heiner/ Wildt 2013: 163).

Die methodischen Anforderungen an Lehre sind kaum definiert, daher lässt sich auch von einer unterstrukturierten Disziplin sprechen (vgl. Heiner 2012: 179, Heiner 2013a: 74). Dies drückt sich u.a. darin aus, dass es kein eigenständiges Rahmenkonzept für universitäre Lehre gibt (vgl. Trautwein/ Merkt 2012: 85f). Weiterhin ist die Universität geprägt durch die große Autonomie der in ihr agierenden Personen (vgl. Heiner 2013a: 74f). Die Verarbeitungsmodi der Lehrenden im Hinblick auf die Lehrkompetenzentwicklung scheinen sehr unterschiedlich zu sein. Entsprechend kann die Entwicklung von Lehrkompetenz als ein hochindividualisiertes Unterfangen verstanden werden (vgl. Heiner/ Wildt 2013: 164f) und bedarf einer hochindividualisierten Struktur beispielsweise durch Modularisierung hochschuldidaktischer Veranstaltung, Hospitationen, Supervision.

Im Zusammenhang mit dem Master of Higher Education, der in Hamburg berufsbegleitend erworben werden kann, verweisen Trautwein und Merkt auf das Ineinandergreifen von eigener Lehrpraxis und berufsbegleitender, hochschuldidaktischer Weiterbildung. Lehrkompetenz wird entwickelt durch „Lehrpraxis, Metakognition, Seminarbesuch,

kollegiales Lernen, Feedback, persönliche Motive, Fachliteratur sowie Ressourcen“ (2013: 192). Mit Trautwein und Merkt übereinstimmend stellen Wildt und Heiner fest:

Dekontextualisierung und Rekontextualisierung: kontextgebundene Erfahrungen zu dekontextualisieren und unter Einschluss neuer Kenntnisse, Praktiken oder Sichtweisen in die sie konkrete Lehrpraxis und die daraus erwachsenden Handlungsanforderungen zu rekontextualisieren. (2013: 265)

„Die Chancen für Kompetenzentwicklung steigen, je passgenauer der Support auf die jeweiligen Handlungskontexte bezogen ist.“ (264) Dabei sind Lehrende diesem passgenauen Support in bestimmten Situationen besonders aufgeschlossen: beim Einstieg in die Lehre, bei der Übernahme neuer Lehraufgaben sowie bei der Veränderung des Anforderungsprofils, beispielsweise in Folge curricularer Entwicklungen (ebd.).

Folgendes wird deutlich (Heiner/ Wildt 2013: 158):

Lehrkompetenzentwicklung ist ein hoch differentielles und auf bemerkenswerte Diversität von Lehrbiografien verteiltes Geschehen.

Lehrkompetenz wird auf unterschiedliche Weise entwickelt. Normative Vorgaben fehlen.

Lehrkompetenz ist nicht zugleich Expertise in der Lehre. Damit ist eine bedeutsame Differenzierung in Inhalt und Entwicklung markiert.

Expertise in der Lehre ist nicht zu verwechseln mit hochgradiger Expertise im Fach oder an Fach-Expertise orientierten Lehr-Studierszenarien.

4.2 Hochschuldidaktische Kompetenzmodelle

Um die für Lehre notwendigen Kompetenzen zu systematisieren, bedarf es eines fundierten hochschuldidaktischen Kompetenzmodells. Bisher sind hochschuldidaktische Kompetenzmodelle eher „normativ-theoretisch“ hergeleitet worden (Fiehn et al. 2012: 48, Trautwein 2013: 109, vgl. Tabelle 1 unten S. 112). Aufgrund fehlender empirisch begründeter Theoriebildung bezieht sich die aktuelle hochschuldidaktische Forschung oftmals auf die empirische Schul- bzw. Lehrerforschung (vgl. Tresp 2012, Trautwein/ Merkt 2012, Trautwein 2013).

Bezogen auf hochschuldidaktische Kompetenzentwicklung werden Stufenmodelle von prozessorientierten Modellen sowie Strukturmodellen unterschieden. Stufenmodelle schulischer Lehrkompetenz entstammen unterschiedlichen wissenschaftlichen Traditionen und weisen eine Steigerung der Lehrkompetenz bzw. eine „Gestuftheit beruflicher Entwicklung“ im Verlauf einer lehrenden Tätigkeit auf. Die Lehr-Expertiseforschung beschreibt eine Entwicklung Lehrender vom Novizen zum Experten bzw. von der „fortgeschrittenen Anfängerin“ über die „Kompetente“ hin zur „Gewandten“. „Die Anfangsstufe sei dabei gekennzeichnet von Überleben und Entdecken, die zweite Stufe von

Experimentieren und Konsolidieren und die dritte Stufe von Beherrschen und Stabilisieren.“
(Trautwein 2013: 115)

Trautwein verwirft die Stufenmodelle zugunsten prozessorientierter Kompetenzmodelle. Erstere seien nicht von Längsschnitt-, sondern von Querschnittsstudien abgeleitet. Einige Praktiker würden nie die höchste Kompetenzstufe erreichen, die Varianz innerhalb einer Gruppe sei genauso groß wie zwischen Novizen und Expertinnen und die vielfältigen Dispositionen Lehrender sowie die Einflüsse auf diese würden kaum die Beschreibung eines allgemeinen Entwicklungsverlaufs zulassen (ebd. 116f).

Lehrkompetenz ließe sich hingegen auch prozessorientiert betrachten. In ihrem Artikel stellt Trautwein unterschiedliche Prozessmodelle von Lehr(er)kompetenz vor, die sich mehr oder weniger kleinschrittig mit dem zyklischen Veränderungsprozess von Lehre auseinandersetzen (vgl. Trautwein 2013: 117). Prozessorientierte Kompetenzmodelle berücksichtigen ein Experimentieren mit und ein Reflektieren des eigenen Lehrhandelns, meist unterstützt durch Impulse anderer.

Ein dritter Ansatz Lehrkompetenz zu betrachten, ist es, Lehrkompetenz von den Fähigkeiten und Fertigkeiten der Lehrenden aus in Form eines Strukturmodells zu definieren.

Diese Strukturmodelle hochschulischer Lehrkompetenz sind ein guter Anhaltspunkt dafür, über welche Fähig- und Fertigkeiten Hochschullehrende verfügen, bzw. in welchen Feldern sie kompetent handeln können sollten. Sie erklären aber nicht das originäre Wesen der (Lehr-)Kompetenz. (Trautwein 2013: 109)

Folgende Strukturmodelle von Lehrkompetenz lassen sich unterscheiden:

Autor/in/en/innen	Kompetenzdimensionen
Brendel, S.; Eggensperger, P.; Glathe, A. (2006)	<ul style="list-style-type: none"> • Kompetenz zur Steuerung von nachhaltigen Lehr- und Lernprozessen • Kompetenz zur Steuerung von sozialen Prozessen • Kompetenz Rollenklarheit • Führungskompetenz • Schlüsselkompetenzen <ul style="list-style-type: none"> ◦ Adressatengerechte Präsentation (Medieneinsatz) ◦ Gesprächsführung (Moderation, Beratung ...) ◦ Feedbackprozesse schaffen ◦ Innovationskompetenz ◦ Analyse institutioneller Rahmenbedingungen ◦ Bestimmen und Nutzen eigener Gestaltungsspielräume ◦ Eigene Grenzen kennen
Schulmeister, R. (2005)	<ul style="list-style-type: none"> • Planungskompetenz • Leitungskompetenz • Methodenkompetenz • Medienkompetenz
Stahr, I. (2006)	<ul style="list-style-type: none"> • Selbstkompetenz • Methodenkompetenz • Sozialkompetenz • Systemische Kompetenz • Fachkompetenz
Viebahn, P. (2007)	<ul style="list-style-type: none"> • Fachliches Wissen: gut aufgebautes und reflektiertes Fachwissen • Lehrauffassung/ Grundhaltung • Soziale Fähigkeiten/ Kompetenz • Argumentationsfähigkeit • Fähigkeit zur Rollenübernahme • Fähigkeit angstfreie Beziehungsebene aufzubauen

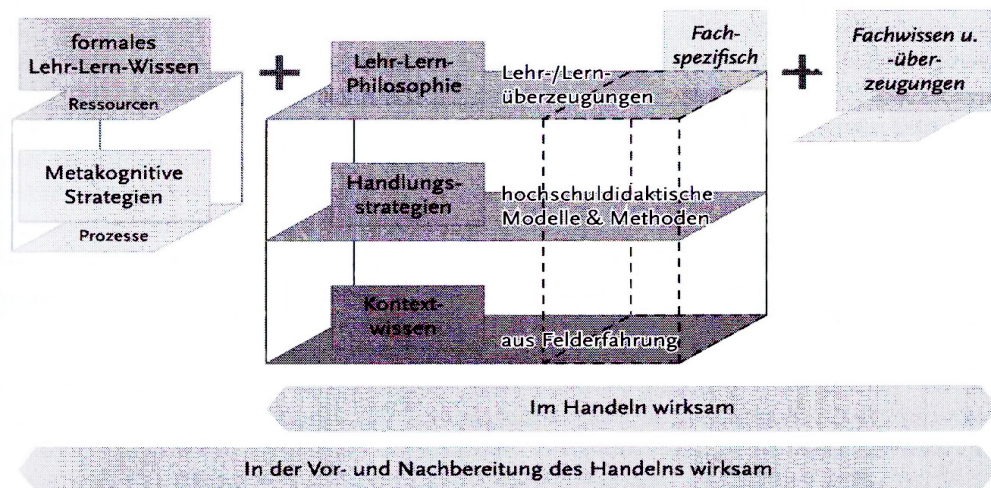
Tabelle 1: In Anlehnung an Trautwein 2013: 108³⁹

Trautwein weist darauf hin, dass nur das Modell von Viebahn über bloße Handlungskompetenzen innerhalb der Lehre hinausgeht. Es beinhaltet insbesondere die Lehrauffassung und Grundhaltung sowie fachliches Wissen der Lehrenden (109) und ist insofern deutlich umfassender als die anderen Modelle.

³⁹ Die Tabelle wurde ergänzt um die Kompetenzdimensionen von Schulmeister (2005). Nach diesen Dimensionen werden Lehrende im Studiengang Master of Higher Education in Hamburg fortgebildet.

Unter expliziter Einbeziehung von Lehr-Lern-Überzeugungen haben Trautwein und Merkt (2012: 91, 2013: 185) daraufhin ein Strukturmodell akademischer Lehrkompetenz entwickelt.

Strukturmodell akademischer Lehrkompetenz



Grafik 8: Trautwein/ Merkt 2013: 185

Bemerkenswert an diesem Strukturmodell von Lehrkompetenz ist vor allem das Einbeziehen der Lehr-Lern-Philosophie, des formalen Lehr-Lern-Wissens sowie der metakognitiven Strategien Lehrender. Lehrhandeln hat entsprechend nicht nur mit dem konkreten Tun, sondern auch mit persönlichen und fachlichen Überzeugungen sowie Reflexion zu tun.

Trautwein und Merkt (Universität Hamburg) haben im Verbund mit zwei weiteren Teilprojekten an der TU Dortmund (Heiner und Wildt) und der Universität Freiburg (Wegner und Nückles) das Projekt „ProfiLe“ (Professionalisierung in der Lehre, vgl.

Bundesministerium für Bildung und Forschung o.J. b) durchgeführt. Das Projekt wurde im Rahmen des Programms „Hochschulforschung als Beitrag zur Professionalisierung der Hochschullehre – Zukunftswerkstatt Hochschullehre“ durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert (vgl. Wildt/ Heiner 2013). Die drei Teilprojekte erforschen die Wirkung hochschuldidaktischer Weiterbildung und entwickeln entsprechende hochschuldidaktische Konzepte.

Wegner und Nückles betrachten akademische Lehre als widersprüchliches Unterfangen, nicht nur auf den Ebenen der Ressourcen (eigene Qualitätsansprüche vs. zur Verfügung stehende Zeit) und der jeweiligen Rolle („als Unterstützende/r und Fördernde/r“ bzw. „als

Prüfende/r“), sondern auch innerhalb der Lehre selbst (2013: 213-215, vgl. auch Wegner/Nückles 2012). Ein Ergebnis dieser Studie ist, dass Lehrende sich im Verlauf hochschuldidaktischer Weiterbildung der Komplexität von Lehre zunehmend bewusst werden. Die ermittelten Antinomien liegen quer zu dem Modell von Trautwein und Merkt, weil sie sowohl die Lehr-Lern-Philosophie als auch mögliche Handlungen bzw. Handlungsstrategien betreffen.

Heiner und Wildt (2013) argumentieren gegen ein Strukturmodell und für ein rhizomatisches Lehrkompetenzmodell.

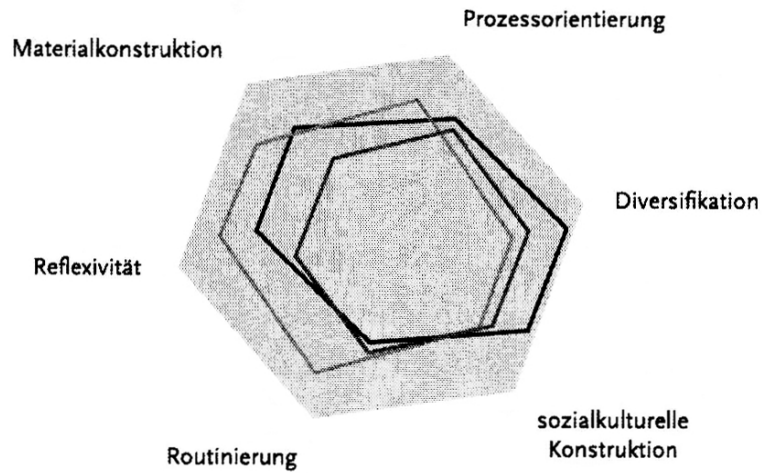
Lehrkompetenz entfaltet sich komplex in einer Mischung von informellen und formellen Prozessen, fachwissenschaftlich und didaktisch heterogen. Sie erscheint nicht mehr als die eine Kompetenz und die eine Kompetenzentwicklung, sondern wird als differentielles Geschehen von sich aus differenzierenden Kompetenzentwicklungen lesbar. Sie hat gleichwohl Referenzpunkte und typische Schichten und Verdichtungen. (Heiner 2013a: 76)

Heiner stellt einen Rückbezug zu Umberto Eco her, der wiederum dieses Modell ursprünglich von Deleuze und Guattari übernommen hat (vgl. Seidel 2014). Deleuze und Guattari definieren als Rhizom „Knollen und Knötchen“ (1974: 11), „Vielheiten“, „Verbindungslinien“, „anarchische Deformationen, Luftwurzeln und unterirdische Stengel“ (33), „Dimensionen der Segmentierungs- und Schichtungslinien“ (34). Das Rhizom sei eine Karte mit vielen Ein- und Ausgängen und verschiedenen Plateaus (35). Das Rhizom kann auch als eine Metapher verstanden werden⁴⁰, die einen komplexen, auch unüberschaubaren Prozess abbildet, die sich gegen Dualismen und Hierarchien wendet und das Prozesshafte, Dynamische, „Schichten und Verdichtungen“ hervor hebt.

Heiner und Wildt kommen mit Hilfe von Interviews erst zu einer Typisierung von Hochschullehrenden, um anschließend Kompetenz in unterschiedliche Dimensionen zu untergliedern, in „Materialkonstruktion, Prozessorientierung, Diversifikation, sozialkulturelle Konstruktion, Routinierung und Reflexivität“ (Heiner/ Wildt 2013: 176, s. Grafik 9). Diese unterschiedlichen Dimensionen bezeichnen unterschiedliche „Anforderungs-, Handlungs- und Reflexionsebenen“ (ebd.) und befinden sich in einem „dynamischen“ Verhältnis zueinander.

40 „Deleuze hielt nie viel von Metaphern“ (Seidel 2014: 2), doch unterstützt m.E. die Metapher „Rhizom“ bei der Vorstellung desselben.

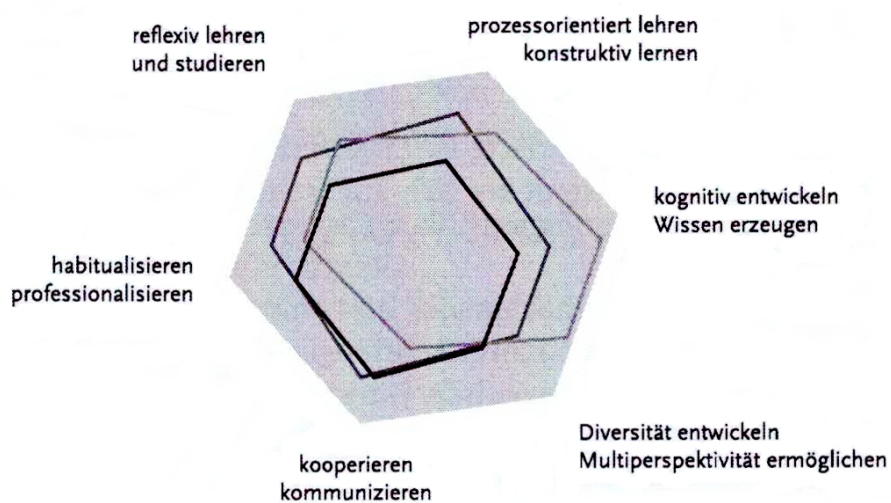
Kompetenz: Dimensionen



Grafik 9: Heiner/ Wildt 2013: 176

Bezogen auf die Kompetenzanforderung „didaktisch gestalten“ (s. Grafik 10) differenzieren Heiner und Wildt: kognitiv entwickeln/ Wissen erzeugen, prozessorientiert lehren/ konstruktiv lehren, Diversität entwickeln/ Multiperspektivität ermöglichen, kooperieren/ kommunizieren, habitualisieren/ professionalisieren, reflexiv lehren und studieren (ebd.).

Kompetenzanforderung: didaktisch gestalten



Grafik 10: Heiner/ Wildt 2013: 176

Die Ebenen der Kompetenzdimensionen sowie der Kompetenzanforderung „didaktisch gestalten“ lassen sich direkt aufeinander beziehen, so dass die Bedeutung dieses Modells etwas deutlicher wird. Beispielsweise verstehen Heiner und Wildt offenbar unter „sozialkultureller Konstruktion“ im Zusammenhang mit der didaktischen Gestaltung „kooperieren und kommunizieren“, unter „Routinierung“ „habitualisieren sowie professionalisieren“. Neben „didaktisch gestalten“ werden an Hochschullehrende noch weitere Kompetenzanforderungen gestellt, auf die Heiner und Wildt nicht eingehen. D.h. das Modell ließe sich anwenden auf Kompetenzanforderungen wie prüfen oder in Gremien arbeiten.

Hingegen wird in diesem Modell die Lehrauffassung (vgl. Viehbach in Tabelle 1 S. 112) oder Lehr-Lern-Philosophie (vgl. Trautwein/ Merkt) nur implizit berücksichtigt, beispielsweise durch Konstrukte wie „prozessorientiert lehren/ konstruktiv lehren“, „kooperieren“ oder auch „Diversität entwickeln“. Bestimmte Überzeugungen werden vorausgesetzt. In der weiteren Ausführung des Modells besteht noch Nachholbedarf, während das Lehrkompetenzmodell für sich genommen deutlich dynamischer erscheint als das Strukturmodell von Trautwein und Merkt (vgl. 2012, 2013). Schwerpunkte in der Lehre lassen sich von einer Dimension in Richtung einer anderen Dimension verschieben und haben wiederum Auswirkungen auf alle weiteren Dimensionen.

Für die empirisch erforschte hochschuldidaktische Weiterbildung innerhalb der drei ProfiLe-Teilprojekte konstatiert Heiner einen Kompetenzzuwachs aufseiten der Lehrenden in den Bereichen Urteilsvermögen, didaktisches Gestalten, Lehrkonzept, Lehrhandeln und Reflexivität (vgl. Heiner 2013b: 257). Hier deutet Heiner noch weitere Kompetenzanforderungen an Lehrende an, die durch das rhizomatische Modell differenziert betrachtet werden können.

Neben der Lehrauffassung bzw. der eigenen Lehr-Lern-Philosophie fehlt innerhalb dieses dimensional Modells das Kontextwissen (vgl. Trautwein/ Merkt 2012, 2013) oder die systemische Kompetenz mit Blick auf die Hochschule, die bei der Formulierung einer Hochschuldidaktik berücksichtigt werden sollte. Die Hochschule erfordert eine andere Didaktik als die Schule.

4.3 Zwischen subjektiver Lehrkonzeption und objektiver Anforderungsstruktur

In den wenigsten hochschuldidaktischen Modellen werden Lehr-Lern-Überzeugungen berücksichtigt (vgl. Trautwein 2013: 83) bzw. sie werden nicht explizit benannt, sondern tauchen nur implizit auf, wie beispielsweise bei Heiner und Wildt (2013). Im Gegensatz dazu stellt Flender (2008: 178) fest:

Wie Lehrende lehren, hängt wesentlich davon ab, was sie unter Lehren und Lernen verstehen, also von ihren subjektiven Lehrkonzeptionen. Lehrkonzeptionen enthalten Überzeugungen bezogen auf die grundlegenden Prozesse des Lehrens und Lernens, die Bedingungen und Kriterien erfolgreicher Lehre sowie die Möglichkeiten, Lehren und Lernen zu verbessern. Subjektive Lehrkonzeptionen leiten das Handeln im Lehralltag, sind den Lehrenden jedoch nicht notwendigerweise bewusst.

Flender verwendet hier unterschiedliche Begrifflichkeiten, die es ermöglichen sich einer weiteren Theoriebildung zu nähern. (*Subjektive*) *Lehrkonzeptionen* enthalten offenbar Überzeugungen bezüglich Lehren und Lernen, und sind wiederum handlungsleitend für Lehrende in ihrem Lehrhandeln.

Trautwein (2013: 84-94) unterscheidet von „Lehrkonzeptionen“ „Überzeugungen“ sowie „subjektive Theorien“ und entscheidet sich im Gegensatz zu Flender für *Lehr-Lern-Überzeugungen*, um „die affektive Natur der Überzeugungen zu betonen.“

Von den Lehrkonzeptionen grenzen wir uns außerdem ab, weil sie in unserer Wahrnehmung eng mit den fünf bekannten Kategorien zwischen Inhalts-/Dozentenorientierung und Lern-/ Studierendenzentrierung verbunden sind. (...) Das Konstrukt der Überzeugungen umfasst im Unterschied zu subjektiven Theorien auch atheoretisches, d.h. unhinterfragtes Wissen. (...) Dabei sollen die Lehr-Lern-Überzeugungen alle Überzeugungen Lehrender bzgl. der diversen Handlungsfelder der Hochschullehre umfassen, d.h. Lehren, Beraten, Prüfen, Evaluieren und das innovative Entwickeln von Studium und Lehre. (...) Trennen wollen wir allerdings die Lehr-Lern-Überzeugungen von den epistemologischen Überzeugungen. (103f)

Trautwein und Merkt sprechen von einer zugrunde liegenden „Lehr-Lern-Philosophie als Summe der Lehr-Lern-Überzeugungen“ (2013: 185), sowohl der expliziten als auch der impliziten. Trautwein (2013: 104) definiert Lehr-Lern-Überzeugungen

als affektiv aufgeladene, normativ-evaluative Annahmen über das Wesen und die Natur von Lehr-Lernprozessen, Lerninhalten, die Identität und Rolle von Lernenden und Lehrenden (sich selbst) sowie den institutionellen und gesellschaftlichen Kontext von Hochschule und Bildung, welche für wahr oder wertvoll gehalten werden und an denen sich das Handeln Hochschullehrender orientiert.

Überzeugungen beziehen sich demnach auf folgende fünf Bereiche: „Gestalt der Lehre, Prozesse des Lernens, Rollen und Aufgaben Studierender, Rolle und Aufgabe des Lehrenden und die Funktion der Hochschule.“ (Ebd., vgl. auch Trautwein/ Merkt 2012) Von

der Lehr-Lern-Philosophie wird das formale also das theoretische Lehr-Lern-Wissen unterschieden (Trautwein/ Merkt 2013: 185-189).

Heiner (2012: 176) bezeichnet diese Ebene innerhalb seines Kompetenzmodells als die „Ebene der Konzepte“. Diese Ebene umfasst *Beliefs, Normen, Epistemologien und Theorien*. Für den aus der angloamerikanischen, empirischen Bildungsforschung kommenden Begriff *Beliefs* setzt sich in Deutschland langsam der Begriff *Überzeugungen* durch (vgl. Trautwein 2013: 89). Davon zu unterscheiden ist eine besondere Art von *Überzeugung*, nämlich die *Epistemologie*, d.h. die „Erkenntnistheorie, -lehre“ (Duden online). Die *Epistemologie* gibt Aufschluss über die Bedingungen von Wissen und Wissenschaft. *Epistemologische Überzeugungen* sind „Überzeugungen darüber, wie Wissen definiert ist, wie Wissen konstruiert und evaluiert wird, wo Wissen lokalisiert ist und wie Wissen von statten geht.“ (Hofer 2001, zitiert in Wegner/ Nückles 2012: 71) Sie ist ein philosophischer Zugang zur Wissenschaftsforschung und wird in der hochschuldidaktischen Forschung nur am Rande erwähnt (vgl. Heiner 2012, Trautwein 2012, 2013). Allerdings verweisen Wegner und Nückles darauf, dass *epistemologische Überzeugungen* eng verknüpft sind mit der „Anforderungsstruktur des Lehrens“ (2012: 71). Insofern sind *epistemologische Überzeugungen* nicht klar zu trennen von *Lehr-Lern-Überzeugungen*. Aus den *epistemologischen Überzeugungen*, beispielsweise „wie Wissen konstruiert“ wird bzw. „wie Wissen von statten geht“, ergeben sich *Maximen* für das Lehrhandeln. Insofern sind auch die *epistemologischen Überzeugungen* handlungsleitend für die Lehre. Beispielsweise hat die Einheit von Lehre und Forschung bzw. Bildung durch Wissenschaft einen forschenden Lehrstil zur Folge. Auch liegt dieser *Überzeugung* zugrunde, dass die Studierenden sich durch forschende Tätigkeiten bilden.

Neben diesen *Überzeugungen* spielen das „formale Lehr-Lern-Wissen“ (Trautwein 2013) bzw. „Theorien“ (Heiner 2012) eine Rolle. Beides bezeichnet die formalen, objektiven Aspekte einer Lehr-Lern-Theorie, während eine *Lehrkonzeption* (Flender 2008) die subjektive Sicht auf Lehr-Lern-Prozesse, im besten Fall die individuelle Adaption des formalen Lehr-Lern-Wissens bezeichnet.

Insofern halte ich es für sinnvoll, formales Lehr-Lern-Wissen zu unterscheiden von der persönlichen *Lehrkonzeption*. Der Begriff *Lehr-Lern-Philosophie* ist m.E. sehr abstrakt und aus Sicht der Lehrenden wenig praxisorientiert. Im Gegensatz zu Trautwein bin ich der Meinung, dass zwar der Begriff *Überzeugung* affektiv aufgeladen ist, nicht jedoch der Begriff *Lehr-Lern-Philosophie*. Auch erscheint mir der Begriff *Überzeugung* zu eng. Subjektive *Lehrkonzeption* bringt die subjektiven Aspekte des Lehrprozesses deutlich besser zum Ausdruck. Die eigene *Lehrkonzeption* beinhaltet sowohl *epistemologische Überzeugungen*,

objektives Lehr-Lern-Wissen, beispielsweise hochschuldidaktische Konzepte als auch explizite sowie implizite Überzeugungen bezüglich der Lehr-Lern-Prozesse.

Aus dieser Ebene der Konzepte (vgl. Heiner 2012) ergeben sich einerseits die Rolle des/ der Lehrenden sowie deren Aufgaben, andererseits auch die Rolle der Studierenden. Wie Flender (vgl. 2008: 178) oben schreibt ist die subjektive Auffassung der Lehrenden entscheidend für die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen. Subjektive Lehrkonzeptionen greifen in das objektive Hochschulsystem mit seinen strukturellen (Wann? Wo?), curricularen (Wer? Was?) und normativen Vorgaben. Insofern plädiere ich dafür, auf der Ebene der Konzepte die Normen nicht explizit hervor zu heben, sondern auf die Hochschule als System mit verschiedenen Funktionen (vgl. Trautwein 2013) zu verweisen.

Die Ebene der Konzepte stellt sozusagen die Voraussetzung dar, unter der Lehrende lehren. Sie setzt sich aus *subjektiven (Lehrkonzeption, (epistemologische) Überzeugungen) und objektiven (formales Lehr-Lern-Wissen, Hochschule als System) Aspekten* zusammen, die individuell in Einklang gebracht werden (müssen). Darüber bildet sich eine bestimmte Haltung, bezogen auf die einzelnen Fachbereiche, ein bestimmter Habitus auf Seiten der Hochschullehrenden aus, der in den einzelnen Veranstaltungen zum Tragen kommt.

Die objektiven Bedingungen von Hochschule lassen sich nur in bestimmten Bereichen (die curriculare Ebene lässt sich eher beeinflussen als das Management der Hochschule) und oft viel schwerer hochschuldidaktisch beeinflussen als die subjektive Ebene der (epistemologischen) Überzeugungen sowie der Lehrkonzeption. Mit anderen Worten lässt sich die Hochschule an sich kaum verändern, während für die Lehrenden vor Ort in erster Linie die Lehre im Sinne von hochschuldidaktischer Kompetenz weiter entwickelt werden kann. Trautwein (2013: 93) unterscheidet zwischen eher „kognitiven Überzeugungen“, die „explizit vorliegen und veränderbar sind“ und stärker affektiv aufgeladenen Überzeugungen, die offenbar früher entstanden sind, eher implizit vorliegen und schwer veränderbar sind. Die Überzeugungen Lehrender sind beeinflusst von ihren Erfahrungen als Schüler bzw. Schülerinnen und von der Wahrnehmung der Situation (vgl. Trautwein/ Merkt 2012: 89, Trautwein 2013: 91). Durch metakognitive Prozesse können implizite Überzeugungen bewusst werden, um sie dann zu verändern. „Gelingt eine tiefgreifende Reflexion, so kann dies zur Reorganisation dysfunktionaler subjektiver Theorien führen, welche auf individuellen Überzeugungssystemen beruhen“ (Trautwein/ Merkt 2013: 201). In allen drei ProfiLe Teilprojekten ist erkennbar, dass Reflexion durch (epistemologische) Überzeugungen und die subjektive Lehrkonzeption beeinflusst wird und dass beides wiederum Auswirkungen auf das Lehrhandeln hat (vgl. Wildt/ Heiner 2013: 266).

Dabei nimmt formales Lehr-Lern-Wissen eine Sonderrolle in der Entwicklung hochschuldidaktischer Kompetenzen ein. In der eigenen Lehrkonzeption kann formales Lehr-

Lern-Wissen zum Ausdruck kommen, allerdings kann dieser Transfer auch misslingen. Das Handeln von Lehrenden ist „stärker von persönlichen Theorien und Konzepten abhängig“ (Trautwein 2013: 84) als von in Weiterbildungen erworbenem Wissen und Können. Dies zeigt sich insbesondere, wenn Lehrende unter Druck geraten und handeln. Hier greifen sie auf Altbewährtes zurück, handeln „eher intuitiv als reflektiert“ (ebd.). Daher sollte in hochschuldidaktischen Weiterbildungen auf eine Veränderung der „zugrundeliegenden Lehrkonzeption“ (ebd.) hin gearbeitet werden. Deutlich wird, dass die eigene Lehrkonzeption nicht einfach zu verändern ist.

Auch wenn die objektiven Bedingungen der Hochschulen, d.h. die Anforderungsstruktur kaum veränderbar sind, so ist es doch wichtig, die Anforderungen, denen Lehrende ausgesetzt sind, zu kennen. Erst wenn Lehrende den Kontext (vgl. Trautwein/ Merkt 2012, 2013) kennen, in dem sie lehren, kann von Lehrkompetenz bzw. hochschuldidaktischer Kompetenz gesprochen werden. Erst dann befinden Lehrende sich in der Lage schlüssige Lehrkonzeptionen zu entwickeln, die den Kontext Universität angemessen berücksichtigen.

Unter Kontextwissen verstehen Trautwein und Merkt (2012: 94) „Wissen über universitäre Prozesse und Strukturen, die für Lehren, Prüfen, Beraten, Evaluieren und das innovative Entwickeln von Studium und Lehre relevant sind.“ Neben diesen zentralen Handlungsfeldern bzw. Aufgabenbereichen spielen widersprüchliche Anforderungen bzw. Dilemmata (Wegner/ Nückles 2012, 2013) auf verschiedenen Ebenen eine Rolle. Wegner und Nückles unterscheiden Dilemmata auf drei Ebenen: (1) zwischen eigenen Qualitätsansprüchen und tatsächlich vorhandener Zeit, (2) zwischen den Rollen als Unterstützende, als Fördernde bzw. als Prüfende und (3) auf der Ebene der Lehre. Im Zusammenhang mit der Lehre unterscheiden sie zwischen „Selbststeuerung vs. Struktur“, „Problemorientierung vs. Systematische Orientierung“, „Nähe vs. Distanz“ sowie „Objektivität vs. Validität bei Prüfungen“ (2013: 213-215).

Die beiden ersten Aspekte beziehen sich auf den Lehr-Lern-Prozess direkt. Bei der Konzeption von Veranstaltungen ist die Frage, wie viel Selbststeuerung lassen Lehrende auf Seiten der Studierenden zu bzw. wie viel Struktur geben sie vor. Je mehr Struktur von Seiten der Lehrenden vorgegeben wird, desto weniger können die Studierenden ihre eigenen Lernprozesse steuern. Dies gilt ebenso für die Problemorientierung. Wenn Lehrende das Problem in den Mittelpunkt stellen und die Studierenden sich auf Lösungssuche begeben, geht das oft auf Kosten der Systematik, während stärker an der Systematik orientierten Veranstaltungen wenig Raum für problembasierte, selbstgesteuerte Lernprozesse lassen.

Das Dilemma zwischen Nähe und Distanz hat mehr mit der Person bzw. Persönlichkeit der Lehrenden zu tun. Dahinter steht die Frage, wie nah lassen Lehrende Studierende an sich

heran bzw. wie viel Distanz benötigen sie, um professionell an der Universität zu lehren. Das vierte Dilemma wirft das Spannungsfeld auf, wie objektiv einerseits Prüfungen überhaupt konzipiert werden können und wie viel Raum für individuelle Entfaltung dort zugelassen wird.

Die Studie von Wegner und Nückles (2012, 2013) hat Folgendes gezeigt:

Die subjektiven epistemologischen Überzeugungen, die Personen hegen, haben einen erheblichen Einfluss darauf, wie sie mit kontroversen Informationen umgehen, beispielsweise wie sie Argumente gewichten und gegeneinander abwägen (...), und sind daher besonders wichtig für den Umgang mit Handlungsdilemmata in der Lehre. (Wegner/ Nückles 2012: 71)

D.h. wenn Lehrende von einer widersprüchlichen Anforderungsstruktur von Lehren und Lernen in der Universität ausgehen, beziehen sie dies in ihre Argumentation bzw. ihr Lehrhandeln ein. So kann hochschuldidaktische Weiterbildung im Gegensatz zum bloßen Lehrhandeln entscheidend dazu beitragen, „dass Lehrende komplexere Auffassungen von den Anforderungen in der Lehre entwickeln.“ (Wegner/ Nückles 2013: 226) Hier wird das Ineinandergreifen von epistemologischen, subjektiven Überzeugungen einerseits und objektivem Kontextwissen sehr deutlich. Dies spricht für eher rhizomatisch strukturierte hochschuldidaktische Kompetenzdimensionen als für ein Strukturmodell der Hochschuldidaktik oder für eine Kombination beider Modelle. Das Strukturmodell könnte verschiedene Ebenen von Lehrhandeln erfassen, während die einzelnen Ebenen rhizomatisch aufgefächert werden.

Die Anforderungsstrukturen an universitäre Lehre müssen letztlich ergänzt werden durch die historisch-gesellschaftliche Situation bzw. Entwicklung. Ausgangspunkt in Deutschland ist Bildung durch Wissenschaft und die jetzige Situation erfordert eine Auseinandersetzung mit der Bolognaform und ihren Auswirkungen. Diese gesellschaftliche Dimension wird in keinem hochschuldidaktischen Modell direkt berücksichtigt. Heiner verweist in seinem Modell zwar auf die „sozialkulturelle Konstruktion“ (2013: 176), doch definiert er diese Kompetenzdimension nicht. Sozialkulturelle Konstruktion dürfte auf der Ebene des subjektiven Lehrkonzeptes weit über die Bolognaform hinaus gehen und beispielsweise kulturelle Besonderheiten vor Ort bzw. in bestimmten Regionen oder Ländern, universitäre Milieus sowie eine Kultur der Konkurrenz (vgl. auch Tremp 2012: 17) beinhalten. Erst dann wird das Bild der Situation der Universitäten zum jetzigen historischen Zeitpunkt vollständig.

Hier knüpft meine weitere Forschungsarbeit an. Mit Bezug auf den historischen GLOBE zwischen Bildung durch Wissenschaft und Bologna-Reform werden die subjektiven Lehrkonzeptionen Hochschullehrender, die sich auf TZI beziehen, erfasst. Dabei beziehen sich die Lehrenden auf die theoretischen Ausführungen von Ruth Cohn sowie ihre

Erfahrungen aus TZI-Fortbildungen. Den Übersetzungsprozess in die Praxis der Hochschule leisteten sie in den 1970er Jahre und später selbst und mussten dabei auch Irrwege in Kauf nehmen (vgl. *beispielsweise Kroeger 2012, 1*). Bis heute gibt es noch keine entsprechende systematische Darstellung einer Themenzentrierten Hochschuldidaktik. Daher ergründe ich in den folgenden Kapiteln mit Hilfe von Expertinneninterviews die selbst erlebte Lehrkompetenz⁴¹ themenzentriert Lehrender, um eine Themenzentrierte hochschuldidaktische Theorie mittlerer Reichweite zu entwickeln.

41 Ich werde Lehrkompetenz dabei nicht im Sinne der empirischen Bildungsforschung und anhand beispielsweise eines Kompetenzrasters erforschen, sondern ausgehend von dem selbst erlebten Lehrhandeln der Befragten und der selbst definierten Lehrkompetenz eine Themenzentrierte Hochschuldidaktik entwickeln. Erst wenn eine Themenzentrierte Hochschuldidaktik entwickelt ist, lässt sich Kompetenz bezogen auf dieses Modell sinnvoll empirisch weiter erforschen. Die Interviews habe ich anhand des themenzentrierten Handlungskonzeptes konzipiert, so dass es hier in gewisser Hinsicht auch zu einem zirkulären Prozess kommt.

5 **Forschungsstil und methodisches Vorgehen sowie ihre Begründung**

Ziel dieser Arbeit ist es, eine Themenzentrierte Hochschuldidaktik zu entwickeln und ihr Innovationspotential darzustellen. Eine solche Themenzentrierte Hochschuldidaktik kann auf zweierlei Weise entwickelt werden. Zum einen lässt sich eine hochschuldidaktische Theorie ausschließlich aus der Fachliteratur entwickeln. Da es jedoch in diesem Bereich bisher wenig hochschulbezogene Fachliteratur gibt, erscheint mir ein zweiter Zugang vielversprechender: die Erschließung erlebter Lehrkompetenz Lehrender sowie der aktuellen Praxis von Hochschuldidaktikerinnen unter Einbezug ihres an TZI orientierten Lehrkonzeptes. D.h. sowohl Lehrende als auch Hochschuldidaktiker beziehen sich im Bereich des formalen Lehr-Lern-Wissens auf TZI und haben basierend darauf eine subjektive Lehrkonzeption entwickelt, die wiederum auf bestimmten (epistemologischen) Überzeugungen basiert. Besonders dabei ist die Einbeziehung der aktuellen gesellschaftspolitischen Bedingungen. Die Erfahrungen und Ideen von Lehrenden und Hochschuldidaktikern werden im weiteren Verlauf der Arbeit systematisiert und in ihren theoretischen TZI-Kontext gestellt. Damit werden die unterschiedlichen Perspektiven zu einer Themenzentrierten Hochschuldidaktik verdichtet. Diese Ideen und Erfahrungen ließen sich vornehmlich mit Hilfe von Gruppendiskussionen oder leitfadengestützten Interviews erheben. Vorteil von Gruppendiskussionen wäre der Erfahrungsaustausch der Expertinnen untereinander sowie eine gemeinsame Theoriebildung und damit eventuell die Weiterentwicklung der eigenen subjektiven Lehrkonzepte gewesen. „Kollektive Orientierungsmuster“ (Bohnsack 2010: 209) wären so sehr gut deutlich geworden, doch wäre das jeweilige subjektive Lehrkonzept aus einem gemeinschaftlichen viel schwerer heraus zu filtern. Letztlich habe ich dieses Verfahren aufgrund forschungspraktischer Überlegungen zugunsten leitfadengestützter Interviews verworfen. Auch Interviews ermöglichen eine Theoriebildung, die jedoch weniger von der Fachgruppe als von der Forscherin geleistet wird. Als methodologische Grundlage zur Entwicklung einer hochschuldidaktischen Theorie bietet sich die Grounded Theory an. Sie dient in dieser Arbeit der Entwicklung einer Themenzentrierten Hochschuldidaktik.

5.1 **Grounded Theory**

Grounded Theory ist in Anlehnung an Schröer und Schulze (2010) eine Theorie, eine Methodologie, ein Forschungsstil sowie eine Methode. Das Ziel der Grounded Theory ist das Erarbeiten einer Theorie mittlerer Reichweite (ebd.; Glaser/ Strauss 2008) auf der Grundlage

von empirischen Daten, die in spezifischer Weise gewonnen werden. Dieses methodische Vorgehen ist gekennzeichnet durch das Nebeneinander und Aufeinander-Beziehen der Erhebung empirischer Daten und deren Auswertung. In der Tradition von Strauss und Corbin (1996) geschieht dies durch offenes, axiales und selektives Kodieren.

Ähnlich wie das didaktische Vorgehen in der Sinne der TZI, ist der Forschungsstil der Grounded Theory prozessorientiert. Datenerhebung und -auswertung laufen parallel, so dass die Forscherin entscheiden kann, wann ihre Theorie „gesättigt“ ist. Entsprechend wird die Grounded Theory in dieser Arbeit als Forschungsstil und Methode genutzt.

Gütekriterien beim Vorgehen nach der Grounded Theory

Repräsentativ im Sinne der Grounded Theory wird eine Untersuchung nicht durch eine exemplarische Stichprobe aus einer Gesamtheit, sondern wenn möglichst unterschiedliche „Typen von Konstellationen“ (Strübing 2004: 79) zur Theoriefindung beitragen. Theoretische Sättigung wird erreicht, wenn im Verlauf der Erhebung keine neuen Informationen entstehen. Dann kann der empirischen Teil beendet werden. Um eine Idee von theoretischer Sättigung zu bekommen, ist es sinnvoll, parallel zum empirischen Forschungsteil die gewonnenen Informationen auszuwerten. In dieser Studie wurden Universitäts- und Fachhochschul-Professoren unterschiedlicher Fachrichtungen – sofern möglich – mit Hochschuldidaktikerinnen kontrastiert. Auffällig ist, dass fast alle Professoren im erziehungswissenschaftlichen, theologischen sowie sozialpädagogischem Bereich tätig sind. Ausnahme ist Professor Härle, der im Bereich deutsche Literatur und ihre Didaktik arbeitet. Im Sinne einer theoretischen Sättigung wäre sicherlich gut gewesen, Dr. Stefan Padberg zu interviewen, der sich auch 2015 noch im Berufungsverfahren für Geografiedidaktik befand. Als eventuell bereichernder Hochschuldidaktiker wäre noch Jochen Spielmann (TU Braunschweig) in Frage gekommen. Aufgrund forschungspraktischer Überlegungen war mir dies nicht möglich.

Bei diesem prozessorientierten Vorgehen taucht die Frage nach Gütekriterien für das methodische Vorgehen nach der Grounded Theory auf. Die klassischen Gütekriterien von Forschungsprozessen: Objektivität, Validität und Reliabilität, sind für dieses Vorgehen nur bedingt relevant (76-79). Bei qualitativen Interviews handelt es sich um ein Forschungsinstrument, das schwer wiederholbar ist. Zudem hängen Interviewergebnisse immer auch von der Qualität der Gesprächsführung der Interviewerin ab. Gütekriterien dienen nach Strübing (2004: 75) dazu, „die Adäquatheit der Regelanwendung“ innerhalb des Forschungsprozesses zu überprüfen. Damit ist noch nichts über die Qualität des Forschungsergebnisses ausgesagt, jedoch die Chance eines validen Ergebnisses erhöht.

Ziel des Vorgehens nach der Grounded Theory ist eine Theorie mittlerer Reichweite zu entwickeln. Aufgrund der Prozesshaftigkeit dieser emergierenden Theorie ist die Wiederholung des Forschungsprozesses unter gleichen Bedingungen mit den gleichen Forschungsergebnissen kaum möglich. Im Gegensatz zum kritischen Rationalismus nach Popper gilt eine Theorie jedoch als verifiziert solange sie noch nicht widerlegt wurde. Zu dem kontinuierlichen Überprüfungsprozess einer emergierenden Theorie gehört das stete Vergleichen im Rahmen des offenen Kodierprozesses. Im Weiteren sollte die Theorie „intern widerspruchsfrei und extern eine adäquate Repräsentation der sozialen Wirklichkeit garantieren.“ (Strübing 2004: 79) Dies wird erreicht durch das stete Überprüfen der einzelnen Codes, der Beziehung unterschiedlicher Codes zueinander, der Güte der Konzeptualisierung und Kategorisierung der Codes sowie schließlich der Theorie. Extern wird dies deutlich durch eine „möglichst detaillierte Dokumentation“ getroffener Entscheidungen (76–79).

Mögliche handlungsleitende Fragen für die Beurteilung der Güte des Forschungsprozesses nach Strauss und Corbin (1996: 218-221) sind:

1. „Wurden Konzepte im Sinne der Grounded Theory generiert?“
2. „Sind die Konzepte systematisch zueinander in Beziehung gesetzt?“
3. „Gibt es viele konzeptuelle Verknüpfungen? Sind die Kategorien gut entwickelt? Besitzen sie konzeptuelle Dichte?“
4. „Ist ausreichende Variation in die Theorie eingebaut?“
5. „Sind die breiteren Randbedingungen, die das untersuchte Phänomen beeinflussen, in seine Erklärung eingebaut?“
6. „Wurde dem Prozeßaspekt Rechnung getragen?“
7. „In welchem Ausmaß erscheinen die theoretischen Ergebnisse bedeutsam?“

Abschließend stellt Strübing fest, dass das Kodieren, das Schreiben analytischer Memos, die iterativ-zyklische Vorgehensweise, das theoretische Sampling, die theoretische Sättigung sowie der ständige Vergleich der Codes und Kategorien unter Verwendung „generativer Fragen“ zu einem Forschungsprozess führt, der den Gütekriterien im Sinne der Grounded Theory entspricht (ebd. 87ff).

Wie meine empirisch erhobenen Daten konzeptualisiert, systematisch zueinander in Beziehung gesetzt werden usw., wird in den folgenden Kapiteln zum offenen, axialen und selektiven Kodieren gezeigt. Dabei werden auch Variationen, Randbedingungen angedeutet, die im weiteren Verlauf dieser Arbeit noch expliziert werden. Zuvor ist es jedoch notwendig auf die Art der geführten Interviews sowie deren Durchführung einzugehen.

5.2 Leitfadengestützte Expertinnen-Interviews

5.2.1 Das leitfadengestützte Interview

Als Interview bezeichnen wir eine verabredete Zusammenkunft, in der Regel eine direkte Interaktion zwischen zwei Personen, die sich auf der Basis vorab getroffener Vereinbarungen und damit festgelegter Rollenvorgaben als Interviewende und Befragte begegnen. (Friebertshäuser/ Langer 2010: 438)

Mit Hilfe von Interviews lässt sich die Lebenswelt der Befragten erfassen:

Menschen sind Produkt und Schöpfer von Kultur und leben in ihren spezifischen Lebenswelten. Den von ihnen entwickel[te]n spezifischen Ansichten von der Welt, von sich selbst, ihren Werten, Normen und Verhaltensweisen können wir uns annähern, indem wir mit ihnen reden, uns ihre Lebensgeschichten und Lebensansichten erzählen lassen. Auf diese Weise können wir ihr jeweiliges Sein, Denken und Handeln vor dem Horizont ihrer Biographie und Lebenswelt rekonstruieren, um sie besser zu verstehen. (ebd. 437)

In dieser Forschungsarbeit geht es weniger um spezifische Lebenswelten als um spezifische Lernwelten, die von Professorinnen gestaltet bzw. von Hochschuldidaktikern angeregt werden. Diese Lernwelten werden, so eine meiner Thesen, von den Lehrenden durch ihre „Werte, Normen und Verhaltensweisen“ beeinflusst. Insofern geht es weniger um die Rekonstruktion von Biographien als um die Rekonstruktion subjektiver hochschuldidaktischer Lehr-Lernkonzeptionen. Um sich diesen systematisch zu nähern, erscheint es sinnvoll, nicht narrativ, sondern gezielt und damit leitfadengestützt vorzugehen.

Leitfadengestützte Interviews haben den Vorteil, dass sie durch gezieltes Fragen zur Rekonstruktion komplexer Wissensbestände bzw. sozialer Prozesse genutzt werden können (vgl. ebd., Gläser/ Laudel 2010, 105; vgl. auch Friebertshäuser/ Langer 2010: 439). Dabei handelt es sich um ein „wenig strukturiertes Erhebungsinstrument, das zu explorativen Zwecken eingesetzt wird“ (Meuser/ Nagel 2010: 258). Zu Beginn des Forschungsprozesses wird das existierende Wissen gesichtet, eine Wissenslücke identifiziert und daraus eine relevante Forschungsfrage abgeleitet (vgl. Gläser/ Laudel 2010, 63ff; s. auch Einleitung).

Das leitfadengestützte Interview ermöglicht eine strukturierte Befragung und setzt damit „ein Vorverständnis des Untersuchungsgegenstandes“ (Friebertshäuser/ Langer 2010: 439) voraus. Dieses Vorverständnis wiederum erhöht auch die Gefahr eines blinden Flecks (vgl. Berghaus 2011, Luhmann 2011) und kann damit den Blick auf Wesentliches verstellen. Dies wirft die Frage nach wissenschaftlicher Distanz zum Untersuchungsgegenstand auf.

Eine Möglichkeit Distanz zu schaffen, ist die Theorien-Triangulation (vgl. Schröder-Lenzen 2010). Die Daten werden „unter Einbeziehung verschiedener theoretischer Erklärungsmodelle“ (150) interpretiert. Dadurch werden zusätzlich zu den vielfältigen Perspektiven der Befragten unterschiedliche theoretische Perspektiven eingenommen. Diese

verschiedenen Sichtweisen werden in erster Linie in den Kapiteln eins bis vier dargestellt, die teilweise zeitlich synchron, teilweise deutlich später als die Interviews entstanden sind. Die Untersuchungsergebnisse werden in einen theoretischen Zusammenhang gebracht. Ähnlich wie in der ethnografischen Feldforschung wird durch diese theoretischen Perspektiven eine „kognitive Distanz“ erreicht (vgl. 155f).

Weitere Möglichkeiten Distanz zu schaffen, liegen in der Grounded Theory begründet. Hierauf gehe ich in den Kapiteln 5.3.1 bis 5.3.3 ein.

5.2.2 Das Expertinnen-Interview

Grundsätzlich gibt es zwei unterschiedliche Auffassungen des Expertinnen-Begriffs. Gläser und Laudel (vgl. 2010: 12) verstehen unter Experten „die spezifische Rolle des Interviewpartners als Quelle von Spezialwissen über die zu erforschenden sozialen Sachverhalte.“ Dabei sind die Befragten Expertinnen für die zu untersuchenden sozialen Prozesse und haben in diesen eine besondere Position. Im Gegensatz hierzu wird auch die Meinung vertreten, dass Experten Menschen sind, die aufgrund ihrer Berufsrolle über besonderes Wissen verfügen (vgl. Meuser/ Nagel 2010: 462). Einigkeit besteht darüber, dass Expertentum einerseits vom jeweiligen Forschungsinteresse abhängig ist und andererseits eine „Etikettierung“ vonseiten der Forschenden ist.

Ihren Einsatz finden Expertinnen-Interviews u.a. in der „Implementations- und Evaluationsforschung, deren Gegenstand die Umsetzung (...) pädagogischer Programme in die Praxis ist.“ (Meuser/ Nagel 2010: 457) Das pädagogische „Programm“ oder Konzept, das in dieser Untersuchung eine herausragende Rolle spielt, ist die Themenzentrierte Interaktion. Mit diesem Forschungsvorhaben rekonstruiere ich, wie TZI in der Hochschule eingesetzt bzw. umgesetzt wird und entwickle daraus Ideen, welchen Beitrag die Implementierung von TZI an den Universitäten für die universitären Bildungsprozesse leisten kann.

Das übliche Instrument für Experten-Interviews sind leitfadengestützte, offene Interviews mit einem flexibel zu handhabenden Leitfaden (vgl. Meuser/ Nagel 2010: 459, Gläser/ Laudel 2010). Bei der Konkretisierung der Fragestellungen ist es wichtig, eine Balance zu finden zwischen erzählgenerierenden und doch strukturierenden Impulsen (vgl. Friebertshäuser/ Langer 2010: 440).

5.2.3 Die Auswahl der Expertinnen

Die befragten Hochschuldidaktikerinnen sind Experten für Hochschuldidaktik und verfügen damit über ein besonderes Wissen aufgrund ihrer beruflichen Rolle. Sie kennen sich mit Hochschuldidaktik *und* mit TZI aus und vermitteln dieses Wissen Hochschullehrenden. Die Expertinnen-Position der befragten Professoren stellt sich anders dar. TZI-graduierte Professoren sind Experten für TZI *und* ihr jeweiliges Fach. Sie sind nicht Expertinnen für Hochschuldidaktik, allerdings sind Einzelne von ihnen Expertinnen für eine spezifische Fachdidaktik, für soziale Arbeit oder Erziehungswissenschaft. Bei der Auswahl der Befragten war mir besonders wichtig, dass diese eine fundierte TZI-Ausbildung haben, d.h. die Professoren haben bis auf einen die Lehrbefähigung für TZI (Graduierung), den höchstmöglichen Grad an TZI-Ausbildung. Dies gestaltet sich bei den Hochschuldidaktikerinnen etwas schwieriger. In diesem Bereich gibt es nur wenige Graduierte, als Mindestvoraussetzung galt für mich das Diplom in TZI.

Die Fälle wurden im Sinne von „typischen Fällen“ (vgl. Gläser/ Laudel 2010: 98) ausgesucht. Es wurden alle mir bekannten Hochschuldidaktikerinnen, die mit TZI arbeiten sowie alle TZI-graduierten Professoren in Deutschland, vereinzelt auch aus Österreich, zusammengestellt. Die Professorinnen können Auskunft über das didaktische Vorgehen in den universitären Veranstaltungen vor Ort geben, während die Hochschuldidaktiker auf einer Meta-Ebene Auskunft über curriculare Fragestellungen für eine hochschuldidaktische Weiterbildung für Hochschulpersonal geben können. Insgesamt wurden vier von sieben möglichen Hochschuldidaktikerinnen, vier von vier Fachhochschul-Professoren und vier von sieben möglichen Universitätsprofessorinnen interviewt. Aus Perspektive der theoretischen Sättigung (vgl. Strauss/ Corbin 1996) wäre es vermutlich noch sinnvoll gewesen, einen Geographiedidaktiker und einen graduierten Hochschuldidaktiker zu interviewen. Aufgrund forschungspraktischer Überlegungen (vgl. Gläser/ Laudel 2010: 101) war dies nicht möglich.⁴²

42 Für eine Totalerhebung wären folgende Professoren zusätzlich zu den Befragten in Frage gekommen: Stefan Padberg (Vertretungsprofessur Geografiedidaktik Bergische Universität Wuppertal), Ulrich Schwab (Praktische Theologie LMU München), Matthias Scharer (Praktische Theologie Innsbruck, em.). Silvia Habringer-Hagleitner befindet sich noch im Berufungsverfahren. Als Hochschuldidaktikerinnen sind mir zusätzlich bekannt: Jochen Spielmann (TU Braunschweig) und Claudia Nounla (mittlerweile externe Mitarbeiterin der TU Braunschweig, TZI-Diplom) sowie Regine Richter (Tübingen, TZI-Diplom). Dies ist der Stand vom 19.11.2015.

5.2.4 Der Interviewleitfaden konkret

Für den Leitfaden der Expertinnen-Interviews dieser Studie lassen sich folgende grundlegende Fragestellungen formulieren: Was genau macht ein an TZI orientiertes, subjektives Lehrkonzept aus? Wie genau sieht die Praxis von Professoren aus, die TZI in der Hochschule nutzen? Was genau ist Hochschuldidaktikerinnen für die Lehre einer Themenzentrierten Hochschuldidaktik wichtig? Und wie sähe eine TZI-orientierte Hochschule im Ideal aus? Was wäre dann anders als heute?

Mit Blick auf die befragten Professoren bzw. Hochschuldidaktikerinnen wurden zwei leicht unterschiedliche Interview-Leitfäden entwickelt (s. Anhang).

In der Literatur werden im Zusammenhang mit Expertinnen-Interviews und Interviewleitfäden zwei unterschiedliche Formen der Fragestellung bzw. Themensetzung diskutiert. Gläser und Laudel (2010: 144) schlagen die Ausformulierung von Fragen vor, um die Vergleichbarkeit der Interviews zu gewährleisten, während Meuser und Nagel (2010: 464) Themen bzw. Themenkomplexe vorschlagen, damit die Interviewerin den Leitfaden möglichst flexibel handhabt. Der TZI würde das Formulieren von Themen auf den ersten Blick nahe liegen (s. Kapitel 2.1.6). Neben Themenformulierungen als zentralem didaktisch-methodischen Element, lautet eine der Hilfsregeln der TZI: „Wenn du eine Frage stellst, sage, warum du fragst und was deine Frage für dich bedeutet. Sprich für dich selbst und vermeide das Interview.“ (Cohn/ Farau 1984/ 1993: 363) Um jedoch die gewünschten Informationen für dieses Forschungsvorhaben zu erhalten sind Fragen notwendig. Die Hilfsregel verweist im Weiteren darauf, dass den Befragten mein Forschungsvorhaben vor dem Interview möglichst plausibel gemacht werden sollte. Dies erhöht die Bereitschaft zur Mitarbeit bei den Befragten. Für die Ausformulierung von Fragen sprechen sowohl Authentizität als auch Praktikabilität. Es ist leichter, bestimmte Frageformen schon vorformuliert zu stellen.

Im Anschluss an Patton lassen sich vier Fragetypen unterscheiden (vgl. Gläser/ Laudel 2010: 122ff).

Fakten- und Meinungsfragen können einen realen oder einen angenommenen Gegenstand haben und entsprechend als realitätsbezogene oder als hypothetische Fragen gestellt werden. Hypothetische Fragen beziehen sich auf einen angenommenen Sachverhalt und verlangen eine Meinung oder Prognose vom Interviewpartner (124).

Bezogen auf den Inhalt lassen sich Meinungs- und Faktenfragen unterscheiden.

Faktenfragen beziehen sich auf Erfahrungen, Wissen und demographische Fragen/ Hintergrundwissen. Sie sind für den Forschungsprozess förderlicher als Meinungsfragen, weil hier Informationen über bestimmte Sachverhalte erhoben werden können.

Meinungsfragen werden „benötigt, wenn der Interviewpartner ein Akteur im zu rekonstruierenden Prozess war und seine Bewertungen, Handlungsziele oder Motive

ermittelt werden müssen.“ (123) Sie knüpfen an die „subjektiven Theorien“ der Befragten an und fragen nach Wertvorstellungen. Neben der inhaltlichen bzw. der gegenständlichen Typisierung von Fragen lassen sich Fragen auch nach funktionalen Aspekten unterscheiden. Innerhalb eines Expertinnen-Interviews ist es erwünscht, Erzählanregungen zu geben. Dies wird mit Hilfe von offenen Fragestellungen erreicht. Anschließende Detailfragen können sowohl offen als auch geschlossen gestaltet sein (vgl. 125f), das hängt davon ab, welche Informationen erwünscht sind. Eine besondere Form der offenen Fragen sind „unterstellende“ Fragen, die bestimmte Voraussetzungen oder das Wissen über einen Gegenstand implizieren (s. Leitfaden im Anhang Frage 3, 4 und 6). Besonders anregend können auch Simulationsfragen oder indirekte Provokationen sein. Bei der letzten Art von Fragestellung ist darauf zu achten, die Beziehung zur Expertin bzw. zum Experten zu bewahren (127). Der Gesprächsverlauf lässt sich durch Einleitungsfragen, Filterfragen, Haupt- und Nachfragen steuern. Filterfragen dienen der Weichenstellung innerhalb eines Interviews und bestimmen, welchem Teilleitfaden gefolgt wird.

Die beiden Interviewleitfäden sind etwas unterschiedlich konzipiert. Der eine richtet sich an Hochschuldidaktikerinnen und ist insgesamt stärker durch Meinungsfragen geprägt, da diese Zielgruppe themenzentriert interaktiv arbeitet, allerdings auch die Themenzentrierte Interaktion aus Überzeugung den Hochschullehrenden nahe bringt, während die Hochschullehrenden in erster Linie aus ihrer eigenen universitären Praxis erzählen, es sich hier also eher um die tatsächliche Durchführung von Veranstaltungen, um ‚Fakten‘ und deren Rekonstruktion handelt. Bei den Hochschullehrenden ist das Verhältnis von Fakten- und Meinungsfragen ausgeglichen.

Die ersten beiden Fragen (s. Leitfaden im Anhang) zielen auf den personalen Kontext, das heißt einerseits auf den eigenen Werdegang mit der TZI und andererseits auf die aktuelle Berufsausübung ab. Hierbei handelt es sich um biografisch orientierte Faktenfragen, die zugleich dem Beziehungsaufbau dienen, da sie eher leicht und eventuell auch mit Freude zu beantworten sind. Die dritte und vierte Frage erheben bei den Professoren das konkrete didaktisch-methodische Vorgehen und ihre grundsätzliche Haltung. Dieser Teil der Untersuchung ist eher rekonstruierend im Hinblick auf die Gestaltung von Universitätsveranstaltungen und die Beziehungen zu verschiedenen Zielgruppen. Dieser Fragenkomplex ist für die Hochschuldidaktikerinnen aus oben beschriebenem Grund eher hypothetisch konstruiert. Es folgt für beide Zielgruppen eine Frage (5), die auf die Evaluation der eigenen Veranstaltung abzielt. Auch wenn bei Evaluationen nicht alles zutage kommt, hilft diese Faktenfrage bei der Einschätzung der Wirkung von TZI in hochschulischen Veranstaltungen. Auch lassen sich erste Kritikpunkte dieses hochschuldidaktischen Konzepts identifizieren, so dass diese Frage direkt in die nächste Frage (6) nach möglichen

Kritikpunkten an der TZI mündet. Hier handelt es sich um eine Mischform aus Fakten- und Meinungsfrage. Da Ruth Cohn bzw. die theoretischen Beiträge zur TZI nicht direkt auf die Frage nach dem Bildungsverständnis (7) eingehen und ein Ziel dieser Arbeit ist, das Bildungsverständnis der TZI heraus zu arbeiten, habe ich hierzu eine Meinungsfrage konstruiert.⁴³ Nach einer weiteren Meinungsfrage, dem aktuellen Einfluss der TZI auf die Hochschuldidaktik (8), erhebt die neunte Frage in Form einer visionären Simulationsfrage die Alleinstellungsmerkmale der TZI gegenüber anderen hochschuldidaktischen Modellen. Die zehnte Frage dient dem Abschluss des Interviews und ermöglicht den Befragten eine Ergänzung des Interviews aus ihrer Perspektive.

Bei der Anordnung der Fragen ist mir wichtig, dass die Befragten zuerst etwas über sich im Hinblick auf meine Forschungsfrage erzählen und in dem zweiten Themenkomplex auf TZI in der universitären Praxis eingehen. Aus der evaluativen Fragestellung lässt sich voraussichtlich Kritisches entwickeln. Möglicherweise wird hier die Emotionalität von Bildungsprozessen thematisiert und damit die Frage aufgeworfen, ob eine emotionale Verankerung von Bildungsinhalten für universitäre Bildungsprozesse angemessen sei. Die Frage nach dem Bildungsverständnis der TZI ist abstrakter und beruht auch auf dem eigenem Verständnis sowohl von TZI als auch dem Bildungsbegriff, ist von daher schwieriger zu beantworten. Ähnlich wie in einer Zukunftswerkstatt knüpft sich an die Kritik die Vision für eine TZI-basierte Universität an. Diese Frage ist vermutlich erzählend für die Befragten.

Neben den Leitfragen habe ich stichpunktartige Erwartungen und auch weiterführende Fragen formuliert, um ein möglichst genaues Bild von den Inhalten zu bekommen, die ich für meine Studie brauche. Die Fragen sind fast ausschließlich offen konstruiert, um als Erzählregung zu dienen. Drei Fragen arbeiten mit sogenannten „Unterstellungen“. Dabei handelt es sich um die dritte, vierte und sechste Frage gerichtet an die Professoren bzw. die ebenfalls die sechste Frage für die Hochschuldidaktikerinnen. Hier ist mir zum einen wichtig, dass deutlich wird, wie sich die Auseinandersetzung mit der TZI und der Werdegang an der Universität verschränken. Zum anderen wird auch deutlich wie sich TZI von anderen hochschuldidaktischen Ansätzen abhebt. In gewisser Weise widerspricht dieses Vorgehen der „Neutralität“ von Fragen (vgl. Gläser/ Laudel 2010: 133-136), allerdings spitzt diese Frageform die inhaltliche Antwort im Sinne meines Forschungsanliegens zu.

Weiterhin habe ich auf die Einfachheit von Fragen geachtet. Nach Möglichkeit gilt es, nur eine und nicht multiple Fragen zu stellen. Darüber hinaus ist es oft sinnvoll, den Fragen eine „Plattform“, d.h. einen oder mehrere Einleitungssätze voran zu stellen, um Überleitungen von einem zum nächsten Interviewteil möglichst ‚natürlich‘ zu gestalten.

⁴³ Meine fachliche Annahme war hier jedoch falsch. Ruth Cohn ist Vertreterin des Lebendigen Lernens und hat somit ein entsprechendes Bildungsverständnis (s. Kapitel 6.2.3).

In Anlehnung an Hopf formulieren Gläser und Laudel (2010: 115f) vier Anforderungen, denen ein Interviewleitfaden gerecht werden sollte:

1. Reichweite: Im Interview muss ein hinreichend breites Spektrum von Problemen angesprochen werden, damit die Befragten eine möglichst große Chance haben, in nicht antizipierter Weise zu reagieren. Der Interviewleitfaden darf nicht nur darauf gerichtet sein, die in den Vorüberlegungen fixierten Einflussfaktoren ‚abzufragen‘, sondern muss den zu rekonstruierenden Prozess aus verschiedenen Perspektiven behandeln und die Befragten zu komplexen, zusammenhängenden, von ihnen selbst gesteuerten Darstellungen anregen, das heißt ‚Erzählanregungen‘ bieten.

2. Spezifität: (...) Der Interviewleitfaden muss das Erkenntnisinteresse in den Kontext des Erfahrungshintergrundes der Befragten übersetzen. Nicht die Standardisierung von Antworten, sondern das Herausarbeiten des jeweils besonderen Gehalts von Äußerungen der Befragten ist der Zweck des Interviews.

3. Tiefe: Der Befragte soll bei der Darstellung der affektiven, kognitiven und wertbezogenen Bedeutung bestimmter Situationen und bei der Darstellung seiner Involviertheit unterstützt werden.

4. Personaler Kontext: Der persönliche und soziale Kontext, in dem die Reaktionen der Befragten stehen, muss in ausreichendem Umfang erfasst sein. Seine Kenntnis ist unter anderem Voraussetzung für die Interpretation der Reaktionen. (Gläser/Laudel 2010: 116)

Der personale Kontext wurde u.a. durch die beiden Einführungsfragen berücksichtigt. Mein Erfahrungshintergrund deckt sich bezogen auf TZI teilweise mit dem der Befragten. D.h. auf TZI bezogen wird oft eine 'gemeinsame Sprache' gesprochen und es muss wenig Übersetzungsarbeit geleistet werden. Nur im Hinblick auf Hochschuldidaktik könnte es zu einer sprachlichen Differenz zwischen mir und dem Sprachgebrauch der Professoren kommen. Im Weiteren gilt es eher, die TZI-spezifische Sprache für die Leserin und den Leser dieser Arbeit zu übersetzen. Mein Erfahrungshintergrund zu den Befragten unterscheidet sich vor allem durch den bestehenden Altersunterschied. Viele der Befragten haben TZI zu Beginn der 1970er Jahre und in Folge der Studentenbewegung kennen gelernt. Ruth Cohn ist ihnen persönlich begegnet, teilweise waren sie mit ihr befreundet, und viele haben sich direkt bei ihr fortgebildet. Zum jetzigen Zeitpunkt stellt sich die gesellschaftliche Situation anders dar als vor ca. 30 bis 35 Jahren. Folglich leistet die TZI didaktisch und gesellschaftlich betrachtet etwas anderes als zu Beginn der 70er Jahre.

M.E. hat der eingesetzte Leitfaden eine weitgehende Reichweite. Dies wird u.a. daran deutlich, dass bei Weitem nicht alle Themenbereiche innerhalb dieser Arbeit ausgewertet werden konnten (s. Fazit).

5.2.5 Durchführung und Verlauf der Interviews sowie Transkription

Zur „Erprobung und Anpassung von Methoden“ werden Vorstudien dringend empfohlen. „Vorstudien fördern die Offenheit der Untersuchung und qualifizieren die Methodenanwendung.“ (Gläser/ Laudel 2010: 108, vgl. Friebertshäuser/ Langer 2010: 439) Das Interview mit Professor Dr. Sielert wollte ich ursprünglich als Probeinterview nutzen, doch aufgrund nur geringfügiger Änderungen des Leitfadens sowie der Qualität des Interviews habe ich diese „Vorstudie“ mit seinem Einverständnis in meine Auswertung einbezogen.

Grundsätzlich gehe ich von einem großen Interesse der zu befragenden Personen an diesem Forschungsvorhaben und damit an den Interviews aus, da in TZI-Kreisen das Theoriedefizit einerseits bemängelt und andererseits eine weitere Verbreitung der TZI gewünscht wird. Dies hat sich bestätigt. Alle Angefragten waren zu einem Interview bereit. Es gab jedoch einzelne Gesprächstermine, die aufgrund von Termenschwierigkeiten verschoben wurden oder nicht stattfinden konnten. Beispielsweise habe ich Termine sowohl mit dem Geographiedidaktiker, dem graduierten Hochschuldidaktiker als auch mit einem Theologieprofessor vereinbart. Sie sind jedoch aufgrund von Koordinierungsschwierigkeiten nicht zustande gekommen.

Um Kontakt zu den Interviewees aufzunehmen, habe ich einen Brief (s. Anhang) angefertigt, der in Form einer Email oder – falls das nicht möglich war – postalisch übersandt wurde. Dieser Brief enthält Informationen über die Ziele dieser Untersuchung, die Vorgehensweise, über Gründe für die Personenauswahl und die voraussichtliche Dauer des Interviews (vgl. Gläser/ Laudel 2010, 160-162). Durch einen anschließenden Anruf habe ich den Interviewpartnerinnen Nachfragen ermöglicht, das Einverständnis zum Interview eingeholt sowie Zeit und Ort für das Interview vereinbart.

Der erste Interviewpartner⁴⁴ meldete zurück, dass der rote Faden des Gesprächs nicht immer deutlich war. Dies führte zu der Entscheidung am Ende eines Fragenblocks nach der Vollständigkeit der Interviewantworten zu fragen und erst dann zur nächsten Frage überzuleiten. Außerdem wies der Befragte darauf hin, dass es im Umgang mit Professoren wichtig sei, die eigene Fachlichkeit den Interviewpartnern gegenüber transparent zu machen (vgl. Gläser/ Laudel 2010: 112).

Insgesamt habe ich dreizehn Interviews im Zeitraum vom 03.09.2012 bis zum 09.11.2013 geführt und mit einem digitalen Audiorecorder (Olympus DM-650) aufgenommen. Eineinhalb Stunden waren für ein Interview anvisiert. Tatsächlich haben die Interviews zwischen einer

⁴⁴ Hierbei handelt es sich um das „Probeinterview“ mit Prof. Dr. Sielert, dessen Aussagen ich in die Auswertung dieser Studie mit einbezogen habe.

Stunde und acht Minuten und zwei Stunden und sechsundzwanzig Minuten gedauert. Letzteres Gespräch war mit Abstand das längste und ein Einzelfall. Das Gros hat ungefähr die anvisierten eineinhalb Stunden gedauert.

Ein leitfadengestütztes Interview ähnelt im Verlauf einem Alltagsgespräch (vgl. Gläser/Laudel 2010: 111). Die üblichen Kommunikationsregeln gelten, so dass die Interviewpartnerin auch Informationen für sich behalten darf. Die Rollenverteilung zwischen Fragendem und Befragtem wird anerkannt. Im Interviewverlauf selbst kommt es zur Formulierung und Spezifizierung von Unterfragen, die einer „permanenten spontanen Operationalisierung“ bzw. „einer gesteuerten Spontaneität“ bedürfen. Problematisch erweist sich sowohl bei der Konstruktion des Interviewleitfadens als auch bei der Durchführung der Interviews die Nähe der Fachbegriffe der Sozialwissenschaften zur Alltagssprache. Hier ist es wichtig, die Begriffsdefinitionen der Befragten zu hinterfragen, um die Befragten möglichst genau zu verstehen.

Im Verlauf der Interviews handhabte ich den Leitfaden zunehmend flexibler. Einzelne Fragen habe ich innerhalb des Forschungsprozesses vertauscht, beispielsweise die Frage nach der Bedeutung der TZI für die Hochschuldidaktik und die Frage nach dem Bildungsbegriff. Der Bedeutungsaspekt knüpft gut an die Frage nach der Evaluation der eigenen Veranstaltungen an. Außerdem wurde während der ersten Interviews deutlich, dass TZI in der Hochschuldidaktik nur eine geringe Rolle spielt. Daraus ergab sich die Frage nach einer entsprechenden Erklärung aufseiten der Befragten. Die ursprünglichen Eingangsfragen habe ich ab dem dritten Interview gekürzt, da sie zeitlich zu viel Raum in den Interviews einnahmen und diese Informationen teilweise im Internet recherchiert werden können. Ab dem sechsten Interview habe ich die Frage nach dem Bildungsbegriff der TZI nicht mehr gestellt. M.E. muss ich diesen Denkprozess selbst leisten. Einige Graduierte haben dennoch von sich aus ihr Bildungsverständnis dargelegt (*Härle 2013: 36, Lemaire 2013: 64, Lotz 2013, 1: 11*). Die Frage nach einer visionären, TZI-orientierten Universität war in der Regel, so wie vermutet, erzählanregend. Ausnahme stellte in diesem Punkt das Interview mit Helmut Reiser (2013) dar.

Insgesamt hat sich der Interview-Leitfaden bewährt. Die Fragen boten offenbar vielfältige Erzählanregungen, bezogen den Erfahrungshintergrund der Befragten angemessen ein und gingen entsprechend in die Tiefe. Aufgrund des gemeinsamen Erfahrungshintergrundes ließ sich eine wertschätzende Gesprächsatmosphäre herstellen. Dies betraf m.E. auch eine 'gemeinsame' Sprache. Dies soll nicht darüber hinweg täuschen, dass es auch in den TZI-Fachkreisen durchaus unterschiedliche Ansichten bzw. Auslegungen der TZI gibt.

Im Leitfaden unterscheide ich zwischen „Haltung“ und „Methode“ der TZI. Diese Differenz ist in dem Handlungskonzept der TZI theoretisch und auch praktisch verankert. In meiner

Theoriebildung beziehe ich diese Differenz ein und entwickle sie weiter. Dieser Aspekt kann durchaus kritisch betrachtet werden oder in sich redundant, denn ich entwickle eine Theorie aufgrund ihrer eigenen theoretischen Wurzeln.

Kritisch anzumerken ist auch, dass einzelne Interviews eher zu einem Gespräch wurden. Neben Fragen habe ich als Interviewerin durchaus auch Stellung bezogen, diskutiert und argumentiert. Auch habe ich mich zunehmend auf Passagen aus den vorherigen Interviews bezogen:

S.B.: Ja, also was mir bisher aufgefallen ist, dass viele TZler sehr viel Wert darauf legen, dass die Studierenden ihre eigenen Themen finden. Das ist so ein Aspekt, der mir schon oft aufgefallen ist. Dass also genau überlegt wird, was für ein Thema und dass dieses Thema im Prinzip auch trägt. (Trost 2013: 84)

Insofern habe ich den Leitfaden beibehalten und doch je nach Gesprächsverlauf gekürzt, erweitert oder zugespitzt.

Im Anschluss an die Interviews wurden sie mit Hilfe des Programms f4 transkribiert. In Anlehnung an Langer (2010) wurden die Transkriptionsregeln (s. Anhang) entwickelt bzw. vereinfacht, da im weiteren Forschungsverlauf in erster Linie die Inhalte der Interviews ausgewertet wurden. Einige Interviews wurden von einer studentischen Hilfskraft transkribiert (*Bergen 2012, Holler 2012, 1-4, Middelkoop 2012, Sielert 2012, Sperber 2012, Trost 2013*) und anschließend von mir überarbeitet. Die übrigen Interviews habe ausschließlich ich selbst bearbeitet.

5.3 Der Kodierprozess

Die Interviews habe ich in Anlehnung an die Grounded Theory nach Glaser und Strauss (2008) sowie Strauss und Corbin (1996) ausgewertet. Beim Kodierprozess nach Strauss und Corbin werden das offene, das axiale und das selektive Kodieren unterschieden.

5.3.1 Das Generieren von Konzepten

Offenes Kodieren ist „der Prozeß des Aufbrechens, Untersuchens, Vergleichens, Konzeptualisierens und Kategorisierens von Daten.“ (Strauss/ Corbin 1996: 43) „Offenes Kodieren ist der Analyseteil, der sich besonders auf das Benennen und Kategorisieren der Phänomene mittels einer eingehenden Untersuchung der Daten bezieht.“ (44) Dabei werden einzelnen Vorfällen Namen gegeben. „Was ist das? Was repräsentiert es?“ (45) Diese Namen werden auch konzeptuelle Bezeichnungen oder Konzepte genannt. Im Falle, dass mehrere Konzepte sich auf ein ähnliches Phänomen beziehen, werden Konzepte unter

einem Konzept höherer Ordnung zusammengefasst. Dann wird von einer Kategorie gesprochen. Es handelt sich also um eine „Klassifikation von Konzepten“ (43). Die Grounded Theory unterscheidet zwischen „in-vivo“-Kodes, also Konzepten, die direkt aus dem Datenmaterial gewonnen wurden und Konzepten und Kategorien aus der Fachliteratur. Beim Konzeptualisieren sollte darauf geachtet werden, die Daten nicht nur deskriptiv zusammenzufassen, sondern diese analytisch zu konzeptualisieren bzw. zu abstrahieren. Zur Illustration meiner Vorgehensweise gehe ich auf ein Beispiel ein. Matthias Kroeger sagte Folgendes:

Ich habe zum Teil sogar Prüfungen mit ihnen simuliert und mit ihnen vorweg geübt. Wenn. Es gibt Leute, die sind gut, aber die sind keine Prüfungsmenschen. Und wenn dann die Prüfungsangst dazu kommt, dann sind die verrätzt. Also haben wir uns gesagt, dann helfen wir eben. (2012, 1: 89)

Im Zusammenhang mit dem offenen Kodieren habe ich dieser Aussage den Code „bei Schwierigkeiten unterstützen“ gegeben. Dieser Code ist direkt „in-vivo“ erstellt worden und abstrahiert von der ursprünglichen Aussage. Andere Codes, wie beispielsweise „vierfache Aufmerksamkeit“ sind direkt dem theoretischen Konzept der TZI entnommen. Beide Codes gehören zu meiner Kategorie „didaktische Gestaltung“.

Eine Subkategorie oder Kategorie kann im Hinblick auf ihre Eigenschaften dimensionalisiert werden. „[J]ede Kategorie besitzt mehrere allgemeine Eigenschaften und jede dieser Eigenschaften variiert über ein dimensionales Kontinuum. Jedes Auftreten einer Kategorie besitzt danach ein einzigartiges dimensionales Profil. Mehrere dieser Profile können zu einem Muster gruppiert werden.“ (Strauss/ Corbin 1996: 51) Übertragen auf die Kategorie „didaktische Gestaltung“ geht es in erster Linie um die Dimension „Art und Weise“. Intensität und Ausmaß der didaktischen Gestaltung sind nur zum Teil feststellbar. „Bei Schwierigkeiten unterstützen“ scheint sich vor allem auf Prüfungsleistungen zu beziehen, während die „vierfache Aufmerksamkeit“ sich auf die Berücksichtigung der vier Faktoren ICH, WIR, ES und GLOBE bei der Planung und Durchführung konkreter Veranstaltungen bezieht. „Vierfache Aufmerksamkeit“ sowie „bei Schwierigkeiten unterstützen“ stellen unterschiedliche Eigenschaften oder eher Tätigkeiten im Hinblick auf die Kategorie „didaktische Gestaltung“ dar. Sie dimensionalisieren die „didaktische Gestaltung“, die ich im weiteren Verlauf meines Forschungsprozesses als „Lehr-Lern-Konzept der TZI“ konzeptionalisiert habe.

Wenn Blockaden beim Prozess des Kodierens auftreten, können unterschiedliche Techniken angewandt werden, um die Daten aufzubrechen. Strauss und Corbin unterscheiden das Fragenstellen, Analysieren, Vergleichen (z.B. Flip-Flop-Technik) und das Schwenken der roten Fahne (57-74). Im ersten Fall werden die klassischen W-Fragen für die Analyse des Datenmaterials genutzt (Wer? Wann? Wo? Was? Wieviel? Warum?). Durch diese Art des

Fragenstellens wird der Fokus der Forscherin geöffnet. Dabei können auch einzelne Wörter in den Mittelpunkt der Betrachtung gestellt und systematisch hinterfragt werden. In meiner Studie sind die Akteure (Wer?) Hochschuldidaktikerinnen, Lehrende sowie Studierende, d.h. diese drei Ebenen können unterschieden werden. Sie alle haben eine „Haltung“ (Was?), die es gegebenenfalls zu verändern gilt. Ein Ziel des Studiums ist, den Studierenden eine fachspezifische Kultur nahe zu bringen, die eine entsprechende Haltung bzw. einen spezifischen Habitus erfordert, damit die Studierenden im Sinne des jeweiligen Faches forschen oder ihren Beruf adäquat ausüben können (Warum?). Diese Veränderungen können in bestimmten Formaten (Wann? Wo?) angebahnt werden. Im Zusammenhang mit „Haltung“ ist ein Wieviel? schwer messbar. Allerdings lässt sich unterscheiden, ob Lehrende respektvoll oder respektlos mit Studierenden umgehen.

Beim Analysieren kann ein Wort, eine Phrase oder ein Satz akribisch auf unterschiedliche Bedeutungen hin untersucht werden (vgl. Strauss/ Corbin 1996: 61-63). Diese Analyse kann durch Vergleiche fortgeführt werden. Eine besondere Form des Vergleichs ist die Flip-Flop-Technik, die genutzt wird, um ein Konzept „auf den Kopf zu stellen“ (Strauss/ Corbin 1996: 64). Es werden Vergleiche mit Hilfe der Extrempole einer Dimension (hoch – niedrig) angestellt. Corbin und Strauss vergleichen im Hinblick auf Körperkraft einerseits Sportler, die ins Fitnessstudio gehen und andererseits Forellenfischer. Binnenvergleiche innerhalb eines Konzeptes oder einer Kategorie und weithergeholte Vergleiche zwischen völlig unterschiedlichen, z.B. Berufsgruppen, können einen systematischen Vergleich voran bringen. Ein Ziel von Pädagogen ist ein möglichst respektvoller Umgang von Menschen miteinander, um Lernen und Bildung zu ermöglichen. Im juristischen Bereich oder auch in der Politik wird teilweise ein respektloser Umgang gepflegt. Beispielsweise nutzen Juristinnen Anschreiben, um ihrem Gegenüber absichtsvolles, rechtswidriges Verhalten zu unterstellen und ihre eigenen Mandanten zu schützen. In politischen Debatten werden Personen anderer politischer Parteien oft nicht nur sachlich, sondern auch persönlich angegriffen. Das jeweilige Gegenüber wird entsprechend nicht wertschätzend, sondern absichtlich abschätzig behandelt. Die Flip-Flop-Technik ermöglicht hier ein Herausarbeiten eines beruflichen Habitus. Dabei sind, bezogen auf meine Studie, der pädagogische oder theologische berufsbezogene Habitus von dem der Forschenden in Universitäten zu unterscheiden. Letztere unterliegen vielfach einer erheblichen Konkurrenz untereinander, die einen wertschätzenden Umgang miteinander teilweise unmöglich macht. Hier widersprechen sich zwei Habitus (vgl. Wegner/ Nückles 2012 und 2013).

Schließlich können kulturelle Vorannahmen mit Hilfe des Hinterfragens von Wörtern wie „nie“, „immer“ usw. dekonstruiert⁴⁵ werden. Diese Technik nennen Corbin und Strauss „Schwenken der roten Fahne“ (ebd. 70f).⁴⁶ Letztlich dienen alle vier zuvor beschriebenen Techniken dem Öffnen des eigenen Blickwinkels, um die Gewichtigkeit des Datenmaterials zu erfassen, wobei der Schwerpunkt meines Vorgehens auf dem Dimensionalisieren der Kodes, Subkategorien und Kategorien liegt.

5.3.2 Konzepte systematisch zueinander in Beziehung setzen

Nach der Codierung und Kategorisierung von vier Interviews (*Kroeger 2012, 1-3, Middelkoop 2012, Reiser 2013, Sielert 2012*) habe ich begonnen, die Kategorien anhand des differenzierten TZI-Modells von Walter Lotz (Lotz 2003; Zitterbarth 2010) zu systematisieren. In diesem Sinne wird also keine neue Theorie, sondern eine vorhandene Theorie wird modifiziert und daraus ein epistemologisch fundiertes hochschuldidaktisches Konzept entwickelt.

Diese Systematisierung von Kategorien gehört zum Prozess des *axialen Kodierens* (Strauss/ Corbin 1996: 75-93), das folgendermaßen definiert wird. Es handelt sich um

Eine Reihe von Verfahren, mit denen durch das Erstellen von Verbindungen zwischen Kategorien die Daten nach dem offenen Kodieren auf neue Art zusammengesetzt werden. Dies wird durch Einsatz eines Kodier-Paradigmas erreicht, das aus Bedingungen, Kontext, Handlungs- und interaktionalen Strategien und Konsequenzen besteht. (Strauss/ Corbin 1996: 75)

Nach Strauss und Corbin entsprechen die identifizierten Kategorien *Phänomenen*. Ein Phänomen ist definiert als „[d]ie zentrale Idee, das Ereignis, Geschehnis, der Vorfall, auf den eine Reihe von Handlungen oder Interaktionen gerichtet ist, um ihn zu kontrollieren oder zu bewältigen oder zu dem die Handlungen in Beziehung stehen.“ (75) Als Phänomen in meiner Untersuchung habe ich u.a. „Haltung“ als relevant für Hochschuldidaktik identifiziert. Ein Phänomen ist in „*ursächliche Bedingungen*“ eingebettet. Diese sind definiert als „Ereignisse Vorfälle und Geschehnisse, die zum Auftreten oder der Entwicklung eines Phänomens führen“ (75). Eine humanistische Grundhaltung kann unterschiedlich entstehen,

45 Dekonstruktion nutze ich hier im Sinne von Hinterfragen. Bandler und Grinder (1998: 105ff) weisen auf „Generalisierungen“ in der Sprache hin. Demnach werden innerhalb von therapeutischen Gesprächen Generalisierungen hinterfragt, um einen realistischen Bezug zwischen eigenem Denken und Erfahrungen herzustellen. Innerhalb von Forschungsprozessen kann diese Technik dem Entlarven von Übertreibungen und Realitätsverzerrungen dienen.

46 Diese Technik habe ich in dieser Forschungsarbeit nicht verfolgt, weil mir auf Seiten der Befragten Übertreibungen und Realitätsverzerrungen nicht aufgefallen sind.

beispielsweise durch eine humanistische Haltung der eigenen Eltern, durch eine humanistisch orientierte Fortbildung, durch die Fachkultur innerhalb des Studiums, wie z.B. in der Erziehungswissenschaft, Sozialpädagogik sowie Theologie, oder eine TZI-Ausbildung. In meiner Forschungsarbeit wird die TZI-Ausbildung als ursächliche Bedingung für Haltung zu Grunde gelegt. In der TZI-Ausbildung geht es auch um das Erfassen und Verinnerlichen der Axiomatik und Postulate, sprich um Persönlichkeitsentwicklung im Sinne einer integren Führungspersönlichkeit. Im TZI-Bereich gibt es drei unterschiedliche Ausbildungsniveaus mit zunehmender Kompetenz: das Zertifikat, das Diplom und die Lehrbefähigung (Graduierung). Damit habe ich die „ursächlichen Bedingungen“ für das Phänomen Haltung näher beschrieben.

Das Phänomen „humanistische Haltung“ ist im Zusammenhang meiner Arbeit eingebettet in den Kontext Hochschule. „Ein *Kontext* stellt den spezifischen Satz von Eigenschaften dar, die zu einem Phänomen gehören“ (80) sowie „den besonderen Satz von Bedingungen [...], innerhalb dessen die Handlungs- und Interaktionsstrategien stattfinden, um ein spezifisches Phänomen zu bewältigen, damit umzugehen, es auszuführen und darauf zu reagieren.“ (ebd.) In meiner Studie können im Bereich Kontext Universitäten von Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen unterschieden werden, die aufgrund ihrer unterschiedlichen Berufsbezogenheit unter Umständen unterschiedliche hochschuldidaktisch relevante Entscheidungen treffen. Darüber hinaus sind die Hochschulen wiederum untergliedert in unterschiedliche Fakultäten und damit auch Fachkulturen. Es werden unterschiedliche Studiengänge angeboten, in deren Rahmen es bestimmte Formate gibt. Was die Lehre an den Hochschulen eint, sind die drei Richtziele: Bilden, Ausbilden und Forschen, die jedoch je nach Hochschulart unterschiedlich bedient werden. Fraglich ist, inwieweit unterschiedliche Kontexte sich auf die Haltung der Lehrenden auswirken.

Das Phänomen „Haltung“ kann durch „*intervenierende Bedingungen*“ beeinflusst werden. Förderlich sind haltungsfreundliche Studiengänge wie z.B. Soziale Arbeit, Erziehungswissenschaften und Theologie. Im Rahmen dieser Studiengänge setzen sich die Studierenden ohnehin mit ihrer Haltung auseinander, weil es Teil des Studiums ist. Eine kooperative Atmosphäre in der Abteilung bzw. auch auf höheren Hierarchieebenen, ausreichend Zeit, ansprechende Räumlichkeiten und eine konstruktive Arbeitsatmosphäre in den Veranstaltungen zählen zu den förderlichen Bedingungen für eine humanistische Haltung. Hingegen kann ein Klima der Konkurrenz, Zeitdruck sowie frontal ausgerichtete Lehrräume das Einnehmen einer humanistischen Haltung hemmen.

Um ein Phänomen zu bewältigen, bedarf es nach Strauss/ Corbin handlungs- und interaktionaler Strategien (1996: 83). Nun ist eine humanistische Haltung weniger durch Handlungen gekennzeichnet als durch eine Sicht auf die Menschen und die Welt sowie das

Sein in der Welt. Haltung drückt sich jedoch im Tun aus. Der Kode „bei Schwierigkeiten unterstützen“ bewegt sich genau zwischen Handeln und Haltung. Er beruht auf einer grundsätzlichen, „wertschätzenden“ Haltung, die auch „Konfrontation begrüßt“⁴⁷ und deutet eine unbestimmte Handlung an. Daher habe ich den Kode „bei Schwierigkeiten unterstützen“ der „didaktischen Gestaltung“ zugeordnet. An diesem Beispiel wird auch deutlich, dass ein schmaler Grat zwischen den den Kategorien „Haltung“ und „didaktische Gestaltung“ besteht, der nicht immer leicht auszumachen ist.

Der letzte Schritt im axialen Kodieren beschäftigt sich mit den Konsequenzen einer bestimmten Handlung oder Interaktion. Die Konsequenz einer humanistischen Haltung und daraus resultierender didaktischer Gestaltungsprinzipien spiegelt sich in der Haltung und im Handeln der Studierenden. Wenn Lehrende Studierende bei Schwierigkeiten, z.B. in der Prüfungsphase, unterstützen, ermöglicht dies ein Erfolgserlebnis, die Stärkung des Selbstwertes aufseiten der Studierenden über eine bestandene Prüfung, das Ausdifferenzieren der eigenen Lernstrategien, eine Begegnung auf Augenhöhe usw..

Kodierparadigma als Teil des axialen Kodierens

Dieser Prozess des Durchdenkens von Kategorien bzw. Phänomenen wird auch „Kodierparadigma“ genannt, mit dessen Hilfe wiederum Kategorien verknüpft und entwickelt sowie Subkategorien überprüft werden. Ziel ist es, der entstehenden Theorie über ein planvolles, systematisches Handeln eine angemessene Dichte zu geben.

47 Im Bereich der Haltung unterscheide ich im Verlauf der Arbeit Präsenz, Achtsamkeit, selektive Authentizität sowie Wertschätzung. „Konfrontationen begrüßen“ gehört als Kode zur Subkategorie Wertschätzung und ist die Haltung, die hinter „bei Schwierigkeiten unterstützen“ steht.

Hier ein Beispiel für eine Skizze meines oben dargestellten Beispiels des Kodierparadigmas „Lehrkompetenz“ zu Beginn meines Auswertungsprozesses:

Skizze Kodierparadigma „Themenzentrierte Lehrkompetenz“	
<u>Phänomen:</u>	Universitäre TZI-orientierte Lehrkompetenz
<u>Ursächliche Bedingungen:</u>	TZI-Ausbildung, Forschung und Wissenschaft
Eigenschaften Unis:	ausbilden – bilden – forschen
Eigenschaften TZI:	Haltung, Methode, Leitideen; Qualifikationsgrad
Dimensionen Haltung:	Präsenz, Achtsamkeit, selektive Authentizität
<u>Kontext:</u>	Universität, Studiengang, Formate, Lehre
<u>Intervenierende Bedingungen:</u>	
fördernd:	didaktische Fortbildung des Lehrpersonals, ansprechende Räumlichkeiten, Zeit, persönlichkeits- und interessengeleitetes Lernen, Wahlmöglichkeiten
hemmend:	Ablehnung von persönlichkeits- oder interessengeleitetem Lernen, bestimmte Form von Modulhandbüchern, Stress, Architektur und Raumausstattung
<u>Strategien für Lehrkompetenz:</u>	
<ul style="list-style-type: none">• Selbstverantwortung herausfordern• Widerspruch ermöglichen• Urteilskraft fördern• akzeptieren• zumuten	
<u>Konsequenzen:</u>	
<ul style="list-style-type: none">• Bildung, Ausbildung, Forschung• Begegnung• Kooperation• Verantwortung	

Abb. 1: Eigene Darstellung

Zu Beginn meines Forschungsprozesses habe ich in erster Linie von Haltung und Methode als Kern einer Themenzentrierten Hochschuldidaktik gesprochen. Diese Begriffe leiten sich direkt aus der TZI (vgl. Lotz 2003) ab. Erst durch die theoretische Auseinandersetzung mit hochschuldidaktischer Theoriebildung unterschied ich zwischen Hochschuldidaktik und Lehrkompetenz. Hier spreche ich von Lehrkompetenz, weil die Lehrenden und Hochschuldidaktikerinnen sich letztlich dieses Feld selbst erschlossen haben. Sie haben sich zwar die TZI als Handlungskonzept erarbeitet, übertrugen dies jedoch selbstständig auf ihr Arbeitsfeld.

Mit Hilfe des dargestellten Kodierparadigmas lassen sich Beziehungen zwischen Codes, Subkategorien und Kategorien verfeinern sowie vor allem der gesamte Kontext in den Blick

nehmen. Für meine Studie heißt dies in der Folge, zwischen den Fachkulturen bzw. Studiengängen sowie auch den Hochschularten zu differenzieren.

5.3.3 Konzeptuelle Verdichtung durch selektives Kodieren

Nach dem axialen Kodieren folgt der selektive Kodierprozess (Strauss/ Corbin 1996). Selektives Kodieren ist, „[d]er Prozeß des Auswählens der Kernkategorie, des systematischen In-Beziehung-Setzens der Kernkategorie mit anderen Kategorien, der Validierung dieser Beziehungen und des Auffüllens von Kategorien, die einer weiteren Verfeinerung und Entwicklung bedürfen.“ (94) Folgende Schritte werden beim selektiven Kodieren berücksichtigt:

- (1) „Offenlegen des roten Fadens der Geschichte“
- (2) „Verbinden der ergänzenden Kategorien rund um die Kernkategorie“
- (3) „Verbinden der Kategorien auf der dimensional Ebene“
- (4) „Validieren dieser Beziehungen“
- (5) „Auffüllen der Kategorien“ (95)

Dabei werden die Schritte nicht bloß hintereinander abgearbeitet, sondern die Forscherin bewegt sich „zwischen ihnen hin und her“ (ebd.).

Das Phänomen wird konzeptualisiert in Form einer beschreibenden Geschichte. Das Wesentliche der Untersuchung wird in einigen Sätzen zu einer Geschichte zusammengefasst. Meine Geschichte lautet folgendermaßen:

Die Geschichte guter Lehre – Themenzentrierte Lehrkompetenz

Die Hauptgeschichte meiner Studie handelt von „guter Lehre“ an der Hochschule. Dabei steht ein themenzentrierter Ansatz im Mittelpunkt der Fragestellung. Wichtigste Aspekte von Themenzentrierter Lehrkompetenz sind epistemologische Überzeugungen, Bildungsverständnis, Haltung, didaktische Gestaltung sowie konkrete Formate.

Das dialektische, vielleicht auch zirkuläre Prinzip der TZI deutet sich hier an. Es geht um Lehrende und Studierende und deren Rückmeldekultur, um Selbst- und Fremdwahrnehmung, um sich Zeigen als Lehrende und Verantwortung für sich als Studierende zu übernehmen, um Respekt und Zumutung, um die Passung von Stoff und Menschen. Lehrkompetenz im Sinne von TZI pendelt zwischen Polen hin und her und versucht ein „sowohl als auch“. Das bedeutet jedoch nicht, dass themenzentrierte Lehre beliebig ist, sondern durch die Themengenerierung, die das Hin- und Herpendeln bestenfalls integriert, wird Lernen lebendig.

Gute Lehre im Sinne von TZI drückt sich u.a. in der Variabilität von traditionellen Formaten aus. Fachdidaktisch hat die TZI noch nicht viel zu bieten (Middelkoop: Medizin, Reiser: Verhaltensauffälligenpädagogik, Härle: Deutschdidaktik, Padberg: Geographiedidaktik). Religionspädagogik und (Sozial-)Pädagogik arbeiten abhängig von den Kompetenzen der Lehrenden themenzentriert, jedoch nicht spezifisch fachdidaktisch. Hochschuldidaktisch betrachtet, fördert TZI die Entwicklung eines eigenen, zur Persönlichkeit passenden Lehrstils. Dieser Lehrstil entsteht aus einer respektvollen, partizipierenden Haltung, der Orientierung an den Leitideen Bildung, Begegnung, Kooperation und Verantwortung sowie entsprechenden didaktischen Gestaltungsprinzipien im Rahmen unterschiedlicher Formate.

Abb. 2: Eigene Darstellung

Diese beschreibende Geschichte wird analytisch umgeschrieben, indem eine Kernkategorie identifiziert und zu anderen, wichtigen Kategorien in Beziehung gesetzt wird. Meine Kernkategorie heißt „Themenzentrierte Lehrkompetenz“. Eine richtig erzählte Geschichte verweist auch auf die Eigenschaften der Kernkategorie:

Eigenschaften Themenzentrierter Lehrkompetenz

<i>Eigenschaft</i>	<i>Dimensionale Ausprägung</i>	
Ausbilden/Berufsbezug	niedrig	hoch
Bilden	niedrig	hoch
Forschen	niedrig	hoch
Haltung	achtsam, respektvoll/wertschätzend, selektiv authentisch, sichtbar/präsent (jeweils niedrig – hoch)	
Didaktische Prinzipien ⁴⁸	vertrauensvolle Atmosphäre aufbauen, Rückmeldekultur; Umgang mit Konflikten und Störungen, Themen generieren, praxisorientiert/ kompetenzorientiert arbeiten (jeweils niedrig – hoch)	
Leitideen	Bildung, Begegnung, Kooperation, Verantwortung: insbesondere Selbstverantwortung stärken (jeweils niedrig –hoch)	
Qualifikationsgrad	Zertifikat – Diplom - Graduierung	

Abb. 3: Eigene Darstellung

Der nächste Schritt besteht darin, die anderen Kategorien mit der Kernkategorie mittels des Paradigmas zu verbinden. Zur Lehrkompetenz gehören neben der Haltung als Lehrperson, didaktische Gestaltung, Leitideen – auch Standards genannt - sowie Formate. Sowohl Fachdidaktik als auch Hochschuldidaktik können Auswirkungen auf die Lehrkompetenz haben. Aus diesen paradigmatischen Beziehungen und dem Umsortieren der Kategorien im Hinblick auf die Kernkategorie entsteht eine neue Geschichte.

⁴⁸ Da es sich bei diesem Schritt um einen Zwischenschritt handelt, werden hier noch nicht die endgültigen didaktischen Prinzipien genannt (s. Abb. 5, vgl. Kapitel 6.4).

Die neue Geschichte Themenzentrierter Lehrkompetenz

Historisch betrachtet hat die TZI zu Beginn der 70er Jahre eine Hochzeit erfahren, die sich Mitte der 90er Jahre in der entsprechenden Fachliteratur zu TZI in Hochschulen manifestiert. Spätestens mit der Bologna-Reform ist TZI an den Hochschulen in der Versenkung verschwunden. Dies zeigt sich u.a. darin, dass fünf von neun interviewten Professorinnen mittlerweile im Ruhestand sind. Bundesweit sowie in Österreich gibt es noch zwei weitere derzeit aktive, graduierte Professoren, die ich nicht interviewt habe sowie Einzelne im Ruhestand, allerdings auch zwei, die demnächst voraussichtlich berufen werden.

Die Auseinandersetzung mit TZI als Hochschullehrende führt zu einem Überdenken der eigenen hochschuldidaktischen Herangehensweise. Da es in der Literatur bisher nur wenige Beispiele TZI-didaktischen Vorgehens in der Hochschule gibt, entwickeln TZI-graduierte Professoren über die Literatur hinausgehende Ideen zu einer themenzentrierten universitären Lehre. Dabei bewegen sie sich einerseits zwischen dem Auftrag der Hochschule, d.h. der Einheit von Lehre und Forschung, und andererseits der durch die TZI-Ausbildung weiter entwickelten Überzeugungen inklusive des Bildungsverständnisses, der Haltung sowie den entsprechenden didaktischen Gestaltungsprinzipien. Diese Auseinandersetzung zwischen themenzentrierter Lehre und wissenschaftlicher Forschung führt zu einer Bandbreite maßgeschneiderter Formate. Einzelne Professoren haben ihre Ideen in fachdidaktischen Ansätzen manifestiert (vgl. Härle 2003a und b, 2004, 2014).

Bedingung für diese Auseinandersetzung mit universitärer Lehre ist ein grundsätzliches Interesse an Lehre. Das ist im stark an Forschung und Veröffentlichungen orientierten Universitätsbetrieb keine Selbstverständlichkeit. Vielleicht ist es auch deshalb verbreiteter an den Fachhochschulen und dort vor allem im Fachbereich Sozialpädagogik/ Soziale Arbeit themenzentriert zu lehren. Dort spielt Forschung gegenüber Universitäten eine eher untergeordnete Rolle. Allerdings könnten die universitären Hochschullehrenden gerade in der Lehre von ihren Fachhochschulkollegen profitieren.

Neben dem Lebendigen Lernen bilden die meisten themenzentriert Lehrenden ein vertieftes Bildungsverständnis als Teil ihrer Überzeugungen aus. Dieses Bildungsverständnis bewegt sich zwischen der Einheit von Lehre und Forschung, humanistischen und konstruktivistischen Ansätzen. Zu den Überzeugungen gehört weiterhin, dass Wissen ganzheitlich und allmählich erworben wird. Wissenserwerb hat mit persönlichem Wachstum sowie dem Zusammenführen von dialektischen Gegensätzen zu tun. Die Haltung themenzentriert Lehrender kann als selektiv authentisch, achtsam sich selbst und anderen gegenüber, präsent und wertschätzend bezeichnet werden. Lehrende, die sich an einer Haltung entsprechend der TZI orientieren, können als den Studierenden zugewandt und mit Kolleginnen kooperierend bezeichnet werden. Bindeglied zwischen der Haltung an sich und den methodischen Verfahrenstechniken sind die didaktischen Gestaltungsprinzipien. Sie sind zu verstehen als Strategien der Lehrenden im Lehr-Lern-Prozess. beiseiensweise haben Lehrende, die sich an der TZI orientieren, einen spezifischen Umgang mit Störungen. Die konkreten Verfahren, also die konkrete methodische Umsetzung, innerhalb von universitären Veranstaltungen spielen innerhalb dieser Forschungsarbeit keine Rolle. Die Konsequenzen aus diesem Lehr-Lern-Prozess sind bestimmte Leitideen oder auch Ziele bzw. Kompetenzen, die Studierende im Verlauf des Studiums entwickeln (sollen).

Abb. 4: Eigene Darstellung

„Das Geschichtenerzählen und seine sequentielle Ordnung sind die Schlüssel zum Ordnen der Kategorien in einer klaren Art und Weise.“ (Strauss/ Corbin 1996: 105)

Um zu zeigen, wie sich innerhalb des selektiven Kodierens mein Kodierparadigma „Themenzentrierte Lehrkompetenz“ weiter entwickelt hat, zeige ich im Folgenden die Abschlussvariante.⁴⁹

Kodierparadigma „Themenzentrierte Lehrkompetenz“

Phänomen: Universitäre Themenzentrierte Lehrkompetenz

Ursächliche Bedingungen: TZI-Ausbildung, Forschung und Wissenschaft
Eigenschaften universitäre Lehre: ausbilden – bilden – forschen; Einheit von Lehre und Forschung

Eigenschaften TZI-Lehre: Qualifikationsgrad: Zertifikat – Diplom – Graduierung

Kontext: Universität, Pädagogische Hochschule, Fachhochschule, Studiengang und Fachkultur, Formate, Lehre

Intervenierende Bedingungen:

fördernd: **Verständnis von Bildungsprozessen**, z.B. Ermöglichen des persönlichen Bezugs zum Inhalt (auch Wahlmöglichkeiten), **Haltung**, u.a. Balancieren von Nähe und Distanz

hemmend: Ablehnung von persönlichkeits- oder interessengeleitetem Lernen, bestimmte Form von Modulhandbüchern, Stress, Architektur und Raumausstattung

Strategien für Themenzentrierte Lehrkompetenz (didaktische Gestaltungsprinzipien):

- Der persönliche Bezug zu den Inhalten
- Dynamisches Balancieren
- Prozessorientiert lehren
- Partizipierend leiten
- Leidenschaftliche Gefühle und Störungen konstruktiv einbeziehen
- Erfahrungen und Praxis einbeziehen

Konsequenzen (umgesetzte Leitideen):

- Begegnung zwischen Studierenden und auch mit Lehrenden finden statt
- In Kooperation mit Studierenden Bildungs- und Forschungsprozesse gestalten
- Studierende übernehmen Verantwortung für ihre Bildungs- und Forschungsprozesse
- Lebendiger Lehr-Lern-Prozess
- Entwicklung entsprechender „Formate“

Abb. 5: Eigene Darstellung

Durch das In-Beziehung-Setzen der Kernkategorie mit den anderen Kategorien differenzieren sich die Kategorien neu aus. Codes werden Kategorien untergeordnet, so dass

⁴⁹ Im Kapitel 5.3.2 Konzepte systematisch zueinander in Beziehung setzen befindet sich die ursprüngliche Skizze zum Kodierparadigma „Themenzentrierte Lehrkompetenz“ (Abb. 1).

sich die Anzahl der Kategorien verringert. Es entsteht ein systematischer roter Faden. Auch die Differenzierung von Haltung, dem Bildungsverständnis sowie didaktischen Gestaltungsprinzipien wird eindeutiger.

Im nächsten Schritt werden die Beziehungen der Kategorien zur Kernkategorie validiert.

Beziehung der Kategorien zur Kernkategorie

Aufgrund ihrer TZI-orientierten Haltung und einem Bildungsverständnis, das grundsätzlich an den vielfältigen Interessen der Studierenden ansetzt, nutzen themenzentriert Lehrende ein Repertoire an didaktischen Gestaltungsprinzipien, um einen Lebendigen Lehr-Lern-Prozess in Kooperation mit den Studierenden zu gestalten.

Abb. 6: Eigene Darstellung

Im Anschluss an diesen Schritt, ist es möglich zu überprüfen, ob sich alle befragten TZI-Lehrenden bzw. Hochschuldidaktikerinnen diesen Ideen von Themenzentrierter Lehrkompetenz anschließen können. Inwieweit das der Fall ist, wird im Kapitel 6 zur „Themenzentrierten Hochschuldidaktik“ ausführlich dargestellt.

Deutlich geworden ist der kontinuierliche Vergleich und das Überprüfen der Codes, Subkategorien und Kategorien im Verlauf des Kodierprozesses und damit deren stete Weiterentwicklung. Codes und (Sub-)Kategorien sind mit hochschuldidaktischen Konzepten in Beziehung gesetzt. So hoffe ich, zumindest zum Teil, meiner subjektiven Befangenheit als TZI-Insiderin zu entgehen.

Trotz dieser ausführlichen Darstellung des methodologischen Vorgehens erhebe ich hier keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Die Verifizierung der Codes, Subkategorien und Kategorien sowie die Weiterentwicklung des Kodierparadigmas war im Auswertungsverlauf ein wiederkehrender Prozess, der hier nur zum Teil dokumentiert werden kann.

Im weiteren Verlauf der Arbeit werden aktuelle hochschuldidaktische Modelle (s. Kapitel 4.3 „Zwischen subjektiver Lehrkompetenz und objektiver Anforderungsstruktur“) in Beziehung gesetzt zur Kernkategorie des empirischen Forschungsprozesses, so dass eine Theorie der Themenzentrierten Hochschuldidaktik entwickelt wird.

5.4 Kritik des forschungsmethodischen Vorgehens und weiterführende Forschungsideen

Bevor eine Themenzentrierte Hochschuldidaktik entwickelt wird, ist es wissenschaftlich gesehen angemessen, das eigene forschungsmethodische Vorgehen kritisch zu hinterfragen. Einzelne Aspekte wie beispielsweise das Problem der theoretischen Sättigung

im Zusammenhang mit der Auswahl der Befragten ist schon in den vorangegangenen Unterkapiteln erörtert worden. Weiterhin lässt sich sagen:

Aufgrund ihrer Prozessorientierung passen Themenzentrierte Interaktion und Grounded Theory sehr gut zusammen. Expertinnen-Interviews, geführt mit Hilfe eines vorstrukturierten Leitfadens, ermöglichen eine weitergehende Theoriebildung im Sinne einer Themenzentrierten Hochschuldidaktik. Der Leitfaden war orientiert an meinem damaligen Theoriewissen zur TZI. Dies spiegelt sich in der Differenz von Haltung und Methode im Leitfaden. Im Verlauf dieser Arbeit wurden weitere Differenzen hinzugefügt, wie die epistemologischen Überzeugungen und das Bildungsverständnis, oder umkonzeptioniert: aus Methoden wurden didaktische Gestaltungsprinzipien bzw. didaktische Gestaltung. Dabei ist Letzteres abstrakter und grundsätzlicher als Methoden oft verstanden werden. Bei Neukonzeptionierung des Leitfadens würde ich die einführenden biografischen Fragen stark kürzen und z.B. nach zwei bis drei TZI- und hochschuldidaktisch relevanten Szenen fragen. Nach dem individuellen Bildungsverständnis würde ich nur fragen, wenn es sich aus dem Interviewverlauf ergibt. Tatsächlich haben die Befragten die Fragen bzw. Leitfragen sehr unterschiedlich beantwortet. Dies ist zugleich Stärke und Schwäche von Interviews. Das Problem liegt in der teilweise fehlenden Vergleichbarkeit der Interviews. Positiv daran sind die unterschiedlichen Perspektiven der Befragten, die wie ein Mosaik zu einer Theorie zusammen gesetzt wurden.

Insgesamt bin ich mit dem Verlauf der Interviews und der Dokumentation per MP3 und Transkription sehr zufrieden. Einiges an Interviewmaterial, entsprechend auch an Kodes und Kategorien wurde in dieser Arbeit nicht verwertet. Beispielsweise könnte noch ein Artikel zur immanenten Kritik an der TZI oder dem Selbstverständnis TZI-Graduierter geschrieben werden.

Beim Schreiben und Überarbeiten dieser Arbeit habe ich die entstehende Themenzentrierte Hochschuldidaktik und damit auch die Unter- und Überordnung von Kodes und Kategorien fortwährend weiter entwickelt, so dass die jetzige Kategorisierung und Ordnung deutlich abweicht von der im Kodierprogramm maxqda (s. beiliegende DVD). Das heißt die Konzeptionalisierung und Theoriebildung ist unter zunehmendem Einbezug von hochschuldidaktischer Fachliteratur fortwährend vorangeschritten. Dennoch sind die überwiegend in-vivo entstandenen Kodes auf der Ebene der Kodes beibehalten und entsprechend in den Kategorien und unter Berücksichtigung humanistischer Theoriebildung abstrahiert. Letzteres ist aufgrund meiner Begriffswahl von besonderer Bedeutung, denn beispielsweise würde eine Systemikerin, wie verdeutlicht, oftmals andere Begriffe wählen. In den entwickelten Kodes und Kategorien spiegeln sich die humanistischen Begrifflichkeiten.

Die Arbeit mit Memos könnte ich noch intensivieren, ebenso das Dimensionalisieren einzelner Codes. Es war jedoch nicht Ziel dieser Arbeit einzelne Codes und Kategorien zu gewichten oder zu quantifizieren, sondern erst einmal zu identifizieren. Da es hier vorrangig um die Themenzentrierte Hochschuldidaktik im Zusammenhang mit Ausbilden und Bilden geht, wäre eine weitere Dimensionalisierung mit Blick auf das Forschen interessant. Zwar wurde thematisiert, welche Rolle TZI beim forschenden Lernen spielen kann, doch sollte dieser Aspekt in einer weiteren Forschungsarbeit noch vertieft und auf Forschung bezogen werden. Dies gilt auch für die Bedeutung von Forschung in unterschiedlichen Hochschularten. In „Die neue Geschichte Themenzentrierter Lehrkompetenz“ (Kapitel 5.3.3, Abb. 4) gehe ich davon aus, dass Forschung an Fachhochschulen gegenüber den Universitäten eine untergeordnete Rolle spielt. Da Lehre aus Sicht der Fachhochschul-Lehrenden wichtiger scheint, kann eine größere Offenheit gegenüber didaktischen Konzepten vermutet werden als dies bei Lehrenden an Universitäten der Fall ist. Auch dieser Aspekt sollte noch vertiefend erforscht werden.

Für eine weitere Auseinandersetzung mit und Absicherung des methodischen Vorgehens wäre sicherlich, neben den Impulsen aus dem Doktoranden-Kolloquium, eine Arbeitsgruppe hilfreich gewesen. Dies war mir aufgrund forschungspraktischer Überlegungen nicht möglich.

Zwei ursprünglich intendierte Fragen wurden innerhalb dieser Arbeit nicht beantwortet. Eine Ausgangsfrage war, wann die Befragten ersten Kontakt zur TZI hatten und wie sich dieser Kontakt auf die eigene Lehre ausgewirkt hat. Aus den Interviews geht hervor, dass viele der Befragten TZI in ihrer Lehrkarriere früh kennen lernten und dies schnell zu einer entsprechenden Modifizierung der Lehre führte. Beides, erste Lehrerfahrungen und TZI, sind oft so verwoben, dass die Auswirkungen schwer erfassbar sind. Auch mit den möglichen Unterschieden zwischen Professoren und Fachhochschul-Professoren habe ich mich in dieser Arbeit nicht weiterführend auseinandergesetzt. Eine Differenz zwischen Professorinnen und Fachhochschul-Professoren kann die mehr oder weniger intensive Beschäftigung mit dem Bildungsbegriff sein. Das ist jedoch mehr Annahme als untermauerte Argumentation. Ein weiterer Unterschied ist m.E. der Einbezug vor allem von Handlungsorientierung in die Lehre. Handlungsorientierung spielt in Fachhochschulen traditionell eine größere Rolle als in Universitäten.

5.5 Die Experten im Profil

Nachdem der Forschungsstil und das Forschungsvorgehen ausführlich vorgestellt und auch kritisiert wurden, werden nun die Befragten vorgestellt. Folgende Profile der Expertinnen sind zustande gekommen aus Informationen, die einerseits im Internet zu finden sind, und andererseits aus den Interviews direkt extrahiert wurden. Ziel der Profile ist, einen Überblick über die befragten Personen sowie ihr Kompetenzprofil und ihre Eigenheiten zu geben.

5.5.1 Universitäts-Professorinnen und -Professoren

Gerhard Härle

ist Professor für deutsche Sprache und ihre Literatur und Didaktik an der Pädagogischen Hochschule (PH) in Heidelberg. Neben seinem Beruf als Professor ist er auch Prorektor und zuständig für Studium, Lehre und Medienentwicklung. D.h. Gerhard Härle leitet und begleitet die von Baden-Württemberg und dem Bund angeregten Reformprozesse im Hinblick auf Studiengangsplanung und Curriculumentwicklung. Auch leitet er ein Projekt zur Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre und ist zuständig für das Prüfungswesen an der PH. Seit 1995 ist Gerhard Härle lehrbefähigt für TZI.

Verbindlichkeit ist ein Begriff, der Gerhard Härle sehr wichtig ist. Verbindlichkeit der Lehrenden mit Studierenden, Studierender untereinander und auch Lehrender untereinander. Dabei steht im Mittelpunkt die Sache, um die miteinander – gemeinsam – gerungen und gestritten wird. Die Sache in ihrer aktuellen theoretischen Fundierung wird zum Kern von Begegnung. Dabei spielt Selbstverantwortung sowohl während des Studiums als auch im Kontext von Prüfungen eine wichtige Rolle. Es geht darum, festzustellen, mit wem ich wie zusammen arbeiten will. Und: was genau interessiert mich? Für Lehrende stehen dabei nicht nur methodische Aspekte, sondern insbesondere die Haltung – der Geist – im Vordergrund. Gerhard Härle hat TZI als einer der wenigen in einen fachdidaktischen Ansatz, in das Heidelberger Modell des literarischen Unterrichtsgesprächs (vgl. Härle 2003a und b, 2004, 2014), integriert.

Matthias Kroeger

war bis 1998 Professor für Theologie und Kirchengeschichte an der Hamburger Universität. Schon Ende der 60er Jahre bewegte ihn die Frage, was in den Studierenden vor sich geht, um seine Lehre entsprechend zu adaptieren. Anfang der 70er Jahre besuchte er seinen ersten Kurs bei Ruth Cohn und wurde im Verlauf der 70er Jahre zum Lehrbefähigten für TZI.

Matthias Kroeger bewegt insbesondere die Frage, was brauchen die Studierenden bzw. die Menschen. Das heißt er beschäftigt sich mit der Passung zwischen dem Stoff, der gelehrt werden soll, und dem Individuum. Diese Passung kann durch einen Perspektivenwechsel – ein sich Hineinversetzen in Studierende – erreicht werden. Dabei versteht er Lernen als einen allmählichen Prozess. Wichtig für das Lernen ist, als Leitung eine Atmosphäre herzustellen, in der angstfrei gelernt werden kann. Widerspruch auf inhaltlicher und auch methodischer Ebene ist ausdrücklich erwünscht, um ein Lebendiges Lernen zu ermöglichen. Die Unterschiedlichkeit der Anwesenden wird gewürdigt, z.B. durch die Bereitstellung unterschiedlicher Lehrmaterialien je nach Lerntyp. Ein weiterer Schwerpunkt liegt auf Selbstwahrnehmungsprozessen, z.B. Kontemplation, integriert in universitäre Veranstaltungen.

Helmut Reiser

ist bis 2007 als Professor für Sonderpädagogik (Verhaltensstörungen) erst in Frankfurt am Main und anschließend in Hannover tätig gewesen. Seine Spezialgebiete waren Entwicklungs- und Begleitforschungen zur Integration bzw. Inklusion in Kindergarten und Grundschule, die Kooperation von Schule und Sozialpädagogik sowie sonderpädagogische Professionalität. Auch nach seiner Emeritierung hat er an der Universität Hannover seine Lehrtätigkeit fortgesetzt. Neben der Lehrbefähigung für TZI hat er sich einer klassischen Psychoanalyse unterzogen und als Supervisor (DGSv, D3G) gearbeitet.

Helmut Reiser verbindet psychoanalytische und systemische Sichtweisen mit der TZI (vgl. Reiser 2006). Ihm ist die Verbindung von Paradoxa zentral für sein Denken: Einheit von Lehre und Forschung, Verbindung von Theorie und Praxis, Autonomie und Interdependenz als dialektisches Begriffspaar in der TZI usw.. Er hat Freude am „intellektuellen Florettgefecht“, entwickelt das Konzept der TZI weiter und versteht die Universität als „Ort des freien Denkens“, des freien Meinungs austausches. Sein Ziel ist die Studierenden herauszufordern, damit sie sich eine eigene Meinung bilden. Die Entwicklung des eigenen Bewusstseins, sprich Persönlichkeitsentwicklung wird so zum zentralen Element seiner Didaktik. „Wir unterrichten nicht Stoffe, sondern Schüler.“ (Reiser 2013) Entsprechend lehnt Reiser Curricula für Hochschulen grundsätzlich ab.

Uwe Sielert

ist Professor für Sozial- und Sexualpädagogik an der Universität Kiel. Seit Beginn seiner Lehrtätigkeit Anfang der 70er Jahre hat er sich mit TZI auseinander gesetzt und zu Beginn

der 80er Jahre das Diplom gemacht, das ihn zur Anwendung von TZI befähigt. Gemäß dem Zeitgeist der 70er Jahre hat er sich gruppenspezifisch weiter gebildet. Die TZI wird im Rahmen des Moduls „Pädagogik der Vielfalt“ als didaktischer Ansatz an der Kieler Universität gelehrt und in der pädagogischen Arbeit umgesetzt.

Zentral in seiner Auseinandersetzung mit TZI erscheint der persönliche Zugang zum Stoff. Uwe Sielert unterstützt die Studierenden durch unterschiedliche Interventionen dabei, einen Zugang auch zu schwierigen Inhalten zu bekommen. Er will persönlich bedeutsames Lernen in Gang setzen. Dabei ermöglichen Emotionen den Menschen Inhalte nachhaltig aufzuarbeiten. Dies ist mittlerweile hirnelektrisch bestätigt (vgl. Roth 2011, Spitzer 2003 und 2010). Insofern möchte er „Theorie libidinös“ (2012, 6) besetzen. Entsprechend ist ein Ziel seiner Lehrveranstaltungen das Persönlichkeitslernen. Kern seiner Vision für die Hochschulen ist es, diese zu einem Lebens- und Lernort für Studierende und dem Hochschulpersonal zu machen, was neben der Berücksichtigung der Forschungsinteressen insbesondere soziales Lernen bzw. Kooperation in Forschungsteams notwendig macht.

Ingeborg Verweijen

war seit den 1960er bis 1990 Professorin für Pädagogische Psychologie an der Pädagogischen Hochschule in Wien. Anschließend wurde sie an das Religionspädagogische Institut der Katholischen Theologischen Hochschule Linz berufen und 1998 emeritiert. Bis 2002 hat sie dort gelehrt. Frau Verweijen ist darüber hinaus als Psychotherapeutin, Supervisorin und Coach tätig. Sie ist Lehrbeauftragte des Ruth-Cohn-Instituts.

Ein ihr persönlich wichtiger Gedanke ist der der Freiheit. Freiheit ermöglicht ihrer Meinung nach Kreativität sowohl in der Forschung als auch in der Lehre. Ihr ist die Zusammenarbeit mit Forschenden anderer wissenschaftlicher Zweige sehr wichtig. Einerseits hat sie interdisziplinär mit anderen Forscherinnen innerhalb von Forschungsprojekten zusammengearbeitet und dadurch multiperspektivisch geforscht, andererseits hat sie diesen Aspekt auch in ihrer Lehre aufgegriffen und mit Forschern aus anderen Fachbereichen gemeinsam gelehrt.

5.5.2 Fachhochschul-Professoren

Auffällig ist, dass alle Fachhochschul-Professoren im Bereich Soziale Arbeit bzw. Sozialpädagogik tätig waren oder auch noch tätig sind.

Bernhard Lemaire

ist Professor für Soziale Arbeit an der Katholischen Stiftungsfachhochschule in München. Mit einem Teil seines Deputats ist er Leiter des angegliederten Instituts für Fort- und Weiterbildung, Forschung und Entwicklung. Hier ist er u.a. zuständig für eine Zertifikatsausbildung in Supervision. Bernhard Lemaire ist selbst Supervisor, Lehrsupervisor für ein gruppendynamisches Institut und Lehrbeauftragter des Ruth-Cohn-Instituts.

Auffällig an seiner Arbeit ist der Appell an die Studierenden zur Selbsttätigkeit, Selbststeuerung und Selbstverantwortung sowie ein kompetenzorientiertes Prüfungsformat. Innerhalb der Prüfungen kommt es weniger auf Namedropping an als auf die Anwendung gelernten Wissens und die Beweglichkeit im Denken. Teamteaching erlebt Bernhard Lemaire als eine Bereicherung der Perspektiven. Die Diskussionen der Lehrenden auch untereinander bieten den Studierenden die persönliche Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Perspektiven und Standpunkten. Der Kern seiner Arbeit besteht in der Diskussion bzw. in der Anregung zur Diskussion. Hierfür nutzt er u.a. das thetische Arbeiten mit These, Antithese und Synthese. Die Lust an der konfrontativen Auseinandersetzung begründet er auch mit seiner gruppendynamischen Weiterbildung.

Walter Lotz

war bis 2012 Professor für Erziehungswissenschaft und Pädagogik im Studiengang Soziale Arbeit an der Fachhochschule Frankfurt am Main. Walter Lotz ist Lehrbeauftragter des Ruth-Cohn-Instituts.

Neben Helmut Reiser ist Walter Lotz die theoretische Weiterentwicklung des TZI-Modells zu verdanken. Insbesondere der Gedanke der Leitideen, die jeweils einer Achse des Dreiecks bzw. dem Globe zuzuordnen sind, bedeutet eine deutliche theoretische Ausdifferenzierung des Vier-Faktoren-Modells. Dabei entsprechen der Ich-Es-Achse die Bildungsprozesse des einzelnen Individuums, die Ich-Wir-Achse entspricht der Begegnung zwischen Menschen und der Wir-Es-Achse wird die Kooperation einer Gruppe im Hinblick auf bestimmte Ziele zugeordnet. Diese Prozesse der Bildung, Begegnung und Kooperation finden in bestimmten Kontexten, dem Globe statt, der einerseits auf diese Prozesse wirkt, andererseits verantwortlich von den Individuen und Gruppen gestaltet wird. Insofern wird dem Globe der Begriff der Verantwortung zugeordnet. Diese Leitideen können als Werteorientierung in der Zusammenarbeit mit Menschen angesehen werden.

Walter Lotz nutzt diese Weiterentwicklung des Vier-Faktoren-Modells vor allem zur Analyse von Prozessen. Sie ist jedoch genauso nützlich für die Planung von Gruppenprozessen.

Werner Sperber

war Professor für Soziale Arbeit an der Evangelischen Fachhochschule Hannover. Er hat den dortigen Bolognaprozess mit begleitet und ist anschließend aus der Hochschule ausgeschieden. Weiter gebildet hat Werner Sperber sich in Gruppendynamik und Psychodrama. Er ist seit 1978 Lehrbeauftragter des Ruth-Cohn-Instituts.

Im Zentrum der TZI stehen für Werner Sperber Lernprozesse, die von den Studierenden mit gesteuert werden. Studierende werden dazu befähigt und dabei wenn nötig unterstützt, ihre eigenen Lernprozesse zu gestalten. Idealerweise kommt es dabei zu Begegnungen zwischen Studierenden und auch zwischen Studierenden und Lehrenden, um gemeinsam mit Blick auf eine Sache, ein Ziel zu arbeiten. Entsprechend ist die Gemeinschaft zwischen Lehrenden und Lernenden ein ihm wichtiger Aspekt. Die Lehrperson als Modell spielt im Lernprozess eine grundlegende Rolle. Zum Modellsein gehört es, sich selbst als Person im Lehrprozess zu zeigen und eventuell eigene Praxiserfahrungen modellhaft in die Lehre einfließen zu lassen.

Alexander Trost

ist ausgebildeter Arzt für Kinder- und Jugendpsychiatrie und lehrt als Professor im Fachbereich Sozialwesen der Katholischen Fachhochschule Aachen. Herr Trost ist systemischer Lehrtherapeut und Supervisor, NLP-Master-Practitioner sowie TZI-Lehrbefähigter.

Ein Schwerpunkt seiner Arbeit mit Studierenden liegt in der Schaffung einer vertrauensvollen Atmosphäre und dem prozessorientierten Arbeiten. Alexander Trost zeigt sich selbst als Person, traut den Studierenden viel zu, so dass sie sich trauen, in den Prozess einzugreifen. Neben der TZI ist die Bindungstheorie besonders wichtig für seine Vorgehensweise (vgl. Trost o.J.). Für die Weiterentwicklung der Hochschule schlägt Herr Trost ein an der Bindungstheorie orientiertes Vorgehen vor, um die explorativen Kompetenzen der Studierenden weiter zu entwickeln. Wichtig dabei sind Eigenständigkeit, Transparenz sowie Kommunikationsfähigkeit.

5.5.3 Hochschuldidaktikerinnen

Wiebke von Bergen

arbeitet als Trainerin in den Bereichen Coaching, Personal- und Organisationsentwicklung. Sie ist⁵⁰ u.a. an der Kieler Universität in der wissenschaftlichen Weiterbildung tätig und bietet dort hochschuldidaktische Weiterbildungen für das wissenschaftliche Hochschulpersonal an. Ausgebildet ist sie als Gordon Trainerin sowie Supervisorin und hat das TZI-Diplom.

Frau von Bergen bezeichnet sich selbst als „Praktikerin“ und bietet den Lehrenden vorerst einen methodischen Einstieg in die TZI. Zentral für die weitere Auseinandersetzung mit der eigenen Lehre sind Selbstreflexion, die Reflexion der eigenen Rolle, Perspektivenwechsel, d.h. das Sich-hinein-versetzen in die Studierenden sowie die Frage nach möglichen Projektionen.

Margitta Holler

leitet die Arbeitsstelle Studium und Didaktik an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg (HAW-Hamburg). Im Rahmen des Qualitätspaktes Lehre, unterstützt vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft sowie dem Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, hat die HAW Hamburg mit dem Projekt "Lehren lernen - Coaching der Lehrenden zur nachhaltigen Verbesserung der Lehre" ein aufwändiges Coachingprojekt für die Förderung der Lehre aufgelegt, das mindestens 30% der Professorinnen im Zeitraum von 2010 bis 2013 erreichen soll. Das Folgeprojekt "Teamcoaching" soll das Coaching im Rahmen des Qualitätspakts Lehre weiterentwickeln und verstetigen. Margitta Holler leitet dieses Projekt TZI-orientiert. Seit 2011 ist sie auf dem Weg zur Lehrbefähigung in TZI.

Margitta Holler arbeitet mit dem Selbstevaluationskonzept von Matthias Kroeger, um wiederholt die Situation des Coachingprojektes zu analysieren und daraus Innovationen zu entwickeln. Ihre Arbeit ist stark geprägt von dem Einbeziehen aller Beteiligten, der Lehrenden und der Hochschulleitung sowie auch externer Spezialisten. Das ermöglicht ihr Angebote zu entwickeln, die sowohl die Ideen der Hochschulleitung als auch die Bedarfe der Lehrenden berücksichtigt und führt zum Ausschöpfen bestehender Ressourcen und einer prozessorientierten Weiterentwicklung der Angebote.

50 Zum Interviewzeitpunkt war sie noch an der Kieler Universität tätig. Mittlerweile hat sie ihre Tätigkeit dort eingestellt.

Christoph Huber

ist als Pädagoge und Erziehungswissenschaftler Lehrbeauftragter der internationalen Bodensee Hochschule, der Berufsakademie Stuttgart sowie der Universität Tübingen. Auf hochschuldidaktischer Ebene bietet er an der Universität Tübingen Fortbildungsseminare sowie Praxisberatung für Lehrende an. Er ist also sowohl praktisch lehrend als auch hochschuldidaktisch aktiv. Darüber hinaus leitet Christoph Huber die an die Universität angegliederte Tübinger Akademie für Fortbildung, die sich zum Ziel gesetzt hat, schulpädagogische Forschung und Theorie mit schulischer Praxis zu verbinden. Hauptberuflich ist er geschäftsführender Gesellschafter des ARGO-Instituts für Unternehmensentwicklung. Weitergebildet hat Christoph Huber sich insbesondere in der Transaktionsanalyse. TZI-lehrbefähigt ist er seit 2006.

Die Frage, wie Studierende und auch Lehrende in die Selbstverantwortung für ihr eigenes Lernen und Lehren kommen, ist eine der zentralen Fragen, mit denen Christoph Huber sich auseinander setzt. Dem stehen die universitären Strukturen derzeit teilweise diametral entgegen und trotzdem ist es möglich, Studierende und auch Lehrende in Kooperation zu bringen. Kooperation erfordert ein Miteinander, einen Beziehungsaufbau, der jede weitere Zusammenarbeit nachhaltig prägt. Christoph Huber bezieht sich in seiner Arbeit auf das Lotzsche Modell von Begegnung, Kooperation, Bildung sowie Verantwortung (vgl. Lotz 2003) als Grundlage für sowohl die Analyse von Lehrprozessen als auch die gemeinsame Arbeit. Dabei sind ihm die Aspekte des Differenzierens und Integrierens wichtig. Differenzieren hat historisch betrachtet an der Universität einen größeren Stellenwert als Integrieren. Letztlich plädiert er dafür, integrative Aspekte stärker in Betracht zu ziehen, um universitäres Lernen und Hochschulentwicklung voran zu bringen.⁵¹

Theo Middelkoop

ist ausgebildeter Soziologe und Sozialpädagoge, hat viele Jahre in der Curriculumentwicklung von Hochschulen sowie als Hochschuldidaktiker in den Niederlanden gearbeitet und ist heute freiberuflich als (Lehr-)Supervisor und Coach tätig. Seit über 15 Jahren ist Theo Middelkoop Lehrbeauftragter des Ruth-Cohn-Instituts.

Seine Spezialität ist die Verbindung von TZI und konstruktivistischen Ansätzen vor allem im Hochschulbereich. Auf struktureller Ebene bedeutet dies die Bildung multidisziplinärer Teams, die gemeinsam Curricula und deren Umsetzung planen. Vorlesungen spielen innerhalb dieser Strukturen nur noch eine untergeordnete Rolle. Es wird eher projekt-, problem- oder werkstatorientiert in Gruppen von mehreren Studierenden gearbeitet. Die

⁵¹ Für nähere Ausführungen zum Differenzieren und Integrieren s. Kapitel 6.2.1

methodische Ausrichtung richtet sich nach dem Studiengang. Gesundheitsberufe sind eher problem- und technische Ausbildungen eher projektorientiert ausgerichtet. Das Medizinstudium erfordert einen Mix aus beiden methodischen Ansätzen. Hervorzuheben ist noch der besondere Bezug zur beruflichen Wirklichkeit. Theo Middelkoops Anspruch ist, die Studierenden mit der manchmal sehr konkurrenzorientierten Berufswirklichkeit zu konfrontieren. „Sozialer Druck ist nicht schlecht in der konstruktivistischen Gruppe.“ (2012, 19)

Aus diesen Profilen wird deutlich, dass TZI-Diplomierte bzw. -Graduierte im Bereich Pädagogik, Soziale Arbeit und Theologie arbeiten. Ausnahme ist Margitta Holler an der HAW-Hamburg, die vorwiegend mit Ingenieuren zu tun hat. Alle anderen Hochschuldidaktikerinnen arbeiten vermutlich mit Hochschullehrenden aus unterschiedlichen Fachbereichen. Offenbar passt TZI gut zu den Fachkulturen pädagogisch-theologischen Fachbereichen. Dies hängt sicherlich mit der wertschätzenden Haltung zusammen, die in diesen Fachbereichen eine zentrale Rolle spielt.

Unter den insgesamt 13 Befragten sind nur drei Frauen, davon nur eine emeritierte Professorin und zwei Hochschuldidaktikerinnen. Insgesamt fünf der neun Professoren sind emeritiert. Beides deutet auf die Blütezeit der TZI zwischen den 70er und 90er Jahren hin und ist doch überraschend, weil sich anteilig mehr Frauen in TZI-Ausbildungskursen befinden. Hier zeigt sich, dass mit zunehmender Qualifikation der Männeranteil sowohl an der Hochschule (Professoren) als auch in TZI-Kreisen (Graduierte) gegenüber dem Frauenanteil zunimmt.⁵² In der Professorenschaft überwiegt der Anteil an Männern deutlich.

Mit dem TZI-Modell nach Walter Lotz arbeiten Huber, Lemaire, Lotz, Middelkoop sowie Reiser. Dies geht aus den jeweiligen Interviews hervor. Vor allem bei Lemaire, Middelkoop und Reiser zeigen sich auch systemisch-konstruktivistische Einflüsse auf ihre Konzeptualisierung von TZI. Auf beide Aspekte werde ich noch ausführlicher in den kommenden Kapiteln eingehen.

⁵² Am 25.01.2016 waren auf der Webseite des RCI International 74 weibliche und 57 männliche Lehrbeauftragte aufgeführt. Die weiblichen Lehrbeauftragten überwiegen zwar, doch ist m.E. der Anteil von Frauen in Ausbildungskursen deutlich höher als 56,4%.

6 Themenzentrierte Hochschuldidaktik – Eine epistemologisch begründete Theorie

Aus den Interviews und den gewonnenen Kodes und (Sub-)Kategorien, dem Kodierparadigma sowie den Geschichten themenzentrierter Lehrkompetenz bzw. den subjektiven Lehrkonzeptionen themenzentriert Lehrender einerseits⁵³ und andererseits aus den theoretischen Überlegungen zu Struktur-, Prozess- und rhizomatischen Modellen der Lehrkompetenzentwicklung werde ich in den folgenden Kapiteln eine prozessorientierte Themenzentrierte Hochschuldidaktik entwickeln, die handlungsleitend für themenzentrierte Fortbildungen im wissenschaftlichen Kontext genutzt werden kann. Diese subjektive Lehrkonzeption Lehrender beinhaltet Epistemologien, Überzeugungen sowie integrierte Lehr-Lern-Konzepte inklusive der Bewusstheit einer widersprüchlichen Anforderungsstruktur im Feld universitärer Lehre.

6.1 Epistemologische Überzeugungen themenzentriert Lehrender – oder: Wie entsteht Wissen?

Wie oben schon erwähnt, sind epistemologische Überzeugungen „Überzeugungen darüber, wie Wissen definiert ist, wie Wissen konstruiert und evaluiert wird, wo Wissen lokalisiert ist und wie Wissen von statten geht.“ (Hofer 2001, zitiert in Wegner/ Nückles 2012: 71) Aus den Interviews mit TZI-Lehrenden geht nicht hervor, was Wissen ist, wo es lokalisiert ist oder wie es evaluiert werden kann, sondern es gibt Anhaltspunkte dafür, wie es entsteht.

6.1.1 Ganzheitlichkeit

Wissenserwerb bzw. Lernen im Sinne der TZI ist ein ganzheitlicher Prozess (*vgl. auch Bergen 2012, 2: 13, Sielert 2012: 108*). Trost (2013: 105) umschreibt Ganzheitlichkeit mit der „Wechselwirkung Körper, Seele, Geist“. Cohn umschreibt ihren Begriff von Ganzheitlichkeit in ihrem ersten, existentiell-anthropologischen Axiom:

Der Mensch ist eine psycho-biologische Einheit und ein Teil des Universums. Er ist darum gleichermaßen autonom und interdependent. Die Autonomie des einzelnen ist umso größer, je mehr er sich seiner Interdependenz mit allen und allem bewusst wird. (Cohn/ Farau 1984/ 1993: 356)

53 Nicht alle Befragten haben sich innerhalb der Interviews zu jedem Aspekt geäußert, meist nur zu einem Ausschnitt der hier vorgestellten Theorie.

Weiter schreibt Cohn, es gehe um „personale und soziale Identität und Kompetenz“. Mit Faßhauer bin ich der Meinung, die psycho-biologische Einheit bezieht sich auf „physische, intellektuelle, seelische sowie emotionale und indirekt auch spirituell-religiöse Bedürfnisse und Wahrnehmungen sowie [...] Erfahrungen der Menschen als untrennbare Grundeinheiten“ (2010: 80). Dies entspricht einem humanistischen Verständnis des Menschen bzw. seiner Lernprozesse (vgl. auch ebd. 85, s. Kapitel 3.1 „Das humanistische Bildungsideal“).

Wissen wird nicht nur kognitiv oder intellektuell erworben, auch emotionale (*Sielert 2012: 108*) und, noch schwerer zu erfassen, seelische Bedürfnisse spielen im Lernprozess eine Rolle (vgl. Kapitel 3.4 „Gelingende Lehre im Sinne der Hirnforschung“). Insofern kann das Vier-Faktoren-Modell als ganzheitliche Sicht auf gruppenpädagogische Prozesse verstanden werden, weil sowohl das Individuum als auch die Gruppe, die Inhalte und auch der Kontext berücksichtigt werden (vgl. *Bergen 2012, 1: 183*).

Umstritten ist die Einordnung spiritueller und religiöser Themen in das Verständnis von Ganzheitlichkeit im Sinne der TZI (vgl. Kügler 2010). Einerseits lässt sich die TZI mit christlich-jüdischen Werten gut vereinbaren⁵⁴, andererseits legt die Orientierung an einem humanistischen Bildungsideal eine Distanzierung von Spiritualität und Religion nahe (*ebd.*).

Ganzheitlichkeit drückt sich vor allem im Bereich der Selbstwahrnehmung aus. Es gilt nicht nur, die eigenen Gedanken, sondern auch die eigenen Gefühle wahrzunehmen. Eigene Gefühle können sich auf den Körper bzw. auf körperliche Reaktionen beziehen sowie auch auf Gefühle, beispielsweise Reaktionen auf zwischenmenschliche Ereignisse (vgl. Kanitz 2010). „Gelingende TZI-Gruppenleitung ist nach Kroegers Darstellung ohne gezielte Entwicklung der Wahrnehmungsfähigkeit von Gefühlen – den eigenen und denen von anderen, real vorhandenen sowie prospektiven – nicht vorstellbar.“ (*ebd.* 253) Daher spielen in der TZI-Ausbildung Wahrnehmung und Körperübungen mit direktem inhaltlichen Bezug eine wichtige Rolle.⁵⁵

54 Dies zeigt sich u.a. durch die positive Rezeption der TZI in theologischen Kreisen.

55 Zwei Befragte sind der Meinung, Ganzheitlichkeit würde sich auch in methodischen Aspekten wie Einigungsprozessen bzw. dialogischen Gesprächen (*Holler 2012, 2: 171*) sowie der Projektarbeit (*Sperber 2013: 80*) widerspiegeln. Ich verstehe Ganzheitlichkeit als Berücksichtigung von Körper, Geist und Seele oder „Kopf, Herz und Hand“ (Pestalozzi). Projektarbeit berücksichtigt im besten Falle sicherlich diese drei Aspekte, doch können Projekte auch ohne explizite Berücksichtigung von Körper und Seele stattfinden, jedoch nicht ganzheitlich. Ähnliches gilt für Einigungsprozesse und dialogische Gespräche. Insofern ist mir die Berücksichtigung der Selbstwahrnehmung ausgesprochen wichtig.

Die Berücksichtigung von Ganzheitlichkeit in (nicht nur) universitären Bildungsprozessen wirkt einer Entfremdung im Sinne von Hartmut Rosa (2014) entgegen. Rosa argumentiert gegen „bloß episodische[...] Erlebnisse“ (139) und für (sinnliche) gelebte Erfahrungen, die Erinnerungspuren in uns hinterlassen.

6.1.2 Allmählichkeit

Auch aufgrund der ganzheitlichen Berücksichtigung des Menschen ist TZI „eine langsame Methode“ (Sielert 2012: 142), d.h. Bildungs- und auch Veränderungsprozesse brauchen Zeit. „Und ich bin dann, wir sind alle viel mehr auf die Langsamkeit und Allmählichkeit eines Prozesses eingestiegen und umgestiegen.“ (Kroeger 2012, 1: 35) „Sich vielleicht auch mal ein bisschen mehr Zeit zu lassen.“ (Lotz 2013, 3: 44) Bis dahin, dass für Sielert die TZI eine „zu lahme und langsame und unpolitische Methode“ war (2012: 154). Allmählichkeit bedeutet auch, die Gegenseite mitzudenken und Seitenwege (Lotz 2013, 3: 52) zu begehen. „[D]iese Muße, darüber nachzudenken und etwas von der Gegenseite anzuschauen und auch immer das Gegenteil gleich mitzudenken“ (Reiser 2013: 120). Letzteres, sprich Urteilsfähigkeit, braucht, wie auch Seitenwege, Zeit. Insofern ist Lernen bzw. Bildung ein langsamer Prozess.

Methodisch drückt sich die Allmählichkeit der TZI darin aus, einzelne methodische Impulse langsam auszuweiten. Beispielsweise hat Kroeger in seinen Vorlesungen ein anfängliches Schweigen im Verlauf des Semesters von einer auf drei Minuten gesteigert (Kroeger 2012, 1: 51).

Den Studierenden TZI nahe zu bringen, vollzieht sich ebenfalls in einem allmählichen Prozess (vgl. Kroeger 2012, 1: 45). Holler (2012, 2: 117) und Verweijen (2013, 2: 54, 66) verweisen beide darauf, dass die TZI langsam auf hochschuldidaktischer Ebene bzw. auf Ebene der Fachbereiche implementiert wird. Dies macht sich u.a. an der stärkeren Kooperation der Fachbereiche untereinander bemerkbar.

Sich Bilden ist ein allmählicher Prozess, der sich sowohl auf methodischer Ebene in den Lehrveranstaltungen als auch in den Veränderungsprozessen einzelner Fachbereiche oder ganzer Institute spiegelt. Hier zeigt sich zugleich, dass TZI nicht nur im Bereich der Hochschuldidaktik, sondern auch der Universitätsentwicklung eine Rolle spielen kann.

Dieser allmähliche Bildungsprozess steht jedoch der sozialen Beschleunigung innerhalb der westlichen Industriegesellschaften diametral entgegen (vgl. Rosa 2014). Dabei ist ein didaktische Vorgehen im Sinne der Themenzentrierten Interaktion jedoch weder „Entschleunigungs-“, dysfunktional, funktionale noch ideologisch (vgl. 48-51). Die Humanistische Pädagogik ist nicht aufgrund von gesellschaftlicher Beschleunigung entstanden, sondern vor dem Hintergrund von Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung

des Individuums. Ähnlich wie demokratische Prozesse (vgl. 79f) kann Lernen nicht beschleunigt werden, weil ein Durchdringen und auch Urteilsfähigkeit Zeit brauchen. Die Gefahr ist, dass TZI in einer Beschleunigungsgesellschaft keinen Platz findet. Wenn sie jedoch einen angemessenen Raum einnimmt, kann TZI als *die* pädagogische Antwort auf soziale Beschleunigung verstanden werden. Diese Arbeit ist ein Beitrag dazu, diesen Raum zu besetzen.

6.1.3 Entwicklung und Wachstum: personal, sozial, inhaltlich und kontextuell

Lernprozesse werden als persönliche Entwicklungsprozesse verstanden:

Ich glaube, sie [Ruth Cohn] hat sehr wohl [...] in der TZI einen Lernbegriff gefasst. Weil TZI für mich im Kern ein sehr ausgeprägtes Konzept von Entwicklung hat. Und Lernen ist Entwicklung. Das wird dann ausgedrückt in dem humanistischen Begriff des Wachstums, was wiederum zu vielen Missverständnissen führt, aber ungerechtfertigter Weise. Denn es ist damit nicht das Wachstum von irgendwas gemeint, von Firma oder [...]. Das ist mit Lernen gemeint. Wachstum der Persönlichkeit, d.h. die gleichzeitige Wachstum von Autonomie und Interdependenz. Dass sich das gegenseitig befördert. Dass es aufeinander bezogen wächst und [...] das ist Lernen. Das ist der Kern des Lernens. Und deswegen denke ich, dass TZI einen ganz ausgeprägten Lernbegriff hat. (Reiser 2013: 124)

Persönlichkeitsentwicklung ist und muss Teil des Studiums sein:

Und die Studierenden machen in der Regel einen persönlichen Transformationsprozess durch, während des Studiums bei uns. Das ist kein rein akademisches Lernen, sondern es ist ganz viel Theorie-Praxis-Verbund und es ist auch ganz viel Selbstreflexion. (Trost 2013: 209)

Der Prozess der Persönlichkeitsentwicklung findet nach dem existentiell-anthropologischen Axiom statt (Kapitel 6.1.1 „Ganzheitlichkeit“) zwischen den Polen Autonomie und Interdependenz. Für Studierende bedeutet dies, wenn sie Kontextwissen über andere Studierende, Lehrende, hochschulische Konventionen, Regeln etc. mit einbeziehen, bewegen sie sich in der Universität souveräner als wenn sie dieses (Kontext-)Wissen unberücksichtigt lassen. Dies lässt sich entsprechend auf Lehrende übertragen und stimmt mit dem Strukturmodell von Trautwein und Merkt überein, in dem Kontextwissen explizit aufgeführt wird (vgl. 2012, 2013).

Persönlichkeitsentwicklung im Sinne von Autonomie bedeutet auch, die eigenen Gefühle, Bedürfnisse und Wünsche wahrzunehmen und diesen im Abgleich mit der Umwelt, dem Kontext, dem Globe „selektiv“ nachzugehen. Es wird auch von Chairperson gesprochen (Lotz 2013, 1: 39, 44; Trost 2013: 100). Cohn schreibt dazu: „Sei dein eigener Chairman/ Chairwoman, sei die Chairperson deiner selbst.“ (1984/ 1993: 358) „Leite dich selbst bewußt: sieh nach innen, wie es in dir aussieht, was du möchtest und sollst, und nach außen, was es

dort gibt, und entscheide dich zwischen allen Gegebenheiten, was und wie du etwas tun willst.“ (Cohn 1975/ 2009: 214) 1984 ergänzt sie: „Nimm jede Situation als Angebot für deine Entscheidungen. Nimm und gib, wie du es verantwortlich für dich selbst und andere willst.“ (Cohn/ Farau 1984/ 1993: 358)

Zu dieser Art der Persönlichkeitsentwicklung gehört auch, dass Studierende „Standfestigkeit“ (Trost 2013: 199) und „explorative Kompetenz“ (ebd. 121) entwickeln. Beides kann auch nach Kroeger durch das Reisen entwickelt werden: „auf Fahrt zu sein und den Wind, Nase in den Wind zu halten.“ (Kroeger 2012, 3: 30) Lotz geht darauf ein, dass Seitenwege für Studierende möglich sein müssen, damit sie ihren eigenen Weg finden:

[M]eine Vision [von Hochschule] wäre, dass es Seitenwege geben muss. Das kann nicht sozusagen so gehen, weil diejenigen, die da hinkommen, in einem Lebensabschnitt sind, wo es ja tatsächlich geht drum so einen Weg finden zu müssen durch alle Sachen so durch. Also dazu muss [...] es ein bisschen rechts und links gehen (2013, 3: 52).

Studierende versetzen sich u.a. über das Begehen von Seitenwegen und das Reisen in die Lage zu explorieren, Standfestigkeit zu entwickeln und verantwortlich zu entscheiden. Auf Ebene der Lehrenden kann von Personalentwicklung gesprochen werden (vgl. Holler 2012, 2: 145).

Auch das dritte Axiom, das pragmatisch-politische Axiom geht implizit auf Entwicklung ein:

Freie Entscheidung geschieht innerhalb bedingender innerer und äußerer Grenzen; Erweiterung der Grenzen ist möglich.

Ausführung: Freiheit im Entscheiden ist größer, wenn wir gesund, intelligent, materiell gesichert und geistig gereift sind, als wenn wir krank, beschränkt oder arm sind oder unter Gewalt und mangelnder Reife leiden. (Cohn/ Farau 1984/ 1993: 357)

Entscheidungen können nur von einzelnen Menschen oder Menschengruppen getroffen werden. Interessant ist der Verweis auf die Erweiterung der Grenzen, insbesondere der inneren Grenzen. Zu diesen inneren Grenzen können beispielsweise Ängste zählen. Diese gilt es nach Ruth Cohn bewusst wahrzunehmen und bei Bedarf abzubauen.

Cohn (Cohn/ Farau 1984/ 1993: 357) und in der Folge Reiser (s.o.) sprechen auch vom Wachstum einer Person bzw. einer Persönlichkeit. Im ethischen, dem zweiten Axiom schreibt Cohn: „Ehrfurcht gebührt allem Lebendigen und seinem Wachstum. Respekt vor dem Wachstum bedingt bewertende Entscheidungen.“ Der Lernprozess ist auch ein persönlicher Wachstums- oder Persönlichkeitsentwicklungsprozess.

Neben diesen eher ich-bezogenen Entwicklungen geht es auch um soziale Entwicklungsprozesse:

Das kann ich nicht so als Entwicklung skizzieren. Also ich erlebe, dass viele sehr gut von Anfang an zusammen arbeiten. [...] das ist natürlich auch ein Reifungsprozess, der kein Stück durch mich beeinflusst ist. Es sind viele Leute [Lehrende], die in eine ähnliche Richtung arbeiten. [...] Und die Studierenden machen in der Regel einen persönlichen Transformationsprozess durch, während des Studiums bei uns. (Trost 2013: 209)

Im Idealfall beinhaltet der persönliche Transformationsprozess auch eine Weiterentwicklung der sozialen Kompetenzen. Es geht also auch um „Gruppenentwicklung“ (Lotz 2013, 1: 11) bzw. „Teamentwicklung“ (Middelkoop 2012: 71). Hochschuldidaktisch bedeutet dies für die Lehrenden, Gruppenarbeiten zu initiieren (Holler 2012, 2: 115) und Feedbackprozesse unter den Studierenden und zwischen Studierenden und Lehrenden zu ermöglichen bzw. zu initiieren.

Auf der Ebene von Personal- und Organisationsentwicklung kann eine TZI-orientierte Entwicklung die Berücksichtigung einer „Fehlerkultur“ (Holler 2012, 2: 157) bedeuten. Das Störungspostulat⁵⁶ impliziert einen selbstverständlichen Umgang mit „Fehlern“ jeglicher Art, sei es auf individueller, sozialer, inhaltlicher oder strukturell-kontextueller Ebene. Leitungsaufgabe ist, eine Kultur zu entwickeln, die Lehrevaluation aktiv in Coachingprozesse Lehrender einbezieht (ebd. 111) und so Lehre weiter entwickelt. Auch das Leitbild einer Hochschule sollte berücksichtigen, „dass Lernen ein Entwicklungsweg ist.“ (Ebd. 159) Insofern ist die Entwicklung von Lehrkompetenz ein lebenslanger Lernprozess Lehrender, der einerseits die Lehre, aber auch die Umsetzung von hochschulischen Leitbildern in der Lehre betrifft. Entsprechend lassen sich auch Curricula (Middelkoop 2012: 71), Studienrichtungen (ebd. 47), die Administration (Trost 2013: 261) bzw. die gesamte Hochschule (ebd., Middelkoop 2012: 61, 71, vgl. Holler 2, 2012) entwickeln. Organisationsentwicklung bedarf einer Vision. Eine TZI-orientierte Vision ist bezogen auf lebendige Lernprozesse, die Persönlichkeitsentwicklung und Kooperation berücksichtigen. Hindernisse auf diesem Weg der Entwicklung können sein: „Wenn die Balance zwischen Beziehungsangebot, Strukturgabe nicht funktioniert, dann gibt es keine Neu/ Entwicklung. Das ist das Problem an Hochschule.“ (Trost 2013: 139) Dies ist insbesondere seit der Einführung des Bachelor und Master ein Problem.

56 Das Störungspostulat wird ausführlich im Kapitel 6.4.5 „Leidenschaftliche Gefühle und Störungen konstruktiv einbeziehen“ dargestellt.

Da wir großes Gewicht darauf legten, auf Erfahrung und persönliche Entwicklung der Studierenden, sind wir zum Beispiel beim Bachelorstudiengang an eine massive Grenze gekommen. Weil alles geprüft werden musste und wir hatten in der Zeit als ich noch zumindestens da war, keine Antwort da drauf, wie das geprüft werden kann. (Sperber 2013: 87)

Bei vielen TZI-Graduierten lässt sich eine Aversion gegen die Bolognaform erkennen, weil diese auf Reproduktion hinarbeitet (Huber 2013: 66) und durch Zeitdruck und Ökonomisierung Entwicklung verhindern kann (Härle 2013; Kroeger 2012, 2; Lemaire 2013: 222; Lotz 2013, 1; Trost 2013: 255). Es besteht die Gefahr, dass soziale Prozesse und Persönlichkeitsentwicklung in den Hintergrund geraten. Das Vier-Faktoren-Modell kann dabei helfen, trotz Zeitdruck im und Ökonomisierung des Studiums neben den Inhalten ein Gewicht auf Persönlichkeitsentwicklung und soziale Prozesse zu legen.

6.1.4 Dialektische Gegensatzpaare zusammen führen – Paradoxa verbinden

Einzelne Paradoxa wurden in den bisherigen Ausführungen zu epistemologischen Überzeugungen in einer TZI-orientierten Hochschuldidaktik benannt. Das erste Axiom geht auf das Gegensatzpaar Autonomie und Interdependenz ein. Das dritte Axiom erwähnt innere und äußere Grenzen, die Menschen einschränken (können). Bei diesen beiden Beispielen handelt es sich um Gegensatzpaare auf personaler und sozialer Ebene, die sowohl im Hinblick auf Studierende als auch auf Lehrende wichtig sind. Dieser „dialektische Aufbau“ ist charakteristisch für die themenzentrierte Theorie (Reiser/ Lotz 1995: 16-21). Oft geht es um die Vereinbarung der Gegensätze miteinander.

In den Interviews kommt der dialektische Aufbau auf unterschiedlichen Ebenen zum Ausdruck. Lemaire arbeitet auf der Ebene der Inhalte mit Antithesen (2013: 64). Er konfrontiert Studierende mit gegensätzlichen Thesen zu ihrem eigenen Denken, um aktiv Denk- bzw. Lernprozesse bei den Studierenden anzuregen.

Innerhalb hochschulischer Veranstaltungen wirft sich ganz pragmatisch die Frage auf, ob eine Anwesenheitsüberprüfung der Studierenden aufgegeben werden sollte zugunsten ihrer Selbstbestimmung oder ob Erfahrungen innerhalb einer festen Gruppe priorisiert werden (vgl. Lotz 2013, 3: 10). Letzteres lässt sich in der Regel nicht nur durch einen Appell an die Studierenden regeln, sondern bedarf oft auch einer Anwesenheitsüberprüfung. Bergen (2012, 1: 156) verweist auf das Gegensatzpaar Selbstbestimmung versus Rezepthaftigkeit. In ihren hochschuldidaktischen Veranstaltungen wünschen sich Lehrende oft „Rezepte“ für ihre Lehre, was letztlich kontraproduktiv ist im Sinne eines prozessorientierten Vorgehens und doch brauchen Lehrende handlungsleitende Prinzipien, um den Lehralltag in seiner Widersprüchlichkeit und mit seinen aufkommenden Hindernissen zu bewältigen.

Bezogen auf die späteren Berufsfelder der Studierenden stellt sich innerhalb des Lehrprozesses die Frage, wie sich Theorie, Forschung und Lehre mit der Praxis und den eigenen Erfahrungen der Studierenden verbinden lassen (Reiser 2013: 150) und doch so viel Freiheit innerhalb des Studiums bleibt, verschiedene Berufsfelder anzuvisieren (154). Auf einer interdisziplinären Ebene hat Reiser den Dialog zwischen Psychoanalyse und Themenzentrierter Interaktion angeregt (116).

Der dialektische Aufbau der TZI-Theorie bzw. der epistemologischen Überzeugungen der Lehrenden wirkt sich auf die konkrete Konzeption der Veranstaltungen aus, und zwar sowohl auf inhaltliche als auch auf konzeptionell-methodische Überlegungen. Neben der bloßen Vereinbarkeit von Gegensätzen, legen Lehrende in spezifischen Veranstaltungen oft das Gewicht auf einen Gegenpol. Manchmal wird der andere Pol vernachlässigt wie in dem Beispiel mit der Anwesenheitsüberprüfung, manchmal wird der andere Pol implizit berücksichtigt, z.B. kann sich ein Seminar in erster Linie mit Forschungsmethoden auseinander setzen, die anhand von Praxisbeispielen illustriert werden.

Reiser hat Mitte der 1990er Jahre eine Übersicht über den dialektischen Aufbau der TZI-Theorie⁵⁷, der Axiome sowie der TZI-Methode⁵⁸, das heißt dem Modell der Gruppenarbeit, erstellt.

57 Reiser (2006) hat seine Gedanken aus den 90er Jahren weiter entwickelt. Ich nutze diese Tabelle hier zur Illustration der TZI-immanenten Dialektik.

58 Unter Methode in der Didaktik versteht Reiser „Modelle der Komponenten, der Planung, des Ablaufs, der Reflexion von Unterricht“. Er meint damit die „Grundsätze des Vorgehens“ und grenzt diese ab von den Techniken, die innerhalb eines Seminars oder Unterrichts genutzt werden (Reiser/ Lotz 1995: 15).

Der dialektische Aufbau der TZI-Theorie

Ebene der Theorie	a) Autonomie ----- b) Interdependenz c) Bewusstheit	
Axiome	a) Humanität ----- b) Unmenschlichkeit c) Notwendigkeit bewertender Entscheidungen	
	a) Freie ----- b) Innere und äußere Entscheidungen Grenzen c) Erweiterung der Grenzen	
Ebene der Methode	a) Einheit ----- b) Unterschiedlichkeiten c) Dynamische Balance	Postulate
Modell der Gruppenarbeit	a) Innen- ----- b) Außenperspektive perspektive c) Partizipierende Leitung	

Tabelle 2: In Anlehnung an Reiser/ Lotz 1995: 17)

Die Axiome (s. Anhang: „System-Immanente Axiome“) sind zentrale Elemente der TZI-Theorie, wobei Reiser in Anlehnung an Cohn die Zusammengehörigkeit der Gegensatzpaare betont. Sie „werden nicht als Pole auf einer eindimensionalen Linie gesehen, sondern als sich bedingende und zusammengehörende Gegensätze.“ (Reiser/ Lotz 1995:18f) Bei genauer Betrachtung der Axiome (s. Anhang) weist jedes Axiom ein Gegensatzpaar auf. Im ersten Axiom bezieht Cohn sich sowohl auf Autonomie als auch auf Interdependenz. Sie schreibt weiter: „Die Autonomie des einzelnen ist um so größer, je mehr er sich seiner Interdependenz mit allen und allem bewußt wird. (Cohn/ Farau 1984/ 1993: 356) Nach Reiser findet dieses Gegensatzpaar eine Zusammenführung in der Bewusstheit des Individuums (Reiser/ Lotz 1995: 18), das heißt die Zusammengehörigkeit der Gegensatzpaare wird betont.

Im Weiteren verweist Reiser auf die „Unschärfe“ des zweiten Axioms. „Ehrfurcht gebührt allem Lebendigen und seinem Wachstum. Respekt vor dem Wachstum bedingt bewertende Entscheidungen. Das Humane ist wertvoll, Inhumanes ist wertbedrohend.“ (Cohn/ Farau 1984/ 1993: 357) Die Unschärfe besteht vor allem in einer fehlenden Definition von Respekt, human und inhuman. Dieser Unschärfe kann letztlich nur jedes Individuum durch eine

individuelle Bewertung und Positionierung selbst begegnen. Im Gegensatz zu Reiser, der davon ausgeht, dass das Gegensatzpaar „Humanität – Leben“ nur indirekt genannt wird (vgl. Reiser/ Lotz 1995: 19), meine ich, der Gegensatz besteht zwischen human und inhuman bzw. Humanität und Unmenschlichkeit.

Im Zusammenhang mit dem dritten Axiom definiert Reiser das Gegensatzpaar „Freie Entscheidung“ vs. „Realität“. Auch hier bin ich anderer Meinung als Reiser. M.E. wird das Gegensatzpaar im Axiom selbst benannt. Freie Entscheidungen finden ihre Begrenzung in „inneren und äußeren Grenzen“. Das lässt sich als „Realität“ umschreiben, doch ist die Formulierung „innere und äußere Grenzen“ konkreter und damit greifbarer.

In der TZI-Theorie geht es jedoch nicht nur darum, Gegensatzpaare zu formulieren bzw. eine bestimmte „Denkweise“ (20) zu initiieren, sondern auch darum, Wege zu finden, wie mit diesen Gegensätzen umgegangen werden kann oder soll. Die Synthese der Gegensatzpaare wird möglich durch „Bewußtwerdung, Notwendigkeit von persönlichen Wertentscheidungen und Erweiterung innerer und äußerer Grenzen“ (ebd.). Dialektisches Denken und eine Synthese von Gegensätzen ermöglicht die Entwicklung des Individuums.

Auf konzeptionell-methodischer Ebene⁵⁹ leitet Reiser ebenfalls eine dialektische Struktur her. Die Postulate „[S]ei die Chairperson deiner selbst.“ und „Störungen und Betroffenheiten haben Vorrang.“ (Cohn/ Farau 1984/ 1993: 358f) stellen These und Gegenthese dar. „Freie Entscheidung (Chairperson) gegen Abhängigkeiten von nicht willentlich entscheidbaren Einflüssen von innen und von außen“ (Reiser/ Lotz 1995: 22) finden ihre Synthese in der Realität. Basis von Entwicklung sind dabei persönliche Gefühle, Bedürfnisse, Gedanken und Wünsche, die mit dem Außen, der Realität, in Beziehung gesetzt werden. „Einflüsse [...] von innen und außen“ verweisen auf das dritte Axiom (s. Anhang: System-Immanente Axiome), d.h. das Axiom steht in enger Beziehung zu den Postulaten.

Als zwei wichtige Denkfiguren auf Ebene des TZI-Modells bzw. des Vier-Faktoren-Modells identifiziert Reiser die dynamische Balance sowie die partizipierende Leitung. Der dynamischen Balance liegen die Pole einheitliche Perspektive (ICH) versus unterschiedliche Perspektiven (WIR) auf das Thema zu Grunde.

Einheit und Unterschiedlichkeiten sind die Gegensätze, die in der Figur der dynamischen Balance zur Synthese kommen: Je mehr ich der Eigengesetzlichkeit der je eigenen Perspektiven gewahr werde, um so besser kann ich Verbindungen zu den anderen Perspektiven knüpfen. Je mehr ich mir der Interdependenz der Perspektiven bewußt bin, um so mehr kann ich der Eigendynamik der je eigenen Perspektiven gerecht werden. (25)

Die Idee der partizipierenden Leitung beinhaltet es, Leitungsfunktion zu übernehmen und als Teilnehmer am Prozess teilzunehmen. Den Überblick zu haben und in den Prozess

59 Rechte Tabellenspalte.

einzutauschen, erfordert ein Balancieren von Außen- und Innenperspektive. Insofern stellt die partizipierende Leitung Synthese dieser beiden Pole dar (vgl. 26). Diese Dialektik drückt sich wiederum in dem Begriff „selektive Authentizität“ aus, ein Abwägen dessen, was ich von mir, meinem Inneren, anderen zeige.

Das Konzept der TZI ist durchdrungen von seiner Theorie. Hier werden die Auswirkungen der epistemologischen Überzeugungen auf konzeptionelle Überlegungen sowie die praktische Umsetzung angedeutet.

Dieser dialektische Aufbau bzw. die Auseinandersetzung mit Gegensätzen und deren Synthese begünstigt eine Sicht auf Lehre als komplexes Geschehen wie Wegner und Nückles (2012, 2013) es für hochschuldidaktische Fortbildungen für angemessen halten, um „naive Vorstellungen technischer Rationalitäten“ (2012: 78) aufzubrechen und „komplexere Vorstellungen über Anforderungen und Aufgaben von Lehrenden an Hochschulen“ (2013: 227) zu entwickeln. Allerdings beziehen sich die von Wegner und Nückles formulierten Gegensatzpaare nicht auf epistemologische Überzeugungen, sondern auf die Lehre und das Lehrhandeln konkret. Entsprechend geht es dort um pädagogisches Wissen, hochschuldidaktische Konzepte und deren Umsetzung in die Praxis.

6.2 Das Bildungsverständnis themenzentriert Lehrender

Epistemologische Überzeugungen sind nicht leicht von weiteren Überzeugungen, beispielsweise vom Bildungsverständnis, abzugrenzen. Sie gehen ineinander über. Da die Erkenntnistheorie philosophischen Ursprungs und der Bildungsbegriff bzw. das Bildungsverständnis eher den Erziehungswissenschaften zuzuordnen ist, sehe ich den Unterschied in einer weiteren Konkretisierung von Erkenntnis- oder Bildungsprozessen. Dabei unterscheide ich im Folgenden das von Ruth Cohn selbst angesprochene „Lebendige Lernen“ von einem grundlegenden Bildungsverständnis, das traditionell hochschuldidaktisch (Einheit von Lehre und Forschung, Bildung durch Wissenschaft) begründet ist, teilweise systemisch-konstruktivistische Bezüge und in einem Fall einen Bezug zur aktuellen Kompetenzorientierung aufweist sowie von den pädagogischen Leitideen nach Walter Lotz (2003, 2013).

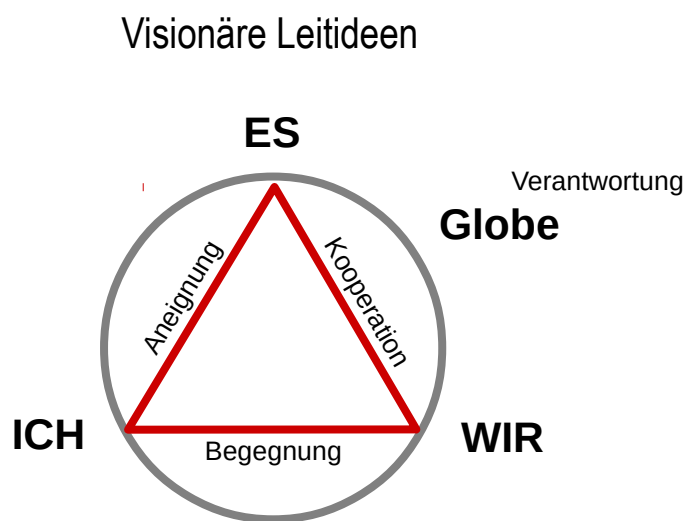
6.2.1 Visionäre Leitideen

Neben dem TZI-Modell von Ruth Cohn, wurden im Laufe der letzten Jahre noch weitere TZI-Modelle entwickelt, die entweder versuchen die TZI grafisch und damit systematisch darzustellen, wie das TZI-Haus (vgl. Matzdorf 1997: 339) und der TZI-Baum von Annedore

Schulze (vgl. Schneider-Landolf 2010a: 71) oder die das Vier-Faktoren-Modell weiter differenzieren. Hierzu gehören das TZI-Modell nach Philipp Rubner (vgl. 2008: 88) sowie das Modell nach Walter Lotz (vgl. 2003: 110).

Rubners Modell nimmt auf der Ebene der Methode Leitungsfunktionen, Führungsstil sowie Gruppenarbeit bestimmende Merkmale in den Fokus und hebt davon die Ebene des Vier-Faktoren-Modells ab, die der Methode inhärent ist. Leitung wird in diesem Modell sehr differenziert dargestellt.

Das Modell von Walter Lotz ist aus der Perspektive universitärer Bildungsprozesse besonders interessant, weil es auf der planerischen Ebene, Lotz nennt diese Ebene „Vision“, über das Vier-Faktoren-Modell hinaus geht und die Achsen des Modells benennt. Es bezieht explizit Bildung, Begegnung, Kooperation und Verantwortung in Lebendiges Lernen ein. Gegenüber dem Vier-Faktoren-Modell, welches eher statisch⁶⁰ ausgerichtet ist, legt das Lotzsche Modell sein Gewicht auf die Prozesshaftigkeit von Gruppenarbeit etc. Im Weiteren unterscheidet Lotz in jeder seiner Leitideen einen differenzierenden sowie einen integrierenden Aspekt.



Grafik 11: In Anlehnung an Lotz 2003: 110

Innerhalb der Interviews setzten sich fünf der dreizehn Befragten explizit mit dem differenzierten TZI-Modell nach Walter Lotz (2003, Behnisch/ Lotz/ Maierhof 2013) auseinander (vgl. Bergen 2012, Huber 2013, Lemaire 2013, Lotz 2013, Reiser 2013), wobei

⁶⁰ Statisch ausgerichtet sind m.E. die sogenannten vier Faktoren: ICH, WIR, ES, GLOBE. Sie betonen den Ist-Zustand der Individuen usw.. Erst die dynamische Balance bringt diese Faktoren in einen Prozess. Demgegenüber beinhalten Begegnung, Kooperation und Bildung an sich schon etwas Prozesshaftes.

sich auch Theo Middelkoop explizit auf das Lotzsche Modell bezieht⁶¹. Insofern wird dieses Modell, dieses formale Lehr-Lern-Wissen, zur subjektiven Überzeugung und hat Auswirkungen auf die Lehre. Beispielsweise lässt Reiser (2013: 128, 130, 132) Praktikumsberichte nach dem Modell (s. Grafik 11) erstellen, während Huber es in der hochschuldidaktischen Weiterbildung der Lehrenden nutzt (2013: 40).

Bildung, Auseinandersetzung, Aneignung und/ oder Zueignung?

Lotz betitelt den Prozess bzw. die Vision dessen, was auf der ICH-ES-Achse, also zwischen Subjekt und der Sache bzw. dem Objekt passieren kann als „Bildung“. Bildung im Sinne von Lotz ist die Auseinandersetzung mit Themen oder Problemen und die Aneignung von Welt (vgl. Behnisch/ Lotz/ Maierhof 2013: 115-117). Welt, also bestimmte Objekte, wird erst vom Subjekt Mensch durch ein Sich-damit-befassen zum Objekt gemacht. Diese Auseinandersetzung bezeichnet den differenzierenden Aspekt des Prozesses Bildung.⁶² Im Zusammenhang mit Gruppenleitung ist die Frage, „wie sich die einzelnen Beteiligten auf diese Inhalte beziehen.“ (117) Hochschuldidaktisch könnte dies heißen, bestimmte Handlungen auszuprobieren beispielsweise in Rollenspielen, sich mit einem bestimmten Thema oder Problem kritisch auseinander zu setzen, das Für und Wider oder Vor- und Nachteile abzuwägen, über die ethische Vertretbarkeit nachzudenken. Die Auseinandersetzung mit einem Gegenstand ist notwendig für das Gründe-Geben und -Nehmen im Sinne von Nida-Rümelin (vgl. 2013) sowie die Urteils- und Entscheidungsfähigkeit unter Einbeziehung „humaner Vernunft“.

Gerade letztere Aspekte verweisen jedoch auch auf den Prozess der Aneignung als integrierendem Aspekt. Im Hinblick auf das Gruppenleiten ist die Frage, „was sich die einzelnen zu eigen gemacht haben.“ (Behnisch/ Lotz/ Maierhof 2013: 117) Sich etwas zu Eigen machen, bedarf einer intensiveren Auseinandersetzung sowie des Übens. Studierende lernen Inhalte auswendig und wenden diese an im Sinne des Könnens. Oder sie verstehen Sachverhalte und transferieren sie auf neue Situationen. Auch ist denkbar, dass sie beispielsweise Kommunikationsformen, das Gruppenleiten oder beratende Tätigkeiten einüben. Entsprechend geht es um Wissenserwerb sowie die Anwendung in der Praxis und damit um die Ausbildung von Kompetenzen.

61 Dies wurde im Gespräch, dem Interview folgend, deutlich. Dies ist jedoch leider nicht dem Interview zu entnehmen.

62 Die Auseinandersetzung mit Problemen kann zum Ausgangspunkt problembasierter Hochschuldidaktik werden.

Die Auseinandersetzung mit einem Thema oder einem Problem kann insofern als erster Schritt auf dem Weg zur Aneignung gesehen werden. Ohne Auseinandersetzung keine Aneignung, allerdings kann es trotz Auseinandersetzung nicht zur Aneignung kommen, beispielsweise weil die Auseinandersetzung nicht tief gehend genug ist, um zur Aneignung zu führen. Um Kompetenzen auszubilden, reicht die bloße Auseinandersetzung nicht aus, sondern ist tatsächlich ein Aneignungsprozess notwendig. Letztlich sind jedoch beide Prozesse eng miteinander verschränkt, denn auch eine umfassende Aneignung bedarf des Distanznehmens und einer kritischen Abwägung des Für und Wider. Dieses Verständnis von Aneignung umfasst Wissenserwerb, Können sowie Urteilsfähigkeit und kann als Teilprozess von Bildung angesehen werden.

Die Achse zwischen dem ICH und dem ES betont dabei die subjektive Beziehung des ICH zum ES. Dieser Aspekt ist letztlich von der Hirnforschung bestätigt worden (vgl. Roth 2011: 139). Neugier und emotionale Beteiligung aufseiten der Lernenden unterstützen Lernprozesse. Weiterhin wird der Lernprozess unterstützt durch das Anknüpfen an bisherige Erfahrungen (vgl. Spitzer 2003: 416). D.h. auch hier hat ein Bezug zwischen dem Lerngegenstand und dem Subjekt Bedeutung. Der Lerngegenstand ist für das Subjekt interessant und deshalb wendet es sich ihm zu. Innerhalb des Aneignungsprozesses verleibt⁶³ das Subjekt sich den Gegenstand ein. Ein gelungener Bildungsprozess beinhaltet sowohl integrierende Aspekte im Sinne der Einverleibung als auch differenzierende Aspekte im Sinne einer Urteilsfähigkeit.

Für konkrete Lern- und Arbeitsbedingungen bedeutet dies, dass sie weder vollständig subjektiviert noch objektiviert werden. In einer gleichsam neu geschaffenen Beziehung zwischen Subjekt und Objekt, zwischen Ich und Es, behalten beide ihre Selbständigkeit und gehen doch nicht unverändert aus diesem Prozess hervor. (Zitterbarth 2010: 215)

Sowohl der Bildungs- als auch der Aneignungsbegriff sind in diesem Zusammenhang nicht unproblematisch. Wenn Bildung ausschließlich zwischen Subjekt und jeweiligem Inhalt stattfindet, kann im Zusammenhang mit „Begegnung“, „Kooperation“ und „Verantwortung“ keine Bildung stattfinden (vgl. auch Bergen 2012, 1: 195). Diese Art von „Bildung“ entspräche eher dem bewussten Erwerb bestimmter Inhalte und Handlungskompetenzen. Nicht berücksichtigt wären schon bestehendes, un- oder vorbewusstes Wissen und/ oder Können auf der ICH-WIR-ES-Achse bzw. dem umgebenden GLOBE. Zur Illustration ein Beispiel: Wenn eine Person besonders teamfähig ist, d.h. gut mit anderen Menschen im Hinblick auf ein Thema kooperieren kann, wäre das im Sinne von Lotz keine Bildung. Insofern bezieht sich meiner Ansicht nach Bildung (und auch Lebendiges Lernen) auf den gesamten Prozess,

63 Mit Einverleiben meine ich nicht eine reale Einverleibung, sondern einen kognitiven Prozess, der wiederum Spuren im Gehirn in Form von Erinnerungen usw. hinterlässt.

der sich im Subjekt vollzieht und bezieht Prozesse der Kooperation, Begegnung und auch Verantwortung mit ein.

Der Aneignungsbegriff ist problematisch, weil es um die Aneignung eines Objektes, sozusagen um die einseitige Einverleibung eines Objektes geht. Nach Gruschka können unter Aneignung auch misslingende Bildungsprozesse verstanden werden. Zu diesen misslingenden Prozessen gehören die Aneignung eines Objektes, ohne dass es seine bildende Wirkung entfalten kann, und alternativ die Auseinandersetzung mit einem Gegenstand, der eine bildende Wirkung nicht erzeugen kann. Daher nutzt Gruschka in Anlehnung an Adorno für den Bildungsprozess den Begriff der Zueignung (vgl. Leser 2014: 12f). „Bildung ist nichts anderes als Kultur nach der Seite ihrer subjektiven Zueignung“ (Adorno 1959: 94). Adorno bezieht sich auf den humboldtschen Bildungsbegriff. Das Subjekt bewegt sich zwischen Anpassung an die Kultur und der „Rettung des Natürlichen“ durch die Souveränität des Subjektes (95), zwischen Sublimierung eigener Impulse und Kontrolle des Daseienden. Ziel des Subjektes ist, das Dasein bewahrend zu formen. „Diese Dynamik ist eins mit Bildung“ (97). Voraussetzungen für ein souveränes Subjekt sind „Autonomie und Freiheit“ (104). Zueignung kann nach Adorno als „Verinnerlichung von Geistigem“ (105), Identifikation mit dem Objekt bzw. als differenziertes Verstehen (vgl. 108) begriffen werden. Bildung ist entsprechend weniger ein Prozess der einseitigen Einverleibung eines Objektes als ein dialektischer Prozess zwischen objekthafter Welt und Subjekt. Von Bildung abzugrenzen ist der Begriff der Halbbildung als das „Halbverstandene und Halberfahrene“ (111). Nach Adorno ist dieser Verstehensbegriff nicht nur ein geistiger, sondern auch ein leiblicher Prozess des Begreifens durch Erfahrung. Notwendig sind die „leibhafte Föhlung mit Ideen“ (105), Sinnlichkeit (108) oder anders ausgedrückt die „Erfahrung und Begriff“ (115). Erst das leibliche Verstehen der objekthaften Welt ermöglicht Bildung. Zueignung betont die Dialektik des Bildungsprozesses, weil unklar bleibt, wer wem etwas zueignet, weil die Richtung des Prozesses unklar bleibt. Insofern ist Zueignung ein unbestimmter, schillernder Begriff, der die Auseinandersetzung mit dem Objekt impliziert.

Im Unterschied zu Adorno setze ich jedoch Zueignung und Bildung nicht gleich, sondern verstehe beides als etwas Unterschiedliches. Zueignung passiert zwischen Subjekt und Objekt, also auf der ICH-ES-Ebene. Bildung umfasst jedoch m.E. noch mehr, nämlich die Begegnung zwischen den ICHs sowie die Kooperation mit anderen im Hinblick auf einen Inhalt. Insofern sind Bildung und auch Lebendiges Lernen umfassender als von Lotz ursprünglich angedacht. Sie sind dem Vier-Faktoren-Modell letztlich übergeordnet.

Begegnung

Den Begriff Begegnung leitet Lotz aus der Begegnungsphilosophie von Martin Buber her (2003: 77-86). Kern von Begegnung ist ein dialogisches Verhältnis zwischen Ich und Du.

Die Hauptvoraussetzung zur Entstehung eines echten Gesprächs ist, daß jeder seinen Partner als diesen, als eben diesen Menschen meint. Ich werde seiner inne, werde dessen inne, daß er anders, wesenhaft anders ist als ich, in dieser bestimmten ihm eigentümlichen einmaligen Weise wesenhaft anders ist als ich, und ich nehme den Menschen an, den ich wahrgenommen habe, so daß ich mein Wort in allem Ernst an ihn, eben als ihn, richten kann. (Buber in Lotz 2003: 78)

„Auch in Auseinandersetzungen kann sich Begegnung ereignen“ (79), weil ich die andere Person in ihrer Existenz und in ihrem Anderssein bestätige. Begegnung ereignet sich dann, wenn die Beteiligten sich *wirklich* aufeinander beziehen. Es entsteht ein „Zwischen“ (ebd.).

Durch wechselseitiges Innewerden der anderen Personen in ihrer Andersheit und Eigentümlichkeit erschließt sich ein eigener Wirklichkeitsbereich des Zwischenmenschlichen, in dem der andere nicht Gegenstand der Betrachtung, Objekt des Interesses ist, sondern ein Teil der eigenen Wirklichkeit wird. Das Wesentliche daran vollzieht sich zwischen Ich und Du, in einer nur ihnen beiden aktuell zugänglichen existentiellen Dimension (79f).

Für Lotz ergeben sich aus dem Buberschen Begegnungsbegriff drei Aspekte, die charakterisierend sind für die ICH-WIR-Verbindung im Sinne der TZI.

1. Es geht um die „Akzeptanz des Anderen“, um die Akzeptanz der Person auch in ihrem Anderssein.
2. In der Begegnung werden wir des Anderen inne bzw. wir sind offen für den Anderen.
3. Und wir machen dem Anderen nichts vor, geben nicht einen Anschein, sondern sind authentisch in unserem Sein. (vgl. Lotz 2003: 81; Behnisch/ Lotz/ Maierhof 2013: 118)

Diese drei Voraussetzungen aufseiten beider Personen machen eine Begegnung überhaupt erst möglich. Dabei können zwei Positionen unterschieden werden: die Position des „Sich-Gegenüberseins“ und die des „Miteinanderseins“ (Lotz 2003: 84). Die Position des Sich-Gegenüberseins betont die Differenz zwischen Personen. Es ist eine Position der Reflexion und des Beurteilens, ähnlich des differenzierenden Aspektes von Bildung. Miteinandersein betont ein gegenseitiges sich aufeinander Einlassen und Vertrauen. Übertragen auf ICH und WIR bedeutet das:

Während der Faktor ICH die differenzierende Position des Sich-Gegenüberseins, der Abgrenzung und Unterscheidung betont, hebt der Faktor WIR die integrierende Position des Miteinanderseins hervor. Da, wo beide Momente der Beziehung wechselseitig realisiert werden, findet Begegnung statt. (Behnisch/ Lotz/ Maierhof 2013: 118)

Insofern kann das ICH auch als autonomer Aspekt der Begegnung verstanden werden, während das WIR für die wechselseitige Interdependenz steht.

Entsprechend unterscheidet Lotz (vgl. Behnisch/ Lotz/ Maierhof 2013: 119) als differenzierende Aspekte der Begegnung „sich mitteilen“ und „Antwort geben“, wobei dies sowohl in Übereinstimmung als auch Auseinandersetzung sein kann. Differenzierend ist dieser Aspekt in erster Linie durch den Prozess der bewussten Reflexion: Wir sind einander ähnlich und wir sind unterschiedlich. Wichtig dabei ist eine *wirkliche* Bezugnahme aufeinander. Der integrierende Aspekt ist nach Lotz „Vertrauen aufbauen in wechselseitiger Anerkennung als Person“. Wechselseitige Anerkennung kann entsprechend auch bedeuten, sich der Unterschiedlichkeit bewusst zu werden oder zu sein. Kern ist das sich aufeinander Einlassen und Vertrauen.

In Hochschulen spielt der Aspekt der Begegnung eine untergeordnete Rolle. Es handelt sich vorrangig um eine Bildungsinstitution, in der es, je nach Persönlichkeit der Studierenden zu mehr oder weniger Kontakt unter Studierenden bzw. auch zu Lehrenden kommt. Die Universität zeichnet sich durch Anonymität aus. In Vorlesungen und Seminaren, gerade auch in großen Instituten, wird oft wenig Raum für Begegnung gegeben. Dies halte ich jedoch für unbedingt notwendig, auch um die Kooperation, sprich die Schlüsselqualifikation Teamarbeit, zu fördern (s.u. Kapitel 6.2.1).

„Sich mitteilen“ und „Antwort geben“ als differenzierender Aspekt der Begegnung findet auch in hochschulischen Veranstaltung statt, beispielsweise in Seminaren, in denen diskutiert wird. Allerdings ist die Frage, wer sich mitteilt bzw. wer Antworten gibt. Der integrierende Aspekt „Vertrauen aufbauen in wechselseitiger Anerkennung als Person“ ist m.E. an der Hochschule völlig unterbelichtet. Vertrauen zwischen Lehrenden und Studierenden kommt nur punktuell vor, Vertrauen unter Studierenden wird selten gefördert. Aus Perspektive der Themenzentrierten Interaktion wäre es sinnvoll, eine vertrauensvolle Atmosphäre beispielsweise in Seminaren, eventuell auch in größeren Zusammenhängen wie Instituten zu schaffen, um Menschen ganzheitlich anzusprechen und Lebendiges Lernen zu ermöglichen (vgl. Kapitel 3.4 „Der Einfluss einer produktiven und wertschätzenden Arbeitsatmosphäre“).

Geschehen kann dies durch gegenseitiges Kennenlernen, gemeinsame Erlebnisse wie Exkursionen, Feste etc., eine ausgeprägte Feedbackkultur sowie die gemeinsame Feier des Abschieds am Ende von Seminaren oder Modulen bzw. mündend in eine gemeinsamen Abschlussfeier am Ende des Studiums.

Kooperation

In seiner Theorie zur sozialen Beschleunigung vertritt Rosa die Ansicht, dass u.a. die Wettbewerbslogik, die unserer kapitalistischen Gesellschaft zugrunde liegt, wesentlicher Antrieb von sozialer Beschleunigung ist (vgl. Rosa 2014: 35ff). TZI stellt Kooperation zuungunsten von Konkurrenz und Wettbewerb in den Vordergrund. Auch dies ist ein Argument für meine obige These, TZI sei eine pädagogische Antwort auf soziale Beschleunigung. Im WIR treffen die einzelnen ICHs in ihrer Autonomie aufeinander und erfahren ihre gegenseitigen Abhängigkeiten, sprich ihre Interdependenz, und auch Anerkennung⁶⁴. Diese ICHs im WIR richten ihre Aufmerksamkeit auf einen gemeinsamen Gegenstand. Das bedeutet, sie müssen die „kognitiven Voraussetzungen“ und „soziale Bereitschaft“ aufbringen, um sich zu einigen auf den Gegenstand ihrer Kooperation sowie die Ziele (Behnisch/ Lotz/ Maierhof 2013: 120f). Es gilt also sowohl „das Eigene“ als auch „das Gemeinsame“ (121), „sowohl das Individuelle als auch soziale Integration“ zu berücksichtigen (Lotz 2003: 93)

Auch der Symbolische Interaktionismus hat sich mit dem sozialen Miteinander von Menschen auseinander gesetzt. Vier Grundqualifikationen lassen sich für das situationsbezogene Handeln des Individuums unterscheiden:

- (1) Rollendistanz balanciert zwischen allgemeinen institutionalisierten Anforderungen und subjektiven Bewertungen,
- (2) Ambiguitätstoleranz balanciert im Feld widersprüchlicher und keineswegs immer klar definierter Rollenerwartungen,
- (3) Empathie balanciert zwischen dem „role taking“ der Perspektivübernahme und der Sicherung eines inneren Selbsterlebens,
- (4) Identitätsdarstellung balanciert zwischen dem, was die aktuellen Umstände an Selbst-Ausdruck ermöglichen und dem, „was das Individuum denn tatsächlich außerdem noch ist“. (ebd. 95f)

Demnach berücksichtigt das ICH „institutionalisierte Anforderungen“, diffuse „Rollenerwartungen“ und Perspektivübernahme. Hier deutet sich der WIR-bezogene Aspekt bzw. die Interdependenz des autonomen ICH an.

64 Axel Honneth hat einen aufschlussreichen Artikel geschrieben: „Das Ich im Wir. Anerkennung als Triebkraft von Gruppen“ (2010: 261-279), der auch aufgrund seines Bezugs zur psychoanalytischen Objektbeziehungstheorie sehr gut zur themenzentrierten Interaktion passt. Kerngedanke des Artikels ist, dass das Ich das Wir, d.h. Gruppen braucht, um den „Wert der eigenen Persönlichkeit“ (275), d.h. den Selbstwert zu spüren, und damit Anerkennung zu erleben.

Um eine wirkliche Kooperation verschiedener ICHs zu erreichen, ist es zunächst sinnvoll, dass das ICH seinen Gegenstandsbezug verdeutlicht, unabhängig davon, was die anderen denken oder äußern. Lotz benennt diesen differenzierenden Aspekt der Kooperation „Mit dem eigenen Gegenstandsbezug den/ die anderen konfrontieren“. Um die Kooperation im Hinblick auf ein gemeinsames Ziel voranzutreiben, ist der integrierende Aspekt „Sich auf etwas Gemeinsames einigen und darauf Bezug nehmen“ (Behnisch/ Lotz/ Maierhof 2013: 122) von Nöten. Zu gelingender Kooperation oder Teamarbeit kommt es, wenn das WIR größere Herausforderungen bewältigt als die einzelnen ICHs es könnten; wenn sich die Einzelteile nicht nur addieren, sondern es zu Synergieeffekten kommt.

Hochschuldidaktisch ist dieser Aspekt besonders interessant. In Vorlesungen beschränkt sich die Kooperation der Studierenden mit der Lehrperson meistens auf das Zuhören und eine mehr oder weniger aktive Mitarbeit. Am anderen Ende der Kooperationskala sind Forschungsseminare anzusiedeln, in denen Studierende gemeinsam mit Lehrenden einem Forschungsinteresse nachgehen. Hier stellt sich die Frage, wird von den Studierenden eine Kooperation mit dem/ der Lehrenden erwartet, sprich die Studierenden haben sich einzufügen, oder entwickeln die Studierenden das Forschungsdesign gemeinsam mit der Lehrperson und führen dies dann gemeinsam durch. Jenseits dieser formatbezogenen Aspekte besteht in jeder Veranstaltungsform die Möglichkeit, Studierende in weniger oder mehr Kooperation zu bringen. Wieviel Kooperation Lehrende ermöglichen (wollen), entscheiden sie letztlich selbst.

Übertragen auf die Forschung stellen sich Fragen wie: Mit welchen anderen Forschenden will ich, kann ich kooperieren? Interdisziplinär? Universitätsintern? Universitätsübergreifend? International? Gerade vor dem Hintergrund starker Konkurrenz im Wissenschaftsbetrieb ist dies eine interessante weiterführende Fragestellung.

Verantwortung

Die Verbindung des ICH, des WIR oder des ES mit dem GLOBE ist nach Lotz (vgl. 2003, Behnisch/ Lotz/ Maierhof 2013) durch Verantwortung in den Verhältnissen geprägt. Ich trage, wir tragen Verantwortung für das Geschehen oder Nichtgeschehen in der Welt und zwar in den engeren und weiteren Verhältnissen (vgl. Behnisch/ Lotz/ Maierhof 2013: 124). Ein Individuum oder eine Gruppe mit einem bestimmten Anliegen entscheidet sich einzugreifen oder auch nicht. Entsprechend unterscheidet Lotz die differenzierende Seite der Leitidee Verantwortung („In den Verhältnissen – das eigene Distanz-nehmen entscheiden und verantworten“) vom integrierenden Aspekt („In den Verhältnissen – das eigene Eingreifen entscheiden und verantworten“).

Etwas problematisch an dieser Konzeptionalisierung von Verantwortung bezogen auf den GLOBE ist, dass Verantwortung nicht nur auf den GLOBE bezogen werden kann. Verantwortung trägt das ICH auch für das Du bzw. WIR und die Auseinandersetzung mit dem ES (vgl. auch Behnisch/ Lotz/ Maierhof 2013: 122f). Deshalb passt dieser Begriff - ähnlich dem der Bildung - nicht ganz zum ursprünglichen TZI-Modell. Aufgrund einer derzeit fehlenden Alternative möchte ich trotzdem an diese Leitidee von Walter Lotz anschließen und den Begriff GLOBE im Zusammenhang mit Verantwortung aus einer weiteren Perspektive hochschuldidaktisch deuten. Nelhiebel (2010) unterscheidet drei Dimensionen des GLOBE. Das ICH erlebt den GLOBE auf drei verschiedenen Ebenen: als (1) institutionelle Rahmenbedingungen bzw. institutionellen Zusammenhang, (2) als Rollen in verschiedenen Systemen sowie (3) als „einbindende Kultur“ (Behnisch/ Lotz/ Maierhof 2013: 123).

Hochschuldidaktisch bedeutet das, Lehrende lehren in bestimmten institutionellen Zusammenhängen, d.h. es gibt bestimmte Sitzordnungen, Vorlesungssäle, einen Campus oder über eine Stadt verstreute Lernorte. Es gibt Laboratorien, die in einem mehr oder weniger guten Zustand sind usw.. Lehrende übernehmen unterschiedliche Rollen. Sie lehren eventuell ausschließlich, sind vielleicht auch hochschulpolitisch in verantwortungsvollen Positionen wie im Senat oder im Präsidium tätig, oder übernehmen die geschäftsführende Leitung eines Institutes. Sie sind eventuell Familienvater oder –mutter etc.. Und schließlich ist die deutsche Hochschullandschaft stark durch die Humboldtsche Tradition beeinflusst, durch die Idee von „Einheit von Lehre und Forschung“ bzw. „Bildung durch Wissenschaft“. Diese Kultur kollidiert im Zusammenhang der Bolognaform mit der angloamerikanischen Bildungstradition an Universitäten.

In diesem hochschulischen GLOBE, in diesen Verhältnissen stellt sich für verantwortungsbewusste Lehrende an der Universität immer wieder neu die Frage: Wo greife ich ein? Wo nicht? Auch unter Berücksichtigung der eigenen Ressourcen und unter Berücksichtigung des GLOBE als Ort eines „guten Lebens“ (Lotz 2003: 98ff).

6.2.2 Universitäre Bildungsverständnisse

Die Auseinandersetzung der Lehrenden mit dem oben dargestellten formalen Lehr-Lern-Wissen, d.h. dem Lebendigen Lernen sowie dem Vier-Faktoren-Modell, wird zur subjektiven Überzeugung und beeinflusst damit das eigene Lehr-Lernkonzept nachhaltig. In der Hochschul-TZI-Community wirken jedoch noch darüber hinaus gehende Ideen zum Bildungsverständnis auf das Lehr-Lernkonzept bzw. die Lehr-Lernkonzepte. Aus den Interviews geht eine gewisse Diversität hervor.

In neun der dreizehn Interviews kam der Bildungsbegriff entweder explizit durch mein Fragen (vgl. Kroeger 2012, Middelkoop 2012, Reiser 2013, Sielert 2012), implizit durch das Eingehen auf das differenzierte TZI-Modell (vgl. Bergen 2012, Huber 2013, Lemaire 2013, Lotz 2013) oder angeregt durch die Befragten (Härle 2013, Holler 2012, 2) zur Sprache.

Drei unterschiedliche Zugänge zum Bildungsverständnis der Befragten lassen sich unterscheiden: ein an Humboldt orientierter, ein systemisch-konstruktivistischer sowie ein kompetenzorientierter. Wie oben dargestellt⁶⁵, liegen die Parallelen des humboldtschen mit einem themenzentrierten Bildungsbegriffs in der Relevanz von Persönlichkeitsbildung sowie der Berücksichtigung dialektischer Gegensatzpaare. Während die TZI prozessorientierte Bildungsprozesse bzw. die Entwicklung von Gruppen in den Blick nimmt, fokussiert Humboldt auf den Prozess des Suchens und Zweifelns des Individuums.

Dieses humanistische Bildungsverständnis der TZI bzw. das Lebendige Lernen lässt sich auch mit einem systemisch-konstruktivistischen Bildungsverständnis vereinbaren (vgl. Arnold 1996, 2010). Drei Befragte verweisen auf die TZI als systemisch-konstruktivistische Theorie (Lemaire 2013: 18; Middelkoop 2012: 109) bzw. als systemisch-psychoanalytisches System (Reiser 2013: 18, vgl. auch Reiser 2006). Lemaire versteht unter Bildung Dekonstruktions- und Rekonstruktionsprozesse (vgl. 2013: 198, Reich 2012⁶⁶). Lotz (vgl. 2013: 17) bringt aus der Pädagogik den ebenfalls konstruktivistischen Selbstbildungsbegriff⁶⁷ in den Diskurs und verweist auf die Beziehung zwischen ICH und ES (2013, 1: 11), zwischen Person und Sache. Bildung nach Lotz ist „eine Metapher für ein entwickeltes Sach- und Weltverhältnis des Menschen“ (2003: 71). Sie mündet in „Sachkompetenz, Urteilskraft und Mündigkeit“ (Behnisch/ Lotz/ Maierhof 2013: 115).

Bildung hat irgendwas damit zu tun, dass der Mensch in der Lage ist, etwas zum Gegenstand zu machen [...]. Und auf der anderen Seite bleibt das ja nicht ohne Folgen für das Subjekt, weil das sich natürlich dadurch auch verändert und [...] in dieser Bewegung vollzieht sich Bildung. (Lotz 2013, 1: 15)

Bemerkenswert ist, dass gerade die radikalen Konstruktivisten wie beispielsweise Glasersfeld (1997) weniger von Bildung als von „verstehen“, „lernen“, „Wissen“ und „lehren“ sprechen. Flender bezeichnet Bildung als Leitbegriff einer bildungstheoretischen Didaktik nach Klafki, während die konstruktivistische Didaktik „die selbstständige Konstruktion von

65 Vgl. Kapitel 1.1.2 „Der humboldtsche Bildungsbegriff und die themenzentrierte Interaktion“.

66 Reich (2012) unterscheidet von der De- und Rekonstruktion noch die Konstruktion.

67 Humboldt sprach nicht von Selbstbildung, sondern von „Selbsttätigkeit“. Letzteres legt eine Handlungsorientierung nahe.

Wissen durch Lernende“ betont (2008: 172). Glasersfeld führt den von Piaget eingeführten Begriff der Akkomodation weiter aus:

Im Rahmen der Didaktik scheint es mir nun nützlich, zwischen unbewußten und bewußten Akkomodationen zu unterscheiden und die unbewußten jenem Bereich zuzuteilen, den wir ganz allgemein als »Anpassung« bezeichnen. Wird die Änderung eines Handlungs- oder Denkschemata jedoch bewußt, so bringt das auch eine reflexive Einsicht mit sich, d.h. eine »Erklärung«, warum das neue Schema besser funktioniert als vorhergehende. Diese Einsicht ist ein Verstehen der Zusammenhänge und somit ein eigentliches Lernen. [...] Wenn es aber um echte Akkomodationen und Verstehen geht, so sind begriffliche Teilnahme und Arbeit der Schüler unerläßlich. Sie müssen ihr Denken bauen oder umbauen, und das ist stets mühsam und verlangt ein Mindestmaß von Interesse und Anstrengung. (1997: 168f)

Lernen entspricht also „echten“ Akkomodationen und setzt Verstehen voraus. Hilfreich und „häufigste Quelle“ sind beim Wissenserwerb Interaktionen mit anderen (vgl. 191). Im Gegensatz zum Lernen als „private Aktivität“, lernen kann jedes Individuum nur für sich selbst, ist das Lehren eine „soziale Tätigkeit“, da sie sich an den schon bestehenden Begriffsstrukturen der Lernenden orientieren muss (vgl. 203f).

Sowohl Lotz (vgl. 2013: 15) als auch Reiser (vgl. 2013: 130) stellen ebenfalls einen Zusammenhang zu Piaget her. Bei Lotz werden neben den psychoanalytischen Grundzügen der TZI mehrere Beispiele für eine Lehre aufgezeigt, die auf Akkomodationen setzt:

[...] wenn es um Piaget geht, formal operatorische Stufe: Die Frage: Gibt es in Deutschland zwei Buchenbäume, die die gleiche Anzahl Blätter haben? So. Und dann sitzen da vierzig Leute. Gibt es sie? „Was meinen Sie denn?“ Dann sagen die: „Nee, gibt es nicht.“ Dann kommen die Pfiffigen: „Doch, die gibt es im Winter. Haben die nämlich überhaupt kein Blatt.“ Sage ich: „Nee, wir machen jetzt Sommer. Volle [...] Krone und so. Gibt es da zwei Buchenbäume?“ Dann wird es richtig spannend. Da wird es schon schwierig. [...] Das kann man nicht entscheiden. Das kannst du nur gefühlsmäßig, intuitiv machen. „Nee“, sage ich, „Sie können nachdenken, Sie können übers Denken rauskriegen, ob es das gibt.“ So und dann kann man das ja in der Tat, weil man muss ja nur die Frage stellen: Gibt es in Deutschland mehr Buchenbäume als ein Baum Blätter hat. Wenn es mehr Buchenbäume gibt als ein Baum Blätter hat, dann muss es zwei geben, die die gleiche Anzahl Blätter haben. (Lotz 2013, 1: 25)

Insbesondere Lotz gibt in besagtem Interviewabschnitt mehrere Beispiele für das Durchdenken eines Inhaltes (vgl. auch 15). Lemaire arbeitet mit These und Gegenthese. Die Studierenden setzen sich mit Pro- und Kontraargumenten auseinander, um ihre eigene These zu untermauern bzw. zu verwerfen (vgl. 2013: 78). Ihm ist wichtig, dass die Studierenden „eine geistige Beweglichkeit zeigen“ (ebd.). Nun ist dieses Vorgehen nicht zwingend konstruktivistisch, sondern erinnert auch an das schulische Lehrer-Schüler-Gespräch.

In seinem Buch „Psychoanalytisch-systemische Pädagogik“⁶⁸ (2006) stellt Reiser einen Bezug zwischen der Psychoanalyse und systemischer Pädagogik her. Bindeglied ist seiner Auffassung nach die Themenzentrierte Interaktion. Reiser legt hier den Schwerpunkt weniger auf Bildung und Forschung als auf Erziehung. U.a. geht Reiser im Anschluss an das Chairpersonprinzip auf die Akzentuierung der Eigenverantwortung jeder einzelnen Person ein:

Aufgrund der starken Betonung der Subjektivität der individuellen »Wahrheit« der Empfindungen und Gefühle eines Menschen und seiner jeweils individuellen Verantwortung für sein Tun und Lassen liegt es nahe, im System der Themenzentrierten Interaktion eine Variante einer »konstruktivistischen« Sichtweise zu sehen. (63)

Allerdings widerspricht dieser konstruktivistischen Sichtweise diese Axiomatik und damit Wertebezogenheit der TZI. Reiser bezeichnet jedoch Cohns Entscheidung, von diesen zugrundeliegenden Axiomen auszugehen als einen „konstruktivistischen Akt“ (65). Cohn bewegt sich mit ihrem Konzept demnach zwischen der konstruktivistischen Idee subjektiver Wahrnehmung von Wirklichkeit und normativen anthropologischen und ethischen Aussagen. Aufgelöst wird dieses Spannungsverhältnis nach Reiser durch das Chairperson-Postulat, welches auf die Verantwortung jeder einzelnen Person für sich und ihr Umfeld verweist.

Bildung bzw. Lebendiges Lernen findet in der Interaktion mit anderen statt. Wissen (und auch Können) hingegen konstruiert jede Person für sich, eigentätig und als Akt der Selbstbildung. Bildung bzw. Lebendiges Lernen brauchen beides: Einsamkeit und Gemeinschaft. Bildung im humanistischen Sinne rekurriert auf die Vereinbarkeit dialektischer Gegensatzpaare sowie Persönlichkeitsbildung als Teil von Bildung. „[E]ine konstruktivistische Position hat den Vorteil einer größeren Bescheidenheit und Bereitschaft zur Revision einmal erarbeiteter Hypothesen.“ (Reiser 2006: 64) Dies ist von Vorteil beim Forschen und Zweifeln, spricht bei universitären Bildungsprozessen. Ruth Cohn selbst spricht nicht von Bildung, sondern von Lebendigem Lernen, erst Walter Lotz bringt den Begriff Bildung durch sein differenziertes TZI-Modell in den Diskurs (vgl. Lotz 2003, Zitterbarth 2010). Insofern kann Lebendiges Lernen als „Brückenschlag“ verstanden werden zwischen dem humboldtschen Bildungsgedanken und dem konstruktivistischen Lehren und Lernen.

Eine befragte Hochschuldidaktikerin (*Holler 2012, 2*) setzt sich ausführlich mit der aktuell aufgekommenen Kompetenzorientierung auseinander. Ausgehend von den „*Outcomes*“, wird überlegt, welche Fähigkeiten, auch soziale, Studienabgänger haben sollten. Wichtig dabei ist das Arbeiten in Projekten sowie die Reflexion der eigenen Arbeit (*vgl. 75*).

68 Die Psychoanalyse als Persönlichkeitstheorie setzt sich nicht mit Bildung und Forschung auseinander. Nichtsdestotrotz hat das Konzept der Psychoanalyse Auswirkungen auf das Verständnis des Lebendigen Lernens, auch weil Ruth Cohn selbst Psychoanalytikerin war.

[D]ie Blickrichtung ist sozusagen von der Zukunft zurück aus dieser Sicht der Studierenden und dann aber natürlich auch (unter?) Rahmenbedingungen. Wo können sie später denn überhaupt landen. Und wenn ich jetzt was zu sagen hätte, würde ich auch noch sagen, die Hochschule müsste sich ein ganz klares, visionäres Bild machen. Und auch gucken, wie sieht eigentlich die Zukunft aus. (77)

Wichtige Aspekte dieser Kompetenzidee sind, vom Ergebnis bzw. dem Berufsfeld (oder der Forschung)⁶⁹ her zu denken und damit nicht nur Wissen, sondern auch Können, in den Blick zu nehmen. Wobei Holler explizit darauf verweist, dass „*nicht alles jetzt durchgetaktet sein*“ muss (*ebd.*). Offenbar ist ihr eine gewisse Offenheit bzw. Bedachtheit trotz Kompetenzorientierung wichtig, während Härle die Kompatibilität des effizienzorientierten Kompetenzbegriffs mit der humboldtschen Tradition zweckfreier Bildung und des Lebendigen Lernens grundsätzlich anzweifelt (vgl. Härle 2011).

Humboldts Idee des Suchens und Zweifelns als Kern von Wissenschaft und Forschung, spiegelt sich in den Kompetenztaxonomien wider, die das Urteilen als höchstes Ziel universitärer Bildungsprozesse definieren (vgl. Bleisch/ Johannsen 2011).

Kompetenzorientierung ermöglicht eine Orientierung an den Fähigkeiten, die die Studierenden innerhalb des Studiums erlangen soll(t)en. Dabei ist zu berücksichtigen, dass insbesondere Universitäten nicht nur auf ein Berufsfeld, sondern auch auf die Forschung vorbereiten. Entsprechend sollten Studierende auch auf die Forschung bezogene Kompetenzen erwerben. Hingegen ist Akkomodation im Sinne von Glasersfeld ein anderes wichtiges, didaktisches Prinzip, das verdeutlicht, wie konkret gelernt werden kann. Bewerten, Urteilen bzw. Urteilskraft zu entwickeln geht noch weit über den einzelnen Lernprozess hinaus und ist Kern universitärer Bildungsprozesse.

6.2.3 Lebendiges Lernen im Hier und Jetzt

In den Interviews wird Lebendiges Lernen oft erwähnt, jedoch kaum definiert. Härle spricht vom „*Lernen im Hier und Jetzt*“ (2013: 36). Bezogen auf angehende Lehrkräfte bedeutet es, sich innerhalb des Studiums weniger mit dem auseinander zu setzen, wie Schülerinnen lernen und was Schüler brauchen, denn „*Wir wissen das nicht, was der Zehnjährige braucht*“ (38), sondern mit dem eigenen Lernen, um „*das Prinzip des Lernens noch mal besser zu kennen.*“ (*ebd.*) Um Lebendiges Lernen zu initiieren, braucht es einen Gegenwartsbezug. Es geht nicht um ein „so tun als ob“, sondern um die eigenen Lernprozesse und deren Reflexion. Diese Erfahrungen können vom Studium auf schulische Lernprozesse übertragen werden, müssen jedoch noch dem Alter der Schüler und Schülerinnen angepasst werden.

⁶⁹ Holler arbeitet an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften in Hamburg. Daher fokussiert sie eher auf das Berufsfeld als auf die Wissenschaft.

Lebendiges Lernen kann im Weiteren initiiert werden durch das Wecken eines „*lebendigen Frage-Antwort-Unternehmungs- und Forschungsgeist[es]*“ (Kroeger 2012, 3: 30) auf Seiten der Studierenden. Verschulung und Stofffülle innerhalb des Studiums verhindern Lebendiges Lernen (30, 32), während die prozessorientierte Themenorientierung innerhalb einzelner Veranstaltungen (Holler 2012, 2: 93; Sielert 2012: 33) sowie die emotionale Involviertheit (Kroeger 2012, 1: 85) aller Beteiligten das Lernen verlebendigen.

Der Gedanke, dass Stofffülle zu „*totem Lernen*“ führt, ist bei Ruth Cohn schon 1975 zu lesen (1975/ 2009: 167). Die Idee des Lebendigen Lernens ist bei Cohn auf ihre Erfahrungen in den Bankstreet Schools in den USA zurück zu führen. Für sie ist Lebendiges Lernen,

den Spuren des Interesses des Kindes folgen, vom Gitterbett zum Fußboden, vom Fußboden zur Schwelle, von der Schwelle zu einem anderen Fußboden, dorthin, wo die Füße der Mutter stehen und darüber ihre Knie; und dann der Tisch und der gefährliche Herd; von der Küche zur Wohnungstür, zur Straße – mit ihrem Lärm von vielen Autos, Omnibussen, Bauarbeiten – zu Spielplätzen, Eisenbahnen, Subways, zum Flughafen. Stationen des Weges von einem Hier- und-Jetzt zum nächsten, zum nächsten, zum nächsten. (Cohn/ Farau 1984/ 1993: 327)

Stollberg und Schneider-Landolf definieren Lebendiges Lernen folgendermaßen:

Lebendiges Lernen ist ganzheitlich, indem es Intellekt, Emotionalität und Körper, Denken, Fühlen und Handeln berücksichtigt.

Leben heißt auch Bewegung. Statische Fixiertheit, Stillsitzen ist lebendigem Lernen eher abträglich, der Rhythmus von Ruhe und Bewegung, Konzentration und Entspannung fördert Lebensfreude und kreative Fähigkeiten, wie sie zum Leben und Überleben notwendig sind. (2010: 147)

Lebendiges Lernen hat offenbar etwas mit ganzheitlichem Lernen sowie mit dem Gegensatzpaar Bewegung und Ruhe zu tun. Breitschmid verweist auf Lebendiges Lernen als abstraktem Lehr-Lern-Prinzip, das wiederum konkretes Lehrhandeln nach sich zieht (1995: 53). Darüber hinaus lässt sich Lebendiges Lernen nicht nur auf klassische Lerngruppen, sondern auch auf Arbeitsgruppen, Projektgruppen u.ä. beziehen (Stollberg/ Schneider-Landolf 2010: 147).

Hochschuldidaktisch wird das Lebendige Lernen in den beiden Mitte der 1990er Jahre entstandenen TZI-Werken aufgegriffen, „Hochschule und Lebendiges Lernen“ (Portele/ Heger 1995) und „Lebendiges Lernen in toten Räumen“ (Standhardt/ Löhmer 1995). Gernot Klemmer (1995: 185 in Portele/ Heger) überträgt Cohns Idee auf die Hochschule:

Lebendiges Lernen ist stets auch soziales Lernen.

Bewußtseinsbildung und Schulung der Verantwortlichkeit gehen Hand in Hand mit dem Erwerb von Wissen und Erkenntnis.

Emotionen werden als Teil menschlichen Reichtums anerkannt, so wird Entwicklung von emotionaler Intelligenz möglich.

Im Anschluss an Klemmer spricht der konstruktivistische Didaktiker Rolf Arnold von einer „Verlebendigungsinszenierung“ (2010: 102) mit Hilfe von TZI.

Nach diesem Verständnis ist es ein Anliegen der TZI, dass nicht nur Kleinkinder, sondern auch Erwachsene und beispielsweise auch Studierende an Hochschulen lebendig lernen. Dieses Lebendige Lernen berücksichtigt den ganzen Menschen mit seinem Intellekt, seinen Gefühlen und Bedürfnissen, auch körperlicher Art. Es knüpft an die Interessen von Studierenden an, regt ihren Forschergeist an und pendelt zwischen Aktivität und Passivität. Dieses Lebendige Lernen findet nicht nur allein, sondern auch in sozialen Kontexten statt.

6.2.4 Vom formalen Lehr-Lern-Wissen zur subjektiven Überzeugung

Diese Ausführungen, bezogen auf das formale Lehr-Lern-Wissen und daraus entstehende, fundierte, subjektive Überzeugungen, zeigen, dass dieser Prozess vom Wissen zur Überzeugung einer aktiven Auseinandersetzung, Aneignung oder Zueignung bedarf. Im Hinblick auf eine Themenzentrierte Hochschuldidaktik treten neben dem Lernen und institutionellen Bedingungen Lebendiges Lernen und die explizite und angemessene Einbeziehung von Begegnung und Kooperation in universitäre Lernprozesse mit in den Vordergrund. Dabei ist eine Themenzentrierte Hochschuldidaktik kein abgeschlossenes Konzept, sondern durchaus vereinbar mit konstruktivistischen, teilweise auch systemischen Ideen von Lernen bzw. Bildung.

6.3 Die Haltung themenzentriert Lehrender

Es gibt diverse Hinweise darauf, dass Lehrkompetenz auch mit Ethik (Trempe 2012 in Anlehnung an Weblar 2009) bzw. Verantwortung (vgl. Wildt 2007: 67, Ertel/ Wehr 2007: 13) zu tun hat. Lehrende sind sich ihrer Werte, die ihr Handeln strukturieren, mehr oder weniger bewusst. Tatsächlich steht jedoch hinter jedem Verhalten eine Haltung, ein Bündel von Einstellungen und Überzeugungen sowie Werten.

Schon Humboldt vertrat die Idee, dass die Universität auch für die Persönlichkeitsentwicklung ihrer Studierenden mitverantwortlich sei.

Persönlichkeitsentwicklung ereignet sich jedoch nicht von selbst oder zufällig, sondern bedarf eines „Raumes“ innerhalb der Universität, den Lehrende verantwortlich schaffen. Insofern ist es wenig verwunderlich, dass fast zeitgleich zu Humboldts Ideenentwicklung der Begriff „Haltung des Lehrers“ 1840 in Münchs Universal-Lexikon auftauchte. Schon zu diesem Zeitpunkt werden sowohl normative Aspekte der Haltung von Lehrkräften als auch ein funktionaler Aspekt deutlich. Normativ gesehen, sollten Lehrkräfte authentisches

Verhalten zeigen, empathisch sowie zur Selbstreflexion fähig sein. Funktional betrachtet, bedeutet Haltung auch, dass Lehrende auf Studierende Einfluss nehmen (vgl. Fiegert/ Solzbacher 2014: 22-24).

Weil „Haltung“ aus Sicht der kritischen Erziehungswissenschaft oft als Herrschaftsinstrument missbraucht worden war, geriet der Begriff an sich in der Phase der Bildungsreform Ende der 1960er Jahre in den Hintergrund. Im Zuge der Verwissenschaftlichung der Pädagogik müsse anstelle einer mehr oder weniger mystischen Lehrerpersönlichkeit „methodisch gesichertes (!) Handeln treten“ (35). Zwar verwiesen Jank und Meyer (vgl. 1987) in ihrem Standardwerk zur Unterrichtsgestaltung auf die Bedeutung der Lehrerhaltung im Umgang mit Schülerinnen, doch verschob sich in Folge von Pisa und der damit einhergehenden empirischen Ausrichtung der Bildungsforschung der Fokus auf Problemlösekompetenzen zuungunsten ethischer Fragestellungen. Erst jetzt gewinnt u.a. durch die Erziehungswissenschaftlerin Claudia Solzbacher und ihre Kolleginnen (Schwer/ Solzbacher 2014) die ethische Ausrichtung von Lehrkräften wieder an Bedeutung. Dies gilt auch für Lehrende an Hochschulen (s.o.).

Da sich der Habitus Hochschullehrender in den Schulen reproduziert (vgl. Senger 2010: 156), ist eine Auseinandersetzung mit der Haltung von Lehrenden im universitären Kontext unabdingbar. In der schuldidaktischen Fachliteratur werden für die personalen Kompetenzen Lehrender unterschiedliche Begriffe genutzt. Neben Haltung wird von Lehrer-Einstellung, -Verhalten, -Orientierung, -Selbstbild, -Persönlichkeit, -Ethos, (vgl. Fiegert/ Solzbacher 2014: 26) oder „dem professionellen Selbst als Teil der Lehrerpersönlichkeit“ gesprochen (Bauer 2012 und Herzog 2001 zitiert in ebd.).

Unterscheiden lassen sich Aspekte wie Persönlichkeit(smerkmale) und Selbstbild vom eigenen Verhalten, das nach außen hin für Studierende sichtbar wird. Einstellungen und Überzeugungen werden laut Duden als „Ansicht“ definiert, wobei Überzeugungen offenbar unerschütterlicher sind als Einstellungen (vgl. Duden online). Insofern können Einstellungen auch als Vorstufe von Überzeugungen verstanden werden. Beide, sowohl die Einstellung als auch Überzeugungen, sind von Persönlichkeitsmerkmalen zu differenzieren, weil sie, anders als letzteres - zwar schwer - doch veränderbar sind. Alle drei gehören im weitesten Sinne zur Persönlichkeit. Lehrerorientierung verweist wie auch Einstellungen und Überzeugungen auf konzeptionelle Aspekte des Lehrendendaseins. Haltung kann als umfassender oder übergreifender Begriff verstanden werden, der sich in der eigenen Persönlichkeit widerspiegelt und im Verhalten ausdrückt.

Hochschuldidaktisch wird nur vereinzelt mit dem Begriff Haltung gearbeitet (vgl. Böhme 2008). In diesem Zuge wird von „Überzeugungen“ zur Ausbildung einer Lehrkonzeption (Flender 2008), „Citizenship“ (Wildt zitiert in Senger 2010) und Habitus (Senger 2010) sowie

Geisteshaltung (Zichy 2010) gesprochen, wobei die drei letzteren Begriffe deutlich umfassender sind als bloße Überzeugungen.

„Citizenship“ (vgl. Senger 2010: 160-163) oder Weltbürger bezieht sich auf die zu erlernende Verantwortungshaltung der Studierenden innerhalb des Studiums. Weltbürger ist entsprechend der Kompetenzorientierung von den Studierenden her gedacht und knüpft an die Verantwortung Intellektueller für die uns umgebende Welt an. Insofern handelt es sich um eine wichtige Kompetenz, die Lehrende mit anbahnen sollten. Dies tun sie letztlich durch ein Vorleben von „Citizenship“ und eine bewusste Berücksichtigung innerhalb der eigenen Lehre. Citizenship berücksichtigt Aspekte wie Achtsamkeit, Authentizität, Präsenz oder Wertschätzung (s. Kapitel 6.3 „Die Haltung themenzentriert Lehrender“) nur am Rande, ist m.E. entsprechend nur ein Teil von Haltung und greift daher zu kurz.

Habitus ist als Begriff vor allem von dem Soziologen Pierre Bourdieu (1992 und 1999) etabliert worden. Die Lebensbedingungen eines Individuums sowie dessen Position innerhalb dieser Lebensbedingungen bringen den Habitus hervor (1999: 280). Unter Habitus wird der individuelle Lebensstil verstanden, der jedoch immer auch durch die Lebenslage bestimmt ist und sich entsprechend reproduziert. Insofern handelt es sich nie nur um einen individuellen Stil, sondern auch um einen gemeinschaftlichen, einen im Sinne von Bourdieu „schichtorientierten“ bzw. milieuorientierten Begriff bzw. Prozess.

Übertragen auf die Lehre innerhalb der Universität ist gerade diese Milieuorientierung ein interessanter Aspekt. Denn gerade bei der Universität handelt es sich um ein bestimmtes für Bourdieu exemplarisches Milieu, das einschließt bzw. ausgrenzt. Im Wintersemester 2012/13 lag der Anteil der Studierenden, die mindestens ein Elternteil hatten, das in der Vergangenheit Studiumserfahrungen gesammelt hatte, bei 58% (vgl. BMBF 2014: 7). An den Fachhochschulen lag dieser Anteil bei 37%. „Die „Bildungsvererbung“ eines Studiums hat in allen Fächergruppen [während der 90er Jahre] zugenommen“ und stagniert seit der Jahrtausendwende (2). Insofern reproduziert sich das akademische Milieu vor allem an den Universitäten stetig. Der Begriff Habitus betont und kritisiert diese Milieuorientierung an der Universität und damit die Reproduktion eines Milieus.

In seinem Werk „Homo academicus“ (1992, erstmalige Veröffentlichung 1992) analysierte Bourdieu das akademische Pariser Milieu Ende der 1960er Jahre. Deutlich wurden unterschiedliche Milieus innerhalb der Universität durch den „Streit der Fakultäten“. Mit den verschiedenen Milieus der Fakultäten geht jeweils ein unterschiedlicher Habitus einher. Beispielsweise untersuchte Bourdieu die Bildungsvererbung in Juristen- und Medizinerdynastien und kam zu dem Schluss, dass der Nachwuchs vom sozialen und kulturellen Kapital seines Umfeldes stark profitiert (vgl. 109ff).

Da Habitus eher Verschiedenheit betont und damit in Gefahr gerät, bestehende soziale und kulturelle Unterschiede zwischen Fakultätsangehörigen zu verstärken, halte ich für eine allgemeinpädagogische Themenzentrierte Hochschuldidaktik den Begriff „Haltung“ für angemessener. Haltung weist eine größere Offenheit für beispielsweise Bildungsaufsteiger auf.⁷⁰ Zugleich ist es wichtig, die unterschiedlichen Fakultätszugehörigkeiten Lehrender zu beachten, da z.B. ein pädagogischer Sprachstil für Naturwissenschaftlerinnen befremdlich sein kann.

Für eine „professionelle pädagogische Haltung“ schlagen Kuhl, Schwer und Solzbacher (2014b: 107) folgende Definition vor:

Eine professionelle Haltung ist ein hoch individualisiertes (d.h. individuelles, idiosynkratisches) Muster von Einstellungen, Werten, Überzeugungen, das durch einen authentischen Selbstbezug und objektive Selbstkompetenzen zustande kommt, die wie ein innerer Kompass die Stabilität, Nachhaltigkeit und Kontextsensibilität des Urteilens und Handelns ermöglicht, sodass das Entscheiden und Handeln eines Menschen einerseits eine hohe situationsübergreifende Kohärenz und Nachvollziehbarkeit und andererseits eine hohe situationsspezifische Sensibilität für die Möglichkeiten, Bedürfnisse und Fähigkeiten der beteiligten Personen aufweist.

Es handelt sich also um ein sehr persönliches Muster von Einstellungen, Werten und Überzeugungen. Auf Einstellungen und Überzeugungen bin ich oben eingegangen. Werte hingegen beziehen sich nicht auf eine Ansicht oder Meinung, sondern auf die Qualität einer Sache (vgl. Duden online). Als Lehrende entscheide ich mich für bzw. gegen bestimmte Werte. Diese gehören dann zu meiner Einstellung sowie Überzeugung.

Bezogen auf die Theorie der TZI kann dies Folgendes heißen. Respekt gegenüber Menschen oder Lebewesen (2. Axiom) könnte ein solcher Wert für zwischenmenschliche Beziehungen sein. Daraus resultiert, mich gegenüber Menschen und Lebewesen respektvoll zu verhalten bzw. dieses Verhalten auch von anderen zu erwarten. Wünschenswert für einen Menschen ist, einerseits autonom zu sein und andererseits seine Interdependenz wahrzunehmen (1. Axiom). Die Überzeugung, dass beides ineinander greift und voneinander abhängt bzw. auch in Balance zu bringen ist, stellt zum einen eine Beziehung zwischen diesen beiden Werten her und bringt zum anderen die Person in Beziehung zu diesen Werten. Die Freiheit des Menschen (3. Axiom) ist ein Wert. Die Anerkennung möglicher individueller, sozialer und gesellschaftlicher Grenzen sowie die Überzeugung, dass manche Grenzen erweitert werden können, gehören in den Bereich der Überzeugung. Entsprechend

70 Hater (2012) argumentiert für das Habituskonzept innerhalb von TZI-Kursen, um Differenzen von Macht, Geschlecht sowie beruflichem Feld auf die Spur zu kommen. Hochschuldidaktisch gesehen kann dies sinnvoll sein zur Reflexion des eigenen Machtverhaltens bzw. des eigenen „sozialen Unbewussten“.

hängen Einstellungen sowie Überzeugungen mit Werten eng zusammen. Eine Überzeugung macht einen abstrakten Wert zu einem gelebten Wert.

„Authentischer Selbstbezug“ (Kuhl, Schwer und Solzbacher 2014b: 107) heißt, dass ich mir meiner inneren Gegebenheiten bewusst bin. Cohn setzt Authentizität mit Echtheit gleich und definiert diese als „das Bewußtwerden seiner [des Leiters, S.B.] Empfindungen und Gefühle, seiner geistigen Bezogenheit, und es bedeutet Klarheit des Intellekts“ (1975/ 2009: 189). Im Zeitalter der „sozialen Beschleunigung“ (Rosa 2014) und einer daraus resultierenden „Selbstentfremdung“ (142f) erscheint ein authentischer Selbstbezug zunehmend schwieriger. Umso wichtiger ist ein Raum zum Entwickeln dieses authentischen Selbstbezugs, damit Lehrende diesen Aspekt den Studierenden vorleben können. Cohn spricht jedoch nicht nur von Authentizität, sondern von selektiver Authentizität. Selektive Authentizität bedeutet, dass Lehrende nicht alles, was echt oder authentisch ist, sagen, sondern jeweils entscheiden, was ein sinnvoller Beitrag zum Gruppengeschehen sein kann: „Alles, was ich sage, soll echt sein, nicht alles, was echt ist, soll ich sagen.“ (Cohn 1984/ 1993: 370) Dies drückt sich indirekt in der Definition nach Kuhl, Schwer und Solzbacher mit dem Hervorheben „situationsspezifischer Sensibilität“ für andere Personen aus. Als Lehrende gilt es, auch die Situation der Studierenden zu berücksichtigen.

Die Autorinnen der Haltungsdefinition beziehen neben diesem authentischen Selbstbezug auch objektive Selbstkompetenzen als wichtigen Bestandteil von Haltung ein. Mit objektiven Selbstkompetenzen sind die von außen beobachtbaren Kompetenzen gemeint, die eine Person für sich selbst wahrnimmt. Es ist empirisch nachgewiesen worden, dass „subjektive Einschätzungen den (an sich oder anderen) beobachteten objektiven Kompetenzen folgen und nicht umgekehrt“ (Kuhl, Schwer und Solzbacher 2014a: 82). Entsprechend lassen sich objektive Selbstkompetenzen nur in der Begegnung mit anderen Personen entwickeln. In pädagogischen Berufen ist es daher von großer Wichtigkeit, Selbst- und Fremdeinschätzungen zu reflektieren und in Einklang zu bringen. Dies lässt sich beispielsweise durch Feedbackübungen erreichen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass neben (selektiver) Authentizität ein Bewusstsein für die eigenen Kompetenzen erforderlich ist, um eine professionelle Haltung einzunehmen bzw. zu urteilen und entsprechend zu handeln. Kuhl, Schwer und Solzbacher (2014a) weisen darauf hin, dass eine solche pädagogische Haltung oft im „Deklamatorischen und Normativen“ (83) stecken bleibt und nicht einfach durch Instruktion kognitiv gelehrt und gelernt werden kann (vgl. 99ff). Vielmehr geht es um die Verinnerlichung oder Einverleibung einer professionellen Haltung. Für die Unterstützung der Ausbildung von Haltung bieten die Autoren die Theorie der „Persönlichkeits-System-Interaktionen“ (PSI) an. In dieser Theorie wird unterschieden zwischen dem „Intentionsgedächtnis“, der „Objekterkennung“, dem

„Extensionsgedächtnis“ sowie der „intuitiven Verhaltenssteuerung“. Im Intensionsgedächtnis werden unsere (mittelfristigen) Absichten gespeichert. Die Objekterkennung dient dem Erkennen von „neuen, noch nicht integrierten Erfahrungen“ (92). Neue Erfahrungen bzw. die Objekterkennung ermöglichen erst Selbstwachstum bzw. Persönlichkeitsentwicklung. Das Extensionsgedächtnis wird auch als „Selbst“ oder Erfahrungsgedächtnis bezeichnet und umfasst die eigene Körperwahrnehmung, Wahrnehmung eigener und fremder Emotionen sowie deren Integration und Regulation. Das Extensionsgedächtnis äußert sich in einer „freischwebenden Aufmerksamkeit“ (90). „Im Unterschied zur ebenfalls breiten Aufmerksamkeit, die mit der intuitiven Verhaltenssteuerung verbunden ist, akzentuiert die mit dem Extensionsgedächtnis verknüpfte, breite Aufmerksamkeitsform jene Inhalte der Außen- und Innenwelt, die einen Bezug zur eigenen Person aufweisen.“ (ebd.) Die Autorinnen sprechen in diesem Zusammenhang auch von „Wachsamkeit und intuitiver Achtsamkeit“ im Gegensatz zur „fokussierten engen Aufmerksamkeit des Intensionsgedächtnisses“. Die intuitive Verhaltenssteuerung verfügt nicht nur über „automatisierte Handlungsabläufe und vorprogrammierte Verhaltensroutinen“ (88), sondern auch über ein unbewusstes Wahrnehmungssystem von Stimmungen der uns umgebenden Personen. Übertragen auf die Lehre bedeutet dies, Absichten bzw. Ziele zu formulieren, die eigenen Emotionen sowie die Stimmung in der Gruppe zu berücksichtigen, um (mehr oder weniger) intuitiv zu lehren (vgl. 2014a: 84-93). Im Falle neuer Gegebenheiten, beispielsweise Störungen während der Lehre, empfehlen die Autoren unter Umständen nach einer (missglückten) Erstreaktion eine gut entwickelte Zweitreaktion (2014b: 109-112). Bei Integration dieser Zweitreaktion kann von Persönlichkeitsentwicklung bzw. einer Haltungsänderung gesprochen werden.

Als wichtige Merkmale einer professionellen pädagogischen Haltung arbeiten Kuhl, Schwer und Solzbacher „Stabilität“, „emotionale Einbettung und Wertebezogenheit“ sowie Kongruenz und Interdependenz mit äußeren Rahmenbedingungen heraus (114-118). Haltung kann „als eine zeitlich überdauernde und relativ stabile Einstellungskonstellation“ (114) verstanden werden. Dies zeigt sich beispielsweise durch Glaubenssätze. Die Autorinnen betonen, dass eine Einstellung oder Überzeugung erst als Haltung bezeichnet werden sollte, wenn sie „von Herzen“ kommt, wenn es also einen emotionalen Bezug gibt (vgl. 116). Werte sind dabei, wie oben erläutert, integraler Bestandteil von Einstellungen und Überzeugungen. Nach Ansicht der Autorinnen wird eine Haltung von den äußeren Rahmenbedingungen mitbestimmt und zugleich hat das Individuum einen (wenn auch kleinen) Einfluss auf die äußeren Rahmenbedingungen.

Diese Merkmale einer professionellen pädagogischen Haltung lassen sich mit der Themenzentrierten Interaktion in Beziehung setzen. Sowohl auf epistemologischer Ebene (dialektische Gegensatzpaar „Autonomie und Interdependenz“) als auch auf Ebene des TZI-

Modells (GLOBE) wird die Interdependenz eines Individuums bzw. einer Gruppe mit den Rahmenbedingungen thematisiert. Etwas schwieriger ist es, die immanenten Werte herauszuarbeiten. Zum Teil sind diese Werte in den Axiomen angelegt, wie ich unten am Beispiel Wertschätzung (s. Kapitel 6.3.4) vertieft darstellen werde, zum Teil werden diese Werte durch die TZI-Ausbildung tradiert. Sie gehen über die Axiome hinaus und bedürfen einer theoretischen Aufarbeitung, damit nicht nur das TZI-Modell, sondern auch die zugrundeliegende Haltung noch transparenter wird.

Aufgrund der oben dargestellten Schwierigkeit, dass professionelle Haltung nicht kognitiv gelehrt werden kann, lässt sich die Stabilität und emotionale Einbettung einer TZI-orientierten Haltung nur durch einen zugewiesenen Raum bzw. entsprechende Fortbildungen verinnerlichen. Ansatzpunkt ist hier jedoch nicht die Theorie der „Persönlichkeits-System-Interaktionen“, sondern eine Mischung aus der TZI-Theorie und vermittelten Werten, die teilweise Überschneidungen mit der PSI-Theorie aufweisen. Beispielsweise arbeiten auch themenzentriert Lehrende mit „frei schwebender Aufmerksamkeit“, die wiederum am TZI-Modell orientiert und damit stärker systematisiert ist. Auch eigene Körperwahrnehmungen bzw. Wahrnehmungen eigener oder fremder Emotionen⁷¹ spielen eine herausragende Rolle. Authentischer Selbstbezug, wie von Kuhl u.a. angeregt, findet seinen Bezugspunkt in der TZI in selektiver Authentizität. Objektive Selbstkompetenz wird methodisch angebahnt durch Übungen zum Selbst- und Fremdbild.

Verhalten spiegelt die Haltung eines Menschen und Haltung wiederum zeigt sich im Verhalten. Daher werde ich bei der Darstellung der für Haltung relevanten Gesichtspunkte übergehen von eher selbstbezogenen hin zu stärker wir-bezogenen Aspekten von Haltung. Walter Lotz (Behnisch/ Lotz/ Maierhof 2013) unterscheidet im Hinblick auf Haltung Präsenz, Achtsamkeit und selektive Authentizität. Aufgrund meiner Forschungsergebnisse füge ich diesem theoretischen Konstrukt „Wertschätzung“ hinzu.

6.3.1 Achtsamkeit

Achtsamkeit beinhaltet laut etymologischem Duden (1997) „aufmerksam“ und „fürsorglich“ zu sein. Lotz definiert Achtsamkeit als „aufmerksam nach innen und außen – bezogen auf die Faktoren ICH-WIR-ES/GLOBE“ (Behnisch/ Lotz/ Maierhof 2013: 135). Damit differenziert er Achtsamkeit TZI-gemäß weiter aus. Eine ähnliche Formulierung findet sich in dem

⁷¹ Fremde Emotionen wahrzunehmen ist m.E. fast unmöglich. Jemand kann sich äußern über die eigenen Emotionen und auch diese sind schon „vermittelt“. Luhmann spricht in diesem Fall davon, dass „Aufrichtigkeit nicht kommunizierbar“ sei (vgl. Berghaus 2011: 93f).

Chairperson-Postulat wieder: „Mache dir deine innere und äußere Wirklichkeit bewusst.“
(Cohn 1975/ 2009: 179)

Achtsam nach innen

Mich selbst wahrnehmen kann ich bezogen auf meine persönliche Befindlichkeit, meine Einstellung zur Gruppe, Impulsen gegenüber den Inhalten sowie der Institution und gesellschaftlichen Lage. Dies kommt in den Interviews auf vielerlei Weise zum Tragen. „Bei der Achtsamkeit halt zu gucken, [...] wer bist du auch selbst?“ (Lotz 2013, 3: 14) Bergen verweist dabei auf das Vier-Faktoren-Modell sowie das dritte Axiom: „Dass man immer guckt, was will ich hier, was passt hier, wo bin ich hier eingebunden? Aber welche Grenzen kann ich auch verschieben?“⁷² (Bergen 2012, 1: 150)

Kroeger beschäftigt sich u.a. mit den möglichen Auswirkungen des eigenen Befindens auf das didaktische Vorgehen insbesondere innerhalb von Seminaren. Im Falle, dass Kroeger sich nicht in der Lage fühlte, zu lehren, lehrte er in Abwesenheit:

Dann muss ich das Seminar, nicht die Vorlesung, das ist was anderes, das Seminar so vorbereiten, dass die Leute mit Texten ohne mich arbeiten können. [...] ich muss in Abwesenheit gut leiten. (Kroeger 2012, 1: 51)

Kroeger spricht hier insbesondere den selbst-fürsorglichen Aspekt von Achtsamkeit an.

Achtsamkeit bezieht sich auch auf das eigene Verhältnis zum Stoff, d.h. auf die Frage, was die Inhalte mit der Lehrenden zu tun haben: „Also, es muss was sein, was mit mir wirklich zu tun hat.“ (Lotz 2013, 3: 14) Dies wird insbesondere interessant, wenn Lehrende z.B. einen Grundlagenstoff „langweilig“ finden. Hier gilt es für die Lehrenden einen neuen, interessanten Zugang für sich selbst zum Stoff zu finden und dies entsprechend auch den Studierenden zu ermöglichen (vgl. Bergen 2012, 1: 130). Diesen Aspekt werde ich unten im Kapitel „Der persönliche Bezug zu den Inhalten“ noch einmal aufgreifen.

Selbstwahrnehmung ist jedoch nicht immer eindeutig. Sielert verweist auf eine „Ambivalenz“, die er gelegentlich verspürt hat. Diese Ambivalenz bezieht sich auf sein Nähe-Distanz-Verhältnis zu den Studierenden. Innerhalb von Seminaren wurde teilweise eine Nähe erreicht, die sich im universitären Alltag nicht zwangsläufig fortsetzte. Dies zeigt sich daran, dass Sielert die Namen der Studierenden nicht mehr erinnerte. Sielert vermutet, er hätte Studierende so „enttäuscht“ und „zurückgestoßen“ (vgl. Sielert 2012: 88).

⁷² Hier könnte neben Achtsamkeit nach innen auch Achtsamkeit nach außen gemeint sein.

Achtsam nach außen

Aus einigen dieser Aussagen wird deutlich, dass Achtsamkeit sich nicht nur auf die eigenen Gefühle und Gedanken im Hinblick auf einen selbst oder das eigene Verhältnis zum Stoff bezieht, sondern auch auf das Gegenüber, sowohl auf Studierende als auch Kolleginnen und Kollegen (vgl. Verweijen 2013, 1: 34). „Bei der Achtsamkeit [...] zu gucken, wer ist der andere“ (Lotz 2013, 3: 14). Zur Illustration dieses Aspektes noch ein paar weitere Zitate: „TZI ist dann erfüllt, wenn ich die Personen wahrnehme.“ (Kroeger 2012, 1: 57) „[Z]u vermitteln, dass ich die Anwesenden wirklich auch als Personen wahrnehme, die möglicherweise auch auf was sitzen oder noch ein anderes Gefühl haben, als jetzt nur an der Sache arbeiten zu wollen.“ (Härle 2013: 94) Achtsamkeit bezieht sich nicht nur auf das Wahrnehmen im Hier und Jetzt, auf Zuhören, sondern auch auf das Interesse an Lösungen (vgl. Verweijen 2013, 1: 42). Im besten Fall betrifft Achtsamkeit auch Veränderungen bzw. Entwicklungen von Studierenden (vgl. Lotz 2013, 3: 10).

Achtsamkeit kann zur Resonanz zwischen Lehrenden und Studierenden führen: „Und wenn ich merke, dass da was korrespondiert miteinander, dann werde ich lockerer und die Teilnehmer“ (Sperber 2013: 135). Sielert hat festgestellt, dass der Kontakt zu Studierenden auch zu mehr Engagement auf studentischer Seite führen kann (vgl. 2012: 88). Trost bezieht die Befindlichkeiten der Studierenden im Prüfungsprozess mit ein (vgl. 2013: 77).

Eine andere Form von Resonanz beschreibt Reiser: „Und in der Störung etwas wieder zu sehen, was ich selbst von mir kenne oder was wieder zu finden, was in der Gruppe sich ereignet“ (2013: 84). Um diese Phänomene von Projektion, Übertragung und Gegenübertragung zu verstehen, ist eine hohe Selbstkenntnis, ein vorhergehender Selbstklärungsprozess notwendig, gekoppelt mit einer aktuellen Achtsamkeit sich selbst und den anderen gegenüber, der Lehrenden ermöglicht zwischen eigenen Anteilen und den Anteilen der Gruppe zu unterscheiden.

Achtsamkeit gegenüber dem GLOBE, dem vierten Faktor, möchte ich exemplarisch mit einem Beispiel eines befragten Hochschuldidaktikers illustrieren:

[I]n der Praxisberatung [von Lehrenden] ist es eher so, dass die Leute [...] in Kontakt kommen mit ihren Widerständen, Dinge auszuprobieren. Und darin kommen sie in Kontakt mit ihren bewertenden Entscheidungen, was ich sehr gut finde, weil häufig dann die Erkenntnis kommt: "Nein, ich will es nicht umsetzen." [...] "Ich könnte [...] mit Habilitanden oder Doktoranden, Doktorandinnen arbeiten. Ja, das müsste doch aber mein Chef und meine Chefin und das kann oder will ich an der Stelle nicht." Oder wir müssten es kollegial sagen mit den Profs zum Teil: "Ja. Ich tue da meinen Teil schon, aber eigentlich müsste man jetzt dann kollegial miteinander das klären. Und das ist unsäglich mühsam, weil wir ganz andere Themen haben miteinander." [...] In der Praxisberatung ist es schon so, dass die dann, wenn sie das tun, eher das eine oder andere Aha-Erlebnis für sich kriegen [...]: "Au. Es geht eigentlich mehr als das, was ich

*tuе." Und dass sie eher als die Form von Ermutigung erleben. In den kleinen Schritten.
(Huber 2013: 104)*

An diesem Beispiel wird deutlich, wie Lehrende Achtsamkeit für den GLOBE entwickeln und sich bewusst entscheiden für bzw. gegen eine Handlung. Hier geht es einerseits um universitäre Rollen, die Lehrende einnehmen, und andererseits um konkrete Beziehungen, die ein Handeln ver- oder behindern. Eine bewusste Entscheidung, nicht zu handeln, kann entlastend sein oder aber zum Handeln, vielleicht zu einem späteren Zeitpunkt, auffordern.

Achtsamkeit beinhaltet Aufmerksamkeit. Matthias Kroeger spricht von dreifacher Aufmerksamkeit (vgl. Kroeger 2012, 1: 51), den GLOBE einbeziehend könnte auch von vierfacher Aufmerksamkeit gesprochen werden, da Achtsamkeit auch Fürsorge für sich selbst und andere einschließt. Den GLOBE schließe ich ein, weil er situativ berücksichtigt werden sollte. Wenn beispielsweise ein schwerwiegendes politisches Ereignis geschieht, wie die Kennedy-Ermordung, der 11. September oder der Suizid einer Studentin, dann macht es keinen Sinn über diese Störung aus dem GLOBE hinweg zu gehen.

6.3.2 Präsenz

Laut Duden online bedeutet Präsenz „Anwesenheit“, „Gegenwärtigkeit“ sowie „körperliche Ausstrahlungskraft“. Pädagogisch betrachtet meint Präsenz „die aktive Anwesenheit und Ansprechbarkeit der in ihrer pädagogischen Rolle handelnden Person.“ Präsenz meint, „unmittelbar als Person beteiligt sein – im Wechselbezug zu einem distanzierteren fachlichen Standpunkt.“ (Behnisch/ Lotz/ Maierhof 2013: 134) Nach Lotz ist jemand präsent, wenn er oder sie einen persönlichen Bezug zum Stoff hat. Das heißt Achtsamkeit (s.o.) und Präsenz hängen sehr eng miteinander zusammen. Präsent ist jemand, der oder die im Hier und Jetzt lebt und sich auf das Geschehen einlässt, wie die Interviews zeigen: „*Ich muss mich [...] auf das einlassen, [...] was da so gerade passiert*“ (Lotz 2013, 3: 16). Inhaltlich kann das heißen, „*meinen Standpunkt zu finden, aber eben nicht Prinzipien verfechten zu müssen*“ (Reiser 2013: 120). Sich einlassen heißt auch, sich in den Prozess begeben und gemeinsam mit den Studierenden den Lehr-Lernprozess weiter zu entwickeln: „*Also gemeinsam Dinge entwickeln, natürlich mit meinem Wissen, den Vorsprung, den ich natürlich habe. Das natürlich zur Verfügung stellen. Aber nicht indem ich unbedingt nur was vortrage*“ (Lemaire 2013: 222).

„*Ich soll erkennbar sein als Person, auch wenn ich einen Stoff doziere, in den Pausen, in den Sprechstunden, aber auch, ich soll mich nicht verstecken. [...] Mich auch zeigen und kein Sachlexikon sein.*“ (Kroeger 2012, 1: 103; vgl. auch Lemaire 2013: 228; Trost 2013: 163) Härle kritisiert das aktuelle Konzept der Lernbegleiter dahin gehend, dass die Person für

Schülerinnen und Schüler oft zu unsichtbar bleibt (2013: 90) bzw. dass die Begegnung zwischen Lehrkraft und Schülern zu wenig Raum bekommt (92).

Als Person erkennbar wird jemand z.B durch die beispielhafte Erläuterung der eigenen beruflichen Erfahrungen (vgl. Sperber 2013: 49) oder lebensgeschichtliche Ereignisse (vgl. ebd. 117; Sielert 2012: 54; Trost 2013: 163). Der Bezug der Lehrenden zum Stoff kann dadurch verdeutlicht werden (vgl. Lotz 2013, 3: 14). Neben dieser inhaltlichen Ebene gehen einzelne Lehrende oder Hochschuldidaktikerinnen auch auf das Zeigen von Beweggründen (vgl. Lemaire 2013: 228) sowie Gefühlen wie Begeisterung (vgl. Trost 2013: 163) oder Angst (vgl. Bergen 2012, 1: 98) ein. Gerhard Härle spitzt dies noch einmal zu. Er initiiert gelegentlich Gespräche mit Studierenden, in denen er mögliche Ängste von Lehrenden thematisiert:

ich [spreche] auch von Ängsten, die Hochschullehrer haben vor Studierenden, wenn sie vor Seminaren [Angst] haben und keine Ahnung haben, ob die Leute mitgehen. [...] Das denken die [Studierenden] ja gar nicht. Das trauen die sich ja gar nicht zu denken. Und (überhaupt?) eine große Gruppe von hundert arbeitsunwilligen Studierenden hat eine unglaubliche Macht. (Härle 2013: 60)

So können Studierende erfahren, „dass ich auch nur ein Mensch bin, was einen ja immer wieder erschüttert, dass offenbar andere Bilder in den Köpfen nach wie vor sind. Da hat es auch sehr wohltuende und heilsame Wirkung.“ (56)

Die Idee des ICH in der TZI hat viel mit Präsenz zu tun. Nur:

Ich kann mich als Person empfinden, erspüren und erkennen (...). Je mehr ich mich nach innen wende und je klarer ich mir meine eigene Perspektive von der Außenwelt schaffe, um so sinnvoller kann ich entscheiden, wie ich Mitwirkender an meinem Lebensprozeß bin und/ oder sein möchte. (Cohn/ Farau 1984/ 1993: 353)

Im Weiteren geht Cohn auf die eigenen „Wahrnehmungen, Vorstellungen, Gefühle und Gedanken“, „Erinnerungen und Sehnsüchte“ (ebd.) ein. Ziel des ICH ist ein gutes, gelingendes Leben, wobei die ganzheitliche Selbstwahrnehmung im Hier und Jetzt der Präsenz entspricht und zugleich Grundlage für das eigene Handeln darstellt. Diese Selbstleitung drückt sich in der TZI-Theorie durch das Chairperson-Postulat aus. Zur Präsenz gehört auch ein Bewusstsein für die Außenwelt. Aufseiten der Hochschullehrenden äußert sich dies in der Bewusstheit, den Studierenden als Modell zu dienen, und zwar auf sehr vielfältige Art und Weise.

Lehrende als Modell

Gerhard Härle ist es wichtig, seinen Studierenden zu vermitteln, welche wichtige Rolle sie für die Lernprozesse von Schülerinnen übernehmen. Die Lehrkräfte sind „ein wesentlicher Bestandteil in der Begegnung mit Literatur und Schülerinnen und Schülern“ (2013: 86).

Daher ist die Neugier auf oder Begeisterung für einen Text notwendig: „*einen Text, auf den sie [die angehenden Lehrkräfte] nicht mehr neugierig sind, den brauchen sie den Schülern auch nicht mehr zu vermitteln*“ (ebd.). Härle geht davon aus, dass die eigene Gefühlslage gegenüber dem Stoff, sich auf die Studierenden und deren Gefühlslage im Unterricht auf die Kinder und Jugendlichen überträgt. Dies gilt entsprechend auch für Lehrende an Hochschulen. Auch für sie ist bedeutsam, von den Inhalten, dem Forschungsvorhaben etc. überzeugt und gegebenenfalls auch begeistert zu sein.

Mehrere der Befragten gehen auf ihr generelles Modellverhalten als Lehrende ein. Middelkoop äußert: „*Ich als Modell und sie [die Teilnehmenden] übernehmen es.*“ (2012: 127) Sielert zeigt innerhalb seiner sexualpädagogischen Veranstaltungen, wie von Sexualität gesprochen werden kann. „*Und wie sie [die Studierenden] das dann eben auch in der sexualpädagogischen Beratung oder in eigenen sexualpädagogischen Settings, in der Schule oder im außerschulischen Bereich umsetzen können.*“ (2012: 70) Hier geht es einerseits um einen Lehr-, andererseits einen Beratungsstil, den Studierende übernehmen können. Sperber weist ausdrücklich darauf hin, dass er nicht nur als Modell bzw. Vorbild fungiert, das nachgeahmt werden kann, sondern dass er auch begrüßt, wenn Studierende sich von ihm als Modell abgrenzen, vielleicht „genau das Gegenteil“ machen und nach einem eigenen Stil suchen (vgl. 2013: 117). Diese Auseinandersetzung der Studierenden mit dem Modellverhalten der Lehrenden trägt zur (sozialpädagogischen) Identitätsbildung bei (vgl. Lemaire 2013: 160). Präsenz der Lehrenden ist entsprechend wichtig, um einen sinnvollen und berufstypischen Habitus zu entwickeln (vgl. Senger 2010: 156) sowie ein gelingendes Leben zu führen.

6.3.3 Selektive Authentizität

Selektive Authentizität ist ein von Ruth Cohn initiiertes Konzept, das eng mit dem Begriff Kongruenz korrespondiert. Kongruenz oder Echtheit ist laut humanistischer Psychologie (Carl Rogers) die Übereinstimmung von Inhalten mit der non- und paraverbalen Ebene einer Nachricht (vgl. Kriz 2007: 174, Schulz von Thun 1994: 35). Laut Duden online ist Kongruenz „Deckung“, „Gleichheit“, „Identität“ oder „Übereinstimmung“, während Authentizität gleichzusetzen ist mit „Echtheit“, „Glaubwürdigkeit“ und „Verlässlichkeit“. Das heißt in diesem Zusammenhang betont Kongruenz den Aspekt der Übereinstimmung innerhalb einer Person, im Gegensatz zur Betonung der stärker auf die intersubjektive Beziehung ausgerichteten Verlässlichkeit. Ruth Cohn erweitert den Begriff der Authentizität um den Aspekt der Selektivität. Selektive Authentizität setzt Echtheit oder Stimmigkeit voraus und vor diesem Hintergrund entscheidet sich das Individuum zu einer Äußerung oder Handlung.

Wenn Lehrende präsent sind, dadurch dass sie sich innerhalb von universitären Veranstaltungen zeigen, dann birgt das die Gefahr, zu viel preiszugeben bzw. den Studierenden zu nahe zu kommen. Das Risiko ist, zu wenig Distanz zu wahren. Mehrere Lehrende haben zu Beginn der 1970er Jahre, im Zusammenhang mit der Studentenbewegung, Erfahrungen mit zu viel Nähe bzw. zu wenig Distanz gesammelt. Reiser war nur etwa drei, vier Jahre älter als die Studierenden:

wir waren alle auf Du, und so die Speerspitze der Verbesserung der Pädagogik [...] manchmal, hat es auch sehr, sehr gute Seiten und Züge gehabt. Von einer Gemeinschaft, die etwas gewollt und erreicht hat. Manchmal auch sehr schwierige Züge mangelnder Distanz und zu großer Inanspruchnahme meiner Person durch die Studierenden. (2013: 18)

Es „herrschte eine zu große Nähe und Kumpanei mit den Studenten.“ (16) Kroeger kommentiert sein Verhalten bzw. das seiner Kollegen mit: „das [war] für die Studenten sehr oft eine Peinlichkeit [...]. Einen Professor mit Du anzureden ist kein Vergnügen und keine Kollegialität oder Augenhöhe“ (2012: 59). Es gilt also Nähe und Distanz angemessen und professionell auszubalancieren. Als Lehrender darf jemand etwas Persönliches sagen, sollte sich im Sinne der Präsenz zeigen und doch darf es nicht zu persönlich sein (vgl. Sielert 2012: 54).

Wie oben argumentiert (vgl. Kapitel 6.3 Haltung), gehört zu einem authentischen Bezug, ein Bewusstsein der eigenen inneren Gegebenheiten, d.h. der eigenen (körperlichen) Gefühle, Emotionen und Gedanken und dass Lehrende überlegen, was genau sie ihrer Außenwelt davon preisgeben. Selektive Authentizität beinhaltet sowohl Achtsamkeit nach innen und außen als auch als „Person erkennbar“ (Lotz 2013, 3: 16) zu sein. Dabei fällt es uns allen leicht, uns von unserer Schokoladenseite zu zeigen. Wie in den Interviews deutlich wird, ist es viel schwieriger, auch die eigenen Schattenseiten anzunehmen. Matthias Kroeger galt unter Studierenden als „intellektueller und strenger Mensch“ (Kroeger 2012, 1: 103). Es gab Situationen, in denen er sich abgelehnt fühlte und selbst beruhigte: „Ich soll nicht Freundlichkeit spielen, also das sage ich mehr zu mir selbst.“ (ebd.) Doch wurden ihm zunehmend die Vorteile dieser „sehr strengen und herben Ausstrahlung“ (89) bewusst: „Ich habe fast nur gute und sehr gute Studierende in meinen Examensgängen gehabt. Die anderen haben sich nicht an mich heran getraut.“ (103)

Bei Gerhard Härle ist dies ähnlich gelagert:

Und nun habe ich auch viele Jahre Staatsexamen geprüft und galt nicht als einfacher Prüfer. Also das muss ich einfach auch mitberücksichtigen und das ist dann ja auch verlogen, wenn man so tut, als gäbe es das alles nicht. (2013: 56)

Das Annehmen dieser Schattenseite ermöglicht ein aktives Umgehen mit dem Fremdbild, das bei den Studierenden entsteht. Es bietet bei genauerem Hinsehen auch Vorteile.

Selektive Authentizität beinhaltet nicht nur das Zeigen von Gefühlen wie Freude, sondern auch von Aggressivität und Wut:

Ich habe natürlich meine Schattenseiten. Und ich habe nicht immer die nette humanistische Haltung. Manchmal bin ich auch sehr, sehr wütend und möchte Dinge einfach durchsetzen, die nicht gut laufen. Und ärgere mich, wenn Absprachen nicht eingehalten werden. (Trost 2013: 173)

Die Schattenseiten der Persönlichkeit bzw. von Gruppenprozessen werden innerhalb der TZI-Theorie schon seit vielen Jahren diskutiert. Wiederholt wurde der TZI vorgeworfen, zu harmonieträchtig zu sein sowie Rivalität zu verleugnen (vgl. Raguse 1993: 269f). Es gibt einige theoretische Beiträge zur TZI, die sich mit den Schattenseiten (vgl. Rubner 2010: 242-246, beispielsweise Stollberg 1993: 207-217) sowie mit Aggression als sowohl konstruktiver wie destruktiver Kraft (vgl. Hahn et al. 1994) für die eigene Person und auch für die Gruppe auseinandersetzen.

Das Konzept des Schattens ist von C.G. Jung inspiriert:

Der Schatten ist [...] die von uns nicht akzeptierte, verdrängte und verborgene Seite unserer Person, die nicht dem Ich-Ideal und den Forderungen des Über-Ichs entspricht und deshalb ins Dunkle, ins Vor- und Unbewusste verdrängt wird und dort als Schatten existiert.

Der Schatten soll „durch die Bewusstmachung dem Ich integriert [werden], wodurch sich eine Annäherung an die Ganzheit vollzieht“. (Rubner 2010: 242; Originalzitat Jung zitiert ebd.)

Selektiv authentisch sein heißt demnach nicht, die eigenen Schattenseiten zu verleugnen, um in einem besonders guten Licht zu stehen, sondern bedeutet, die Schattenseiten durch Bewusstwerdung und Annehmen in die eigene Persönlichkeit bzw. in den Gruppenprozess zu integrieren. Deshalb wird innerhalb von TZI-Ausbildungskursen auf eine „Integration der Schattenphänomene“ hingearbeitet. Dies ermöglicht eine größere Unabhängigkeit von „Rolle, Institution, Grundsätzen und Regeln“ (Stollberg 1993: 216).

Cohn unterscheidet entsprechend zwischen maximaler und optimaler Authentizität. Maximale Authentizität hieße, alles von sich preiszugeben bzw. alles zu sagen, was einem in den Sinn kommt *ohne Rücksicht auf Verluste*. Davon unterscheidet sie „optimale“ und d.h. selektive Authentizität:

Optimale Authentizität hat immer selektiven Charakter; maximale, d.h. absolute Aufrichtigkeit kann zerstören. Ich glaube, daß absolute Offenheit ein Aberwitz ist. Andererseits hat unsere Zivilisation eine lange Zeit destruktiver Verschwiegenheit und Heuchelei auszugleichen. Ich glaube daher, daß mit der Offenheit-um-jeden-Preis-Bewegung das Pendel in die Gegenrichtung ausschlägt. Auch hier bedarf es dynamischer Balance – zwischen Scheinheiligkeit und Rücksichtslosigkeit. Oder positiv gesagt: zwischen gutem Schweigen und guter Kommunikation (Cohn im Interview, zitiert nach Schulz von Thun 1994: 121).

Selektiert wird demnach, was zerstören kann bzw. was rücksichtslos gegenüber anderen erscheint (vgl. auch Behnisch/ Lotz/ Maierhof 2013: 137f). Etwas neutraler formuliert Cohn dies als Hilfsregel in der „Gelebten Geschichte der Psychotherapie“ (Cohn/ Farau 1984/ 1993: 362f):

„Sei authentisch und selektiv in deinen Kommunikationen. Mache dir bewußt, was du denkst, fühlst und glaubst, und überdenke vorher, was du sagst und tust.“ Begründung: Wenn ich alles ungefiltert sage, beachte ich nicht meine und des anderen Vertrauensbereitschaft und Verständnisfähigkeit. Wenn ich lüge oder manipulierte, verhindere ich Annäherung und Kooperation. Wenn ich selektiv und authentisch bin („selective authenticity“), begünstige ich Vertrauen und Verständnis. Wenn Vertrauen geschaffen ist, wird Filterung zwischen meiner Erfahrung und meiner Aussage zunehmend überflüssig. Je weniger solche Filter nötig geworden sind, desto einfacher, produktiver und froher ist die Kooperation von Partnern. Solches Vertrauen kommt nicht durch Konformitätsdruck oder in Übereilung zustande. Kommunikationen verlangen Takt und Timing. Aufrichtigkeit ohne Selektivität kann schaden. Es kommt nicht nur auf den Aussprechenden, sondern auch auf den Empfangenden an. „Selektive Authentizität“ war, historisch gesehen, meine passionierte Antwort auf den diktatorischen, undifferenzierten Anspruch vieler experiencieller und Encountergruppen auf „totale Offenheit“.

Was tatsächlich situationsangemessene Kommunikation ist, obliegt unserer persönlichen Einschätzung und kann durch einen Perspektivenwechsel, ein Sich-Hineinversetzen in den Gegenüber oder die Gruppe(nmitglieder) objektiviert werden.

Selektive Authentizität zieht mancherlei methodische Konsequenzen nach sich. Kroeger gibt, wenn erforderlich, seine kritische Einstellung gegenüber dem Stoff zu erkennen. „*Heute haben wir einen ganz saublöden Stoff. Aber ich nehme euch an der Hand und ich führe euch durch*“ (Kroeger 2012, 1: 103). Solcherlei Äußerungen nehmen eine mögliche Ablehnung des Stoffs durch die Studierenden vorweg und geben dadurch ablehnenden Gefühlen Raum. Zugleich deutet sich an, dass dieser Stoff notwendig ist, um darauf Folgendes zu verstehen und angemessen weiter arbeiten zu können.

Um ein Gespür für die eigene Aufgabenstellung und damit auch für die Studierenden zu bekommen, führt Gerhard Härle einige von diesen selbst durch (vgl. 2013: 46).

Ich gehe vielleicht nicht immer in die Kleingruppe, weil inzwischen der Altersabstand auch so ist, dass ich merke, ich wirke oft [...] eher ein bisschen einschüchternd als belebend. Aber ich mache es dann für mich und [...] trage es dann halt so vor. Z.B. im Autobiografie Seminar habe ich mal angefangen mit, sie sollen jetzt mal alle erst mal zur Ruhe kommen und dann mal so, wenn sie wollen, die Augen zumachen. Und einfach mal das allererste, was ihnen [aus ihrer Lebensgeschichte] einfällt, sich merken und vielleicht als Symbol oder als Bild aufzeichnen. Oder als Stichwort. Und das mache ich dann auch. Und das mache ich dann auch wirklich. Ich nehme da nichts, was ich von Zuhause mitbringe, sondern lasse es drauf ankommen. (50)

Als Lehrender überlegt Härle genau, was für ihn und seine Rolle, auch als Prorektor der Pädagogischen Hochschule in Heidelberg, angemessen erscheint. Er will nicht „überstülpen“ und doch teilnehmen bzw. partizipieren. Hier wird deutlich, wie selektiert wird. Dabei werden Gefühle auf der Ebene des ICH sowie auch rollenspezifische Aspekte, die dem GLOBE Pädagogische Hochschule bzw. Universität zuzuordnen sind, einbezogen.

Selektive Authentizität bedeutet auch

dieses authentische Lernen im Hier und Jetzt miteinander. Wir lernen hier an etwas. Und daraus lernen wir das Prinzip des Lernens noch mal besser kennen. Und dann können wir übertragen, statt uns immer zu fragen, was will ein Zehnjähriger. Wir wissen das nicht, was der Zehnjährige braucht, weil jeder Zehnjährige anders ist als der andere. (Härle 2013: 38)

Die Studierenden erarbeiten also einen Stoff nicht aus der künstlichen Perspektive eines Kindes oder Jugendlichen, sondern aus ihrer eigenen. Der Transfer auf die eigene Lerngruppe wird von den Studierenden geleistet, wenn sie selbst unterrichten. Die eigene Perspektive beinhaltet die eigenen Interessen, Zugänge und Ideen. Deshalb fragt Lotz bei der Erarbeitung eines Abschlussarbeitsthemas etwas provokativ: „*Warum interessiert Sie das überhaupt?*“ (2013, 3: 16) Authentisch lernen oder forschen ist nicht nur für die Lehrenden handlungsleitendes Prinzip, sondern die Idee ist, auch den Studierenden ein solches Lernen und Forschen zu ermöglichen.

Angemessenes Nähe-Distanz-Verhalten - Hierarchien anerkennen

Wie im vorangegangenen Abschnitt beschrieben, hatten einzelne themenzentriert Lehrende Anfang bzw. Mitte der 1970er Jahre Schwierigkeiten, ein angemessenes Nähe- und Distanz-Verhalten zu den Studierenden herzustellen. Nach einer Phase großer Distanz und Hierarchie schlug die universitäre Kultur zu Beginn der 1970er Jahre teilweise ins Gegenteil um, in „*zu große Nähe und Kumpaneit*“ (Kroeger 2012, 1: 59). Aufgrund gefühlter Peinlichkeit beendete Kroeger das Duzen bald. Er hält es für das Professor-Studierenden-Verhältnis für unangemessen, es stelle weder „*ein Vergnügen*“, noch „*Kollegialität oder Augenhöhe*“ her. Vielmehr gehe es nicht darum, die „*Asymmetrie*“ zu ignorieren, sondern diese anzuerkennen (Lemaire 2013: 106). Es handele sich nicht um eine „*gleichwertige[...]*, aber gleich

wertschätzende[...] Beziehung“ (Härle 2013: 78). Diese Reflexionen zeugen von der Suche nach einer neuen Rolle, die der selektiven Authentizität und dem Anspruch auf partizipierendes Leiten⁷³ gerecht wird.

Das partizipierende Leiten Lehrender, also das „Mitmachen“, „Anteilnehmen“, „Selbstaussagen machen“ (s. selektive Authentizität) sowie „Involviert sein“ (vgl. Hintner, Middelkoop, Wolf-Hollander 2010: 186f) kann – falsch verstanden - zu einer Partnerschaftlichkeit zwischen Lehrenden und Studierenden führen, die Hierarchien verkennt und unangenehme Gefühle bei allen Beteiligten hervorruft (Kroeger 2012, 1: 59). Selbstwahrnehmung aufseiten der Lehrenden sowie die Wahrnehmung des Verhaltens der Studierenden kann helfen, ein angemessenes Nähe-Distanz-Verhalten zu entwickeln. Lehrende haben nicht nur einen Wissensvorsprung, sondern sie sind auch Prüfende und beurteilen Studierende. Dies zieht zwangsläufig eine Hierarchie nach sich. Auch Stollberg verweist auf die Begrenztheit des TZI-Ideals im herrschaftsfreien Diskurs (Habermas):

Das antihierarchische und radikal basisdemokratische Modell einer Gruppe, die nur aus solidarischen und gleichberechtigten Leiterinnen und Leitern besteht, die sich ohne Mehrheitsabstimmungen einigen, eignet sich nur für Kleingruppen; für einen Verein bzw. ein Institut ist es in seiner Radikalität nicht tauglich. Das Ideal des herrschaftsfreien Diskurses sollte trotzdem nicht aufgegeben werden. Es gehört zu jener Haltung, die die TZI auf der Grundlage ihrer Axiome und Postulate konstituiert. Es ist ein Grundanliegen der TZI, gruppensdynamische Prozesse durchschaubar zu machen und relativ starre hierarchische Strukturen ebenso in Frage zu stellen wie autoritäre Verhaltensweisen einzelner, die durch sie gestützt werden. Die humanistische Einstellung, die der TZI zugrunde liegt, darf aber nicht die soziale Realität menschlichen Zusammenlebens und -arbeitens leugnen, welche „natürliche Hierarchien“ hervorbringt, wird diese jedoch genauso wie institutionelle Hierarchien ständig kritisch hinterfragen und wo nötig und möglich abzubauen suchen. (Stollberg 2008: 18)

6.3.4 Wertschätzung

Ähnlich der selektiven Authentizität (Ruth Cohn) bzw. Kongruenz (Carl Rogers) ist Wertschätzung ein grundlegendes Merkmal Humanistischer Psychologie und Pädagogik (vgl. Kriz 2007). Wertschätzung im Sinne von Rogers ist mit unbedingter oder bedingungsloser Zuwendung gleichzusetzen (vgl. Rogers 1981: 68.). Laut Duden online bedeutet Wertschätzung „Ansehen, Achtung; Anerkennung; hohe Einschätzung“ einer Person. In Cohn (1975/ 2009) sowie Cohn/ Farau (1984/ 1993) taucht der Begriff Wertschätzung nicht auf und auch Behnisch, Lotz und Maierhof (2013) haben ihn nicht explizit als Teil der Haltung mit aufgeführt, statt dessen spricht er von Achtsamkeit sowie selektiver Authentizität.

73 Auf die partizipierende Leitung gehe ich weiter unten ein (s. 6.4.4). Partizipierende Leitung ist das Bindeglied zwischen der Haltung von Leitung und dem Lehr-Lern-Konzept.

Cohn bezieht sich im zweiten, dem ethischen Axiom indirekt auf Wertschätzung. Sie spricht von „Ehrfurcht“ und „Respekt“ gegenüber „allem Lebendigen und seinem Wachstum“. Sie führt weiter aus: „Human sein bedeutet zum Beispiel, keine Lebewesen zu quälen und nie mehr von ihnen zu töten, als zur Lebenserhaltung und -förderung (speziell der Menschen) nötig ist; wobei der Begriff des Tötens auch das Abtöten von seelischen und geistigen Fähigkeiten einbezieht.“ (1993: 357) Das Töten eines Organismus ist noch recht einfach festzustellen, während das „Abtöten von seelischen und geistigen Fähigkeiten“ viel schwerer zu definieren ist.

Die Postulate verweisen ebenfalls indirekt auf Wertschätzung bzw. einen wertschätzenden Umgang miteinander. Neben dem WIR erfährt das ICH besondere Aufmerksamkeit. Das ICH ist in der Verantwortung für die eigenen Impulse und wird damit wichtig genommen. Dies drückt sich im Störungs-Postulat noch einmal gesteigert aus. Das ICH ist aufgerufen, Störungen im Hinblick auf die eigene Arbeitsfähigkeit als Beitrag zum Gruppenprozess zu verstehen.

Diese Anerkennung [der eigenen Widerstände bzw. Störungen] erlöst den Betroffenen von der Angst, nicht so sein zu dürfen, wie er ist: „Ich darf sein, wer ich bin, ich bin Ich und wertvoll auch mit meinen Störungen und Widerständen und mit dem bewußten oder unbewußten Wunsch nach Hilfe, sie überwinden zu lernen. (Cohn 1975/ 2009: 184)

Hier drückt Cohn bedingungslose Wertschätzung gegenüber jedem Menschen aus. Sie konkretisiert dies für TZI-Seminare folgendermaßen:

TZI-Seminare rühren an viele Tabus: an das Tabu sich schwach oder dumm zu fühlen; an das Tabu anzusprechen, daß man gerade nicht bei der Sache ist; an das Tabu, sexuelle und zärtliche Gefühle zu haben, auch „wo sie nicht hingehören“; an das Tabu zu weinen ect.. Und es wird erfahren, daß „Erlaubnis haben“ zu sein, „wer und wie man ist“ (185).

In der Definition von Wertschätzung ist auch Anerkennung enthalten. Im Rahmen seiner Anerkennungstheorie hat Honneth sich ausführlich mit diese Begriff auseinander gesetzt.

Anknüpfend an Hegel kommt er zu folgendem Kern seiner Theorie:

Das Subjekt nimmt in ein und demselben Augenblick an der Selbstbeschränkung des Anderen die Aktivität wahr, durch die es die (soziale) Wirklichkeit erzeugt, und weiß sich darin zugleich als Mitglied einer Gattung, deren Existenz sich durch ebenjene Reziprozität erhält. (Honneth 2010: 32)

Zusammengefasst bedeutet dies: „»Anerkennung« - [ist] die wechselseitige Beschränkung der eigenen, egozentrischen Begierde zugunsten des jeweils Anderen“ (ebd.). Im Weiteren betont Honneth die Wichtigkeit von Wertschätzung, um das menschliche Anerkennungsbedürfnis zu befriedigen. Er meint, dies sei „das zentrale Motiv der Gruppenbildung“ (269).

Das Ich sucht das Wir des gemeinsamen Gruppenlebens, weil es auch nach der Reifung noch auf Formen der sozialen Anerkennung angewiesen ist, die den dichten Charakter direkter Ermutigung und Bestätigung besitzen; weder seine Selbstachtung noch sein Selbstwertgefühl kann es ohne die stützende Erfahrung aufrechterhalten, die es durch die Praktizierung geteilter Werte in der Gruppe macht. (279)

Aus diesen Äußerungen wird deutlich, dass Anerkennung ein intersubjektiver Prozess ist, der innerhalb von Gruppen im besten Fall statt findet und dass Wertschätzung von Alter Ego im Sinne von Honneth⁷⁴ dem Ego entgegen gebracht wird, damit es zu Anerkennung kommt. Insofern kann eine wertschätzende Haltung, beispielsweise von Lehrenden, zu Anerkennung führen.

Ernst nehmen: zutrauen, konfrontieren und herausfordern

In den Interviews weisen mehrere Befragte darauf hin, dass Wertschätzung etwas mit dem „Ernst Nehmen“ von Personen (Lotz 2013, 3: 40, Verweijen 2013: 34, Bergen 2012, 1: 154) und auch von Institutionen (vgl. Lotz 2013, 3: 52) zu tun hat. Dabei geht es jedoch nicht darum, die gleiche Meinung zu vertreten, sondern die Studierenden sind „zunehmend mehr in der Lage [...], verschiedene Ansichten zu ertragen.“ (Reiser 2013: 120) Personen ernst nehmen heißt entsprechend, Unterschiedlichkeit und Vielfalt zuzulassen.

Wertschätzung gegenüber Menschen bedeutet, andere Personen sowie Institutionen, also den unmittelbaren und mittelbaren GLOBE mit einzubeziehen. Kroeger bekam aus einzelnen Kirchengemeinden folgende Rückmeldung:

[D]a sagten uns die Superintendenten oder die Pfarrkonvente: "Sagt mal, was für Leute habt ihr uns da eigentlich geschickt. Als Vikare. Ihr habt Leute durchs Examen gelassen, die schlechterdings noch nicht so weit sind. Ich würde nicht sagen, die sind nicht geschickt genug oder menschlich oder sondern, die sind noch nicht so weit." Da haben wir erst gemerkt, dass wir den Studierenden selber, aber auch den Gemeinden, die nachher mit Leuten zu tun haben, Leute zugemutet und erlaubt und geschickt haben, die eigentlich noch eine Nacharbeitsphase gebraucht hätten. Dass wir wirklich Ungutes anrichten, wenn wir zu menschenfreundlich sind, scheinbar menschenfreundlich. (Kroeger 2012, 1: 103)

Demnach heißt Wertschätzung nicht, nur die Stärken der Studierenden wahrzunehmen, sondern den gesamten Kontext, den GLOBE zu beachten, und einzuschätzen, ob Studierende schon für die Arbeitswelt bereit sind. Entsprechend entscheidet sich Lemaire die Studierenden am Ende des Studiums im Hinblick auf ihre persönlich-fachliche Präsentation herauszufordern.

⁷⁴ Luhmann hat genau das gegenteilige Verständnis von Alter und Ego. Luhmann versteht unter Alter die Person, die eine Information mitteilt, während Ego die Mitteilung wahrnimmt (vgl. Berghaus 2011: 76-86).

Aber dann eben die also viel drum geht, wie präsentiere ich das. [...] D]as wichtigste Seminar in der Schlussphase vom Studium. Und dass sie dann noch mal einen Schliff mitkriegen [...] fürs Auftreten. Ja. Wir sagen immer, wenn sie so im Jugendwohlfahrtsausschuss hier sich präsentieren, ist das Projekt, was sie wollen, gleich abgelehnt. (Lemaire 2013: 50)

Bereit für die Arbeitswelt ist, wer sich in öffentlichen Gremien fachlich fundiert präsentieren kann. Lehrende sind dafür verantwortlich, die entsprechenden Fähigkeiten der Studierenden in dieser Hinsicht zu beurteilen. Dazu gehört nach Kroeger eine „*anständige Lernphase*“ und falls Einzelne noch „*nicht wirklich studiert*“ hätten, dann bräuchten sie „*einen Schuss vor den Bug*“ (2012, 1 : 103). Er plädiert für ein Streng-bleiben und gleichzeitig eine Bewusstheit für die Entwicklungsphase der Studierenden sowie eine unterstützende Haltung, „*aber die Leute nicht im Stich zu lassen*“. Auch Gerhard Härle fordert von den Studierenden, dass sie sich Mühe geben: „*»Du kannst und ich erwarte, ich fordere von dir, dass du dir Mühe gibst.« Also fordern und fördern*“ (2013: 82).

Etwas unklarer erscheint mir folgende Aussage:

[D]a war eine Studentin drin, die sagte am Anfang: "Also Herr Lotz, jetzt passen Sie mal auf. Wir können gerne den Kegan jetzt machen. Ich fand das auch sehr interessant, aber die Stufe fünf beim Kegan, die habe ich nicht kapiert. Ich glaube, da bin ich nicht." Habe ich gesagt: "Dann lassen wir die Stufe eben weg, das ist ja jetzt nicht das Problem." Sozusagen mit jemandem dann eine Form zu finden, wie man tatsächlich sinnvoll dann über die anderen vier Stufen redet. [...] Als Vorsitzender des Prüfungsausschusses ist ja man immer so ein bisschen der Strenge, der Bösewicht, aber [...] ich stehe für die Institution. Das muss auch gleich sein. Ich kann nicht dem einen das und dem anderen das. Das geht nicht. (Lotz 2013, 1: 33)

Innerhalb der Prüfung wird der Studentin offenbar ein Zugeständnis gemacht, es wird nur ein Teil des Stoffes geprüft. Ob sich dies negativ auf die Benotung auswirkt, lässt sich nur erahnen. Walter Lotz hebt hervor, dass er als Vorsitzender des Prüfungsausschusses Strenge verkörpert und für Gerechtigkeit sorgt. Dies scheint ihm jedoch nicht leicht zu fallen.

Insofern scheinen Härle und Kroeger deutlich klarer in ihrer Position. Es gilt die Studierenden heraus zu fordern, sie auch mit ihrem Nichtlernen zu konfrontieren, um sie letztlich zu fördern und (heraus-)zufordern. Auch mit Blick auf die Herausforderungen, die sich aus dem zukünftigen Arbeitsfeld ergeben.

Entsprechend bewegt sich Wertschätzung zwischen Zutrauen und Konfrontation. Den Studierenden wird zugetraut, sich eigenverantwortlich zu verhalten (vgl. Lemaire 2013: 110) sowie ihr eigenes Lernen zu organisieren. Das heißt jedoch nicht, dass die Studierenden mit ihrem Lernprozess allein gelassen werden (vgl. Sperber 2013: 87). Das bedeutet, die Studierenden entwickeln ein Gespür dafür, wann sie Unterstützung brauchen und wann nicht und die Lehrenden stehen für Begleitung zur Verfügung. Das Vertrauen in die Fähigkeiten der Studierenden wird oft beantwortet mit einer ausgesprochenen Leistungsfähigkeit. „[D]ie

kriegen auch [...] das Zutrauen [mit], was ich in sie setze, und dann bin ich auch oft positiv beeindruckt, was sie dann bringen.“ (Trost 2013: 199)

Neben dem Vertrauen in die Fähigkeiten der Studierenden und einer möglichen Konfrontation bei noch fehlenden Fähigkeiten, ist ein Teil von Wertschätzung, dass Konfrontationen grundsätzlich zum Leben gehören und damit willkommen sind (vgl. *Middelkoop 2012: 141, Sperber 2013: 121*). Schließlich geht es im Sinne des Chairperson-Prinzips um das Einnehmen und Offenlegen einer Position unter Berücksichtigung der selektiven Authentizität.

Das dialogische Prinzip

Wertschätzung drückt sich auch in dem dialogischen Prinzip aus. Kommunikation findet nach Möglichkeit auf Augenhöhe statt. Das heißt, „*Runtersteigen vom Thron*“ und „*Unterordnung auch damit zu beseitigen*“ (*Lemaire 2013: 188*). Positiv ausgedrückt geht es eher um ein „*Gespräch unter Fachleuten*“ (78), um „*ein Ringen*“ (140), darum „*mit Studierenden zusammen Arbeitssituationen zu generieren*“ (*Härle 2013: 44*) bzw. „*mit den Studierenden zusammen etwas zu erarbeiten. Und wirklich sich da auch als Lernende zu verstehen.*“ (*Bergen 2012, 2: 25*). Kroeger fragt in seinen Veranstaltungen, was die Studierenden brauchen, um gerne an einem bestimmten Inhalt zu arbeiten (vgl. *2012, 1: 51*). Trost ist die Teilnahme an universitären Veranstaltungen, in denen er nicht als Experte, sondern als Teilnehmender oder Lernender auftritt, wichtig. „*Ohne dass ich die erste Geige dabei spielen muss.*“ (*2013: 181*) So lernen die Studierenden ihn in einer anderen Rolle kennen.

Und doch gilt es dabei zu berücksichtigen, dass Lehrende und Studierende sich in einem Machtgefälle bewegen.

Ich will dich als Gegenüber, das Verantwortung mit übernimmt, fördern [...]. Und das soll in einer [...] nicht gleichwertigen, aber gleich wertschätzenden Beziehung stattfinden. Das hat mich nicht gehindert, jetzt Leute durchfallen zu lassen. (Härle 2013: 78)

Hier wird das gesamte Spannungsfeld von Wertschätzung deutlich. Lehrende haben gegenüber den Studierenden einen „*Wissensvorsprung*“ (*Lotz 2013, 3: 10*). Sie haben eine machtvolle Position, weil sie benoten, beurteilen und darüber entscheiden, ob jemand eine Prüfung besteht. Und doch können sie sich auch zurücknehmen (vgl. *Lemaire 2013: 188*), das gemeinsame Vorgehen aushandeln, fachlich mit den Studierenden ringen und sich auch als Lernende verstehen. Hier geht es um die Anerkennung der fachlichen und auch methodischen Ideen der Studierenden, um ein gemeinsames Zweifeln, Suchen und Forschen auf Augenhöhe trotz des Machtgefälles. Dies entspricht dem humboldtschen Ideal universitären Lernens auf Augenhöhe.

Wertschätzung ist schwer zu definieren, weil es zum Teil mit bedingungsloser, positiver Zustimmung oder Bejahung verwechselt wird. Es geht gerade nicht darum, alles gut zu finden, was jemand sagt und tut, oder jemanden zu überhöhen, sondern Kern von Wertschätzung ist auch die Benennung fehlender Leistungen, persönlicher Defizite oder unkooperativen Verhaltens, damit die Person sich gegebenenfalls weiter entwickeln kann. Dies alles vor dem Hintergrund einer möglichen Begleitung durch die Lehrenden. Entsprechend werden im Zusammenhang einer TZI-orientierten Didaktik neben den Stärken auch die Schwächen inhaltlicher Art, von Personen oder auf zwischenmenschlicher Ebene thematisiert.

6.4 Die didaktische Gestaltung von Lehr-Lernprozessen

Hochschuldidaktik wird bisher weniger auf der Ebene der Theorien als auf der Ebene der Konzepte und Ansätze gedacht. Die bisherigen Ausführungen zur Epistemologie, zum Bildungsverständnis und zur Haltung themenzentriert Lehrender an Hochschulen sowie eine entsprechende theoretische Unterfütterung stellen den Versuch dar, aus dem Handlungskonzept der TZI eine hochschuldidaktische Theorie bzw. eine Themenzentrierte Hochschuldidaktik zu entwickeln. Diese Theorie beinhaltet natürlich auch ein praxistaugliches Konzept. Auf aktuelle hochschuldidaktische Konzepte bin ich im Kapitel 2.4 ausführlich eingegangen, habe diese neu strukturiert und die Relevanz von Realbegegnungen bzw. einer Handlungsorientierung und den Zusammenhang zwischen systemisch-konstruktivistischen Ansätzen sowie der Themenzentrierten Interaktion herausgearbeitet. Im jetzt Folgenden werde ich themenzentrierte didaktische Prinzipien zur Gestaltung von Lehr-Lernprozessen darstellen.

6.4.1 Der persönliche Bezug zu den Inhalten

Neben dem ursprünglichen TZI-Modell und der ausdifferenzierten Variante nach Lotz wird der Achse zwischen dem ICH und ES besondere Aufmerksamkeit vonseiten der Befragten zuteil. Ich meine den persönlichen Bezug zu den Inhalten.

„[O]hne Stoff gibt es keine Welt, gibt es kein Weltwissen, gibt es kein Verhalten, keine Reform“ (Kroeger 2012, 3: 32). Damit folgt Kroeger seiner eigenen Argumentation aus den frühen 1990er Jahren:

Im Verständnis der TZI wird der Mensch erst ganz Mensch mit Themen, mit Aufgaben, mit Sachen, die er zu seinen eigenen macht. [...] Denn die Dialogik, d.h. das In-Beziehung-Sein, bezieht sich in der TZI wesentlich nicht nur auf Personen [...], sondern auch auf Sachen, Sachwelten und deren humane und inhumane Zustände. (Kroeger 1993: 111)

Dabei ist „das Thema [...] die wichtigste Komponente [...], wenn die anderen [ICH–WIR–GLOBE] mit beachtet werden“ (Kroeger 2012, 1: 103). Entsprechend ist Kern des Lebendigen Lernens, „Themen und Menschen zusammen“ zu bringen (23). Huber spricht davon, „[e]ine Beziehung her[zus]tellen zwischen ICH und ES“ (2013: 56). Härle will „den Bezug Person und Sache fördern“ (2013: 78), „Beziehungen zwischen den Subjekten und dem Thema her[...]stellen“ (20). Die TZI-Graduierten sprechen sich für eine Beziehung zwischen ICH und ES, zwischen dem Subjekt und den Inhalten aus. Die Inhalte werden nicht losgelöst vom Individuum betrachtet, sondern es wird ein Bezug hergestellt. Es handelt sich um eine „Öffnung für das Subjektive bei gleichzeitigem Respekt vor der Theorie“ (Lotz 2013, 1: 25).

Eine Möglichkeit, Inhalte und Menschen zusammenzubringen ist, „die Themen immer in deren Lebenswelt“ (Sielert 2012: 54), also in die Lebenswelt der Studierenden, hineinzusetzen. Kroeger spricht davon eine Beziehung „zum Lebensthema und zum Lebensgefühl“ der Studierenden herzustellen (2013, 1: 103). Dies lässt sich u.a. durch einen Rückbezug auf die Erfahrungen der Studierenden leisten (vgl. 45; Lemaire 2013: 64).

Unterschiedliche Fragestellungen ermöglichen einen persönlichen Zugang zu einem bestimmten Inhalt. Kroeger fragt wiederholt: „[W]o sind die Menschen? Was brauchen sie?“ (2012, 1: 45) Einerseits können diese Fragestellungen vorbereitend fantasiert werden, andererseits gibt es die Möglichkeit, die Studierenden direkt zu befragen: „Was braucht ihr, damit ihr gern am Thema seid?“ (51) Diese Fragestellung ist sehr offen gehalten. Studierende brauchen während des Studiums nicht nur Inhalte, sondern beispielsweise auch Kontakt zu anderen Studierenden oder auch zu den Lehrenden.

Eine engere Fragestellung knüpft an die Interessen der Studierenden an: „Was interessiert Sie am Thema?“ (Härle 2013: 70, vgl. auch Lemaire 2013: 64) bzw. „Was möchte ich denn hier tatsächlich gerne lernen? Was möchte ich gerne mitnehmen?“ (Huber 2013: 58) Huber weist ausdrücklich daraufhin, dass Studierende nicht nur aus fachlichem Interesse in einzelne Veranstaltungen kommen, sondern weil eine Veranstaltung beispielsweise gut in ihren Stundenplan passt, oder weil sie glauben, einen Leistungsnachweis besonders leicht zu bekommen (vgl. 56). Ihm ist die „Erlaubnis“ zu solch einer Motivation wichtig, um in einen „Selbstvergewisserungsprozess“ zu gehen und schließlich die Frage nach dem eigenen Interesse zu ergründen. Mögliche Störungen können so aus dem Weg geräumt werden (ebd.). Die Interessen der Studierenden ermöglichen „immer auch Zugänge zum Thema“ (Sielert 2012: 94). Allerdings kann nicht jedes Interesse aller Teilnehmenden berücksichtigt werden (vgl. Huber 2013: 58). Dies gilt es den Studierenden gegenüber transparent zu machen, weil es ansonsten zu einer Selbst-Überforderung der Lehrenden kommen würde.

Lemaire betont, dass Interessen nicht nur auf dem bestehenden Wissen bzw. Wissenslücken begründet sind, sondern auch auf dem vorhandenen Können (vgl. 2013: 64). Das heißt, Interessen sind auch auf gemachte oder noch nicht gemachte Erfahrungen zurückzuführen. Möglicherweise rücken diese (noch nicht) gemachten Erfahrungen innerhalb einer universitären Veranstaltung in den Mittelpunkt. Die TZI hat neben dem theoretischen Wissen immer auch die Erfahrungen sowie die praktische Anwendung und Umsetzung, die Handlungsorientierung im Blick: „dass sie sich das Wissen handelnd aneignen.“ (Bergen 2012: 19)

Der Einstieg in ein Thema kann sowohl von der Sache her als auch vom Individuum aus entwickelt werden. Härle beschäftigt sich im Vorwege einer Veranstaltung mit der „Bildungsbedeutsamkeit“ (2013: 84) eines Gegenstandes für die Studierenden und beginnt die jeweilige Veranstaltung „immer mit einem Sachthema“ (44). Er nimmt „die Ausrichtung auf das ES sehr ernst“ (84). Kroeger hingegen wählt „immer den individuellen Einstieg“ (2012, 1: 77), wobei das auch ein sachlicher sein kann. Für ihn ist dies das „Anstrengenste“ an der TZI (ebd.). Eindrucksvoll beschreibt er seinen Umgang mit der Individualität der Teilnehmenden seiner Universitätsveranstaltungen:

[...] zur Einführung liest jeder von euch ein Buch. Was, hängt von eurem Typus ab. Das könnt ihr machen, wie ihr wollt. Manche sagen, ich möchte eine Übersicht haben über diesen Zeitraum von 15/ 17 bis 55. Da gibt es folgende drei Möglichkeiten. Es gibt dicke Bücher genug, aber wenn ihr eine kurze Übersicht so von 200 Seiten haben wollt, oder 180 Seiten, dann ist es dieses oder dieses oder dies. [...] Andere sagen, ich möchte am liebsten eine Person kennen lernen aus der Zeit. Frauen sagen sehr oft damals: „Eine Frau kennen lernen.“ In dieser männerdominierten Reformationsgeschichte. Immerhin, es gibt interessante Frauen, Personen und Frauenbiografien usw.. Wer will, kann also nicht mit einer Übersicht anfangen, sondern mit einer Biografie einer Person. Das ist anschaulich. Dann habt ihr einen Geruch, wie so jemand sich in diesem Zeitraum anfühlt, anriecht, anschmeckt.“ Und nach 14 Tagen hab ich gesagt: "So, und jetzt kommt die Gegentypus. Wer die Einzelperson gewählt hat, liest jetzt als zweites, egal ob es euch leicht fällt oder nicht, eine Übersicht. Denn wer Reformationsgeschichte kennen will, muss eine Übersicht haben. Ich sage nicht, wo ihr einsteigen müsst. Aber, ich sage euch, was ihr können müsst. Und wer eine Übersicht gelesen hat“, weil das sind die Kognitiven und Schizoiden, die so was lieber machen, "die gucken sich jetzt eine Person mit all ihren Verquengeleien und Unruhe-Gefühlen und Schwenkungen [an]." Da hab ich ein paar vorgeschlagen, die besonders biografisch kompliziert sind, die Kontrahenten von Luther waren und von ihm verurteilt wurden usw.. (Ebd.)

Kroeger ermöglicht unterschiedlichen Lerntypen unterschiedliche Zugänge zu einem Inhalt und wenn dieser Zugang geschaffen ist, dann fordert er die Studierenden heraus, indem sie sich auch mit einem Zugang zum Stoff, der ihnen ferner liegt, auseinandersetzen. Er schafft ein Spannungsverhältnis zwischen individuellem Zugang und sachlichen Erfordernissen, zwischen individuellem Interesse und von außen angebotener Zumutung, zwischen zwei Gegensätzen. Kroeger berücksichtigt die Unterschiedlichkeit der Studierenden in seiner Veranstaltungsgestaltung. „Menschen sind verschieden und sie haben das Recht darauf,

dass sie verschieden“ sind bzw. lernen (ebd.). Insofern kann TZI als pädagogisches Konzept verstanden werden, welches Diversität in besonderer Weise berücksichtigt bzw. die Diversität von Menschen unterstützt.

Kroeger verweist noch auf zwei weitere wichtige Aspekte, die die Grenzen des Konzepts „persönlicher Bezug zu den Inhalten“ verdeutlichen. Manchmal erfordert der Stoff, dass er „bis zum Ende durchgebracht werden“ muss (51) jenseits der Idee, den Stoff mit dem Menschen zusammen zu bringen. Auch hält er es nicht für nötig, in jeder einzelnen Veranstaltung aufs Neue diesen Bezug zwischen Stoff und Mensch wieder herzustellen. Wenn dies geschehen ist, reicht es „jede zweite, dritte Stunde mit einer stärkeren Ich-Komponente“ zu gestalten (103).

Eine weitere Grenze dieses Konzeptes liegt in der jeweiligen kontextuellen, historischen Situation. Kroeger stieg Mitte der 1960er Jahre in den Lehrbetrieb ein und erlebte sowohl die Studierendenbewegung 1968 als auch die darauf folgenden Jahrzehnte mit ihren universitären Veränderungen. Die jeweiligen historischen Entwicklungen wirkten sich auf Kroegers Didaktik aus. In den 1980er Jahren wurden sehr viele Filme gezeigt, die sich auf den Nationalsozialismus sowie den Holocaust bezogen.

Da haben die Studenten gesagt: „Herr Kroeger, bitte, jetzt keine persönlichen Fragen. Wir sind [...] voll mit diesen Furchtbarkeiten und auch den persönlichen Emotionen, die das auslöst. Jetzt können wir nicht noch in der Vorlesung das auch noch machen.“ Also musste ich jetzt meine Vorlesung umstellen mit Tabellen, eine ganz coole Oberflächendarstellung: Was ist die Entwicklung vom 30. Januar [19]33 über die ersten Juden-Geschäfts-Boykotte, über die ersten Verhaftungen, über die Rassengesetze [19]36 usw.? Ich habe es nur auf der Oberfläche gemacht, weil alles andere wäre nicht personenangemessen gewesen. Ich musste die [...] Vorlesung und auch die Didaktik komplett umstellen, weil es einsehbar war. Die waren, ich hab die Filme ja auch gesehen, die waren übersättigt davon. (51)

Didaktik ist immer auch historisch verortet und doch ist für die TZI der persönliche Bezug zu den Inhalten entscheidend. Es wird je nach GLOBE (dazu gehört die historische Verortung) eine Beziehung zwischen dem Subjektiven und der Sache hergestellt. Deutlich wird dies auch, wenn der Unterschied zwischen beispielsweise Elementareinrichtungen und Hochschulen betrachtet wird. Letztere sind deutlich sachbezogener und doch ermöglicht die Berücksichtigung individueller Zugänge zur Sache Diversität innerhalb von Universitäten.

6.4.2 Dynamisches Balancieren

Ruth Cohn definiert dynamische Balance folgendermaßen.

Dynamische Balance als Begriff geht über das Dreieck in der Kugel hinaus. Gleichgewichtsstörungen entstehen auch in jedem Einzelnen durch Mißachtung des Wechsels von Arbeit und Ruhe, Geben und Nehmen, durch zuviel Zeit mit Kindern und zuwenig Zeit mit Erwachsenen, oder umgekehrt, durch zuviel Training und zuwenig Ausübung.

Dynamische Balance ist ein allgemeiner Lebensbegriff, die Notwendigkeit, Gegenpole im Leben einzubeziehen [...]. Leben ist gekennzeichnet durch sich bewegende Neuorientierung und nicht durch Statik. Der Begriff der dynamischen Balance ist eine Aufmerksamkeitshilfe, lebendiges Lernen/ Lehren und lebendiges Leben zu begünstigen. (Cohn/ Farau 1984/ 1993: 352f)

Dynamisches Balancieren als Denkfigur oder Handlungsanleitung

Spielmann (2010: 141f) verweist auf zwei unterschiedliche Ebenen der dynamischen Balance als einerseits „Denkfigur“ und andererseits „Handlungsanleitung“. Als Denkfigur geht es um die Verbindung von Einzelaspekten (ICH-WIR-ES-GLOBE) sowie Gegensätzen und Paradoxien (vgl. Kapitel 6.1.4, Reiser 1995), während es als Handlungsanleitung um das Ausbalancieren einer konkreten Gruppensituation durch die jeweilige Gruppenleitung geht. In Matzdorf/ Cohn (1993) werden relevante Gegensätze benannt: „Sicherheitsbedürfnis und Risikobereitschaft, [...] Fühlen und Denken, Männlichkeit und Weiblichkeit, Geben und Nehmen, Nähe und Distanz, Zuhören und Sprechen, Aktivität und Ruhe“ (Matzdorf/ Cohn 1993: 74), „Anteilhaftigkeit und Eigenständigkeit“ (91). Letzteres könnte auch mit Interdependenz und Autonomie umschrieben werden. Cohn und Matzdorf haben das Konzept der dynamischen Balance von einem synchronischen zu einem diachronischen weiter entwickelt (ebd.), also von einem Konzept, das anstrebt die Balance der vier Faktoren immer wieder herzustellen, zu einem Konzept, das das Nacheinander unterschiedlicher Gewichtungen verschiedener Aspekte betont. Die Balance wird nur kurzzeitig hergestellt, um wieder verloren zu gehen. Spielmann verweist hier auf das Konzept der Homöostase⁷⁵, das helfen könnte, die TZI weiter zu entwickeln (2010: 146). Schließlich schlägt Spielmann vor, die dynamische Balance in dynamisches Balancieren umzubenennen. Das Balancieren betont die Gratwanderung bzw. ein sensibles Gleichgewicht, eine Balance, die nicht leicht zu halten und damit störanfällig ist. Dies könnte Harmonisierungstendenzen innerhalb von TZI-Kreisen entgegen wirken (2010: 145f) und betont die Prozesshaftigkeit des Balanceaktes Gruppen zu leiten.

⁷⁵ Homöostase ist ein Begriff der frühen Systemtheorie und wird mit Gleichgewicht übersetzt. Wird eine Abweichung vom Gleichgewichtszustand wahrgenommen, versucht das System wieder in ein Gleichgewicht zu gelangen (vgl. Schlippe/ Schweitzer 1998: 62).

Die dynamische Balance bzw. das dynamisches Balancieren ist innerhalb meiner Interviews mehrfach explizit thematisiert worden (vgl. Härle 2013: 16, 20, 24; Huber 2013: 38; Lotz 2013, 3: 8, Sielert 2012: 33; Trost 2013: 61). Härle beschreibt, was für ihn dynamische Balance im Zusammenhang mit universitären Bildungsprozessen bedeutet:

die Vermittlung der Sache mit einem so gut ich das selber beurteilen kann, angemessen hohen Theorieanspruch zu verbinden mit dem Erleben von Verbindlichkeit, Gruppenzugehörigkeit, Gruppendynamik und Elementen von persönlicher Bedeutsamkeit für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Sache auch. Also persönlicher Bedeutsamkeit des Anliegens. (Härle 2013: 24)

Hier geht es entsprechend um die Balance zwischen dem Individuum, der Gruppe, der Sache (vgl. auch Trost 2013: 61) und dem GLOBE in einer konkreten Gruppensituation. Die dynamische Balance ist auch in den anderen Interviews weniger als Denkfigur, sondern eher als Handlungsanleitung dargestellt worden.

Das handlungsbezogene dynamische Balancieren kann auf unterschiedlichen Ebenen stattfinden. Auf der Ebene der konkreten Vorbereitung einer Veranstaltung können beispielsweise folgende Fragen gestellt werden:

[W]o brauche ich tatsächlich reine Textarbeit? Wo brauche ich Auseinandersetzung? Wo braucht es denn Input? Wo muss es die Möglichkeit geben, mich als Experten zu befragen? Und wo ist es aber auch so, dass die Kollegen und Kolleginnen [...] oder die Studierenden, weil sie sich mit bestimmten Themen auseinander [setzen], Experten und Expertinnen sind. (Huber 2013: 86)

Diese Überlegungen zu unterschiedlichen Arbeitsformen sowie der hier nicht explizit benannten Sozialformen ermöglichen ein Herstellen der dynamischen Balance. Diese kann bzw. wird wiederum von Veranstaltungssitzung zu Veranstaltungssitzung variieren. Innerhalb eines Semesters kann sich die Balance beispielsweise vom ICH zum WIR verschieben (vgl. Bischoff 2013: 95f) oder sie kann aufgrund des Veranstaltungsformats grundsätzlich unterschiedlich ausgerichtet sein. Eine Vorlesung bedarf einer vorwiegend ES-orientierten Balance. Hier steht das Wissen im Vordergrund, während ein Gesprächsführungsseminar den Schwerpunkt neben dem Wissen auf das Können legt. Um bestimmte Fertigkeiten zur angemessenen Gesprächsführung zu trainieren, ist es hilfreich, viele Übungen innerhalb eines Seminars anzubieten. Auch ist es erforderlich, dass sich die Teilnehmenden einander öffnen. Dies erfordert eine vertrauensvolle Atmosphäre, so dass es unbedingt auch einer ICH- und WIR-Orientierung in solchen Trainingssituationen bedarf.

Dynamisches Balancieren als Wegweiser für die Formatgestaltung

Huber verweist darauf, dass Kompaktveranstaltungen eine andere Balance erfordern als wöchentliche Seminare oder Vorlesungen (2013: 38). Trost dazu:

[I]n der Vorlesung spielt das WIR natürlich eine viel geringere Rolle, und die ICHs nur insofern, als sie mir, sozusagen durch non-verbale Signale zeigen, ob sie noch zuhören können oder nicht. Oder ob sie an irgendwas hängen oder so. Und dann greife ich das immer auf. Aber das WIR spielt eigentlich keine wirkliche Rolle. Und das ist im Seminar natürlich ganz anders. Da habe ich natürlich die Individuen viel plastischer vor Augen. Ich kriege mit, in was für einer Verfassung sie sind, wie sie interagieren; und ich kann darauf eingehen und [...] den Prozess darauf abstimmen. Oder ich stimme sowieso die Stunde so ab, dass es ein Anfang und ein Ende hat und dass die Einzelnen Raum haben und das die Gruppe Raum hat, und das Thema. (2013: 63)

Bei wöchentlichen Seminaren ist die Lage im Tagesverlauf zu berücksichtigen. Bei Kompaktveranstaltungen erscheint ein Setting Referat 1 – Diskussion – Referat 2 – Diskussion 2 etc. kaum sinnvoll. Zu berücksichtigen ist weiterhin, dass es nach dem Mittagessen oft zu Müdigkeitserscheinungen unter allen Beteiligten kommt. Eine angemessene Balance hängt entsprechend auch vom Tagesrhythmus und von der Dauer einer Veranstaltung ab, bzw. von deren Regelmäßigkeit.

Deutlich wird, dass ein dynamisches Balancieren im Sinne einer Handlungsanleitung sowohl der vier Faktoren ICH – WIR – ES – GLOBE als auch von Aspekten wie Wissen und Können, bei der konkreten Vorbereitung einer einzelnen Veranstaltung als auch bei der Konzeptionierung einer kompletten Veranstaltung helfen kann. Härle berücksichtigt die dynamische Balance nicht nur in der Lehre, sondern darüber hinaus auch in der Gremienarbeit sowie in persönlichen Gesprächen (vgl. 2013: 20).

Als Denkfigur kann das dynamische Balancieren in Beziehung gesetzt werden zu den epistemologischen Überzeugungen der TZI, Gegensatzpaare zusammenzuführen. Als Teil eines themenzentrierten Lehr-Lernkonzeptes fungiert die dynamische Balance als Bindeglied zwischen den epistemologischen Überzeugungen und dem konkreten Vorgehen bei der Konzeptionierung von sowie direkt in universitären Veranstaltungen. Die dynamische Balance stellt sozusagen den Bezug theoretischer Fundierung zur konkreten Umsetzung in die Praxis dar.

Vierfache Aufmerksamkeit zur Situationsanalyse

Zur Analyse einer Veranstaltungssituation bedarf es der sogenannten drei- bzw. vierfachen Aufmerksamkeit. Kroeger spricht von einer dreifachen Aufmerksamkeit und stellt zur Situationsanalyse einem imaginären Schüler folgende Fragen: »Wie geht's dir? Wie war der

Unterricht letzte Stunde? [...] Wie ging es dem ICH? War es ein bisschen Gemeinsamkeit auch? Wie ging es dem WIR? Wie war der Unterricht? Wie war der Stoff?» (2012, 1: 57)

Gemäß dieser Fragen liegt die Aufmerksamkeit vor allem auf dem konkreten Geschehen innerhalb eines Unterrichtes, Seminars oder einer Vorlesung, d.h. auf den drei Faktoren ICH-WIR-ES. Der GLOBE wird hier vernachlässigt, vermutlich weil er grundsätzlich schon mitgedacht wurde. Ein anderer Grund könnte sein, dass der GLOBE tatsächlich so komplex ist, dass er eine gesonderte Position innerhalb des Vier-Faktoren-Modells einnimmt. Dies wird deutlich an der „Kugel“⁷⁶, die die drei anderen Faktoren umgibt. Zurzeit wird u.a. diskutiert, das Vier-Faktoren-Modell umzubenennen in „Drei-plus-eins-Faktorenmodell“ (Kroeger⁷⁷) oder „Drei-plus-x-Faktorenmodell“ (Reiser 2010: 64). Der GLOBE spielt bei der Situationsanalyse oft eine untergeordnete Rolle. Er kommt ins Spiel, wenn etwas stört, beispielsweise Lärm oder beim Ausfall einer Veranstaltung oder wenn die Veranstaltung unrund läuft, z.B. am Semesterende (vgl. Kroeger 2012, 1: 103). Insofern ließe sich auch von einer dreifachen plus eins Aufmerksamkeit sprechen. Bezogen auf die dynamische Balance hilft die dreifache (plus eins) Aufmerksamkeit die Balance in einer vergangenen Situation zu analysieren und für die zukünftige Veranstaltung gegebenenfalls neu auszurichten.

Es ist eine ständige Einladung, den Blick schweifen zu lassen. So: Was siehst du eben nicht, oder wie geht es den persönlichen Seiten? Das allein verändert ja schon die Frage, wie mache ich die nächste Stunde. Wenn ich weiß, eben ist Semesterende und sie sind müde. Oder ich habe die verdrießlichen Gesichter gesehen bei diesem Stoff. Oder wir haben ein bisschen viel das letzte Mal rangeklotzt. Es müsste einen Ausgleich [sein] für eine Stoffüberdimensionierung, die manchmal ja nötig sein kann. Es gibt eine Sache, die kann man nicht zerreißen, die musst du in einem Block machen. Dann machst du eben eine [...] Lehreinheit, die ist dann so. Das ist für mich sowieso [...] eines der wichtigsten Dinge, die ich kapiert habe, [...] nämlich auf die Balance zu achten und die persönliche Anbindung des Stoffes, also auf das Interesse und die Connection. Dass das etwas ist, was im Bewusstsein der Beteiligten verankert sein [...], aber nicht immer stattfinden muss. Wenn ich, sagen wir mal, jede zweite, dritte Stunde mit einer stärkeren ICH-Komponente [gestalte], so dass der Stoff inhaliert wird. Das Gedicht, der Roman, eine Gleichung dritten Grades, eine Sauerstoffverbindung, ein ich weiß nicht was. Es lassen sich fast immer Connections zum Lebensthema und zum Lebensgefühl finden. Das muss aber nicht immer sein. Wenn ich das einmal verankert habe, kann ich auch wieder zwei Stunden mehr kognitiv [...] weiter gehen und nicht rumkrabbeln in den Aneignungsphasen. Das genügt, wenn das Bewusstsein [da] ist. (Kroeger 2012, 1: 103)

76 Ursprünglich konzipierte Ruth Cohn das Modell als Pyramide, bei der jeweils eine der vier Ecken ICH, WIR, ES sowie den GLOBE symbolisierten. Cohn veränderte dieses Modell zugunsten des Dreiecks in der Kugel, „weil diese Figur optisch deutlicher ist.“ (Cohn/ Farau 1984/ 1993: 343f)

77 Mündliche Aussage von Matthias Kroeger auf dem Graduierten-Graduandinnen-Treffen der Region. Schleswig-Holstein/ Hamburg am 04.07.2015.

Die drei- oder vierfache Aufmerksamkeit muss von der sogenannten „freischwebenden Aufmerksamkeit“ unterschieden werden. Bei ersterem handelt es sich um eine strukturierte Form der Aufmerksamkeit, um ein analytisches Instrument, während die „freischwebende Aufmerksamkeit“ im Sinne von Kuhl, Schwer und Solzbacher Rückbezug auf die Wahrnehmung des eigenen Körpers sowie eigener und fremder Emotionen nimmt und diese integriert bzw. reguliert (vgl. 2014a). Innerhalb der Psychoanalyse gehört die „freischwebende Aufmerksamkeit“ zur Grundhaltung von Analytikerinnen. Die Aufmerksamkeit wird ausdrücklich nicht in eine bestimmte Richtung gelenkt, sondern nach Identifikation mit einem Patienten wird abgewartet, welche Empfindungen und Vorstellungen beim Analytiker entstehen. Dieses Phänomen wird Gegenübertragung genannt (vgl. Racker 2002: 26). Letztlich wird die Gegenübertragung und damit auch die „freischwebende Aufmerksamkeit“ (psycho-)analytisch genutzt, doch gibt es keinerlei Vorstrukturierung.

Perspektivenwechsel als Teil der vierfachen Aufmerksamkeit

Beim dynamischen Balancieren kommt dem Perspektivenwechsel eine besondere Rolle zu. Sowohl bei der Vorbereitung von Veranstaltungen als auch bei der Situationsanalyse gilt es zu erfassen, was die Studierenden bewegt, genau diese Veranstaltung zu besuchen, was sie interessiert oder irritiert usw. (vgl. Kroeger 2012, 1: 57). Wenn Lehrende nicht auf ein konkretes Feedback zurückgreifen können, ist ein Perspektivenwechsel hilfreich für die weitere Planung einer Veranstaltung.

Für diesen Perspektivenwechsel wird die Imagination genutzt, sich vorzustellen, wer genau zu einer Veranstaltung kommt (vgl. Holler 2012, 2: 93), wie es den Studierenden bei dem Vermitteln eines bestimmten Inhaltes geht (vgl. Kroeger 2012, 2: 14) und was die Teilnehmenden zu einem bestimmten Stoff denken (ebd.).

[J]e genauer ich hinschaue, umso eher kann ich mich auch in den anderen hinein versetzen und seinen Empfindungen und Sorgen und Nöten nach[spüren]. Es lassen sich ja Verbindungen schlagen. (Verweijen 2013, 2: 30)

In ihren hochschuldidaktischen Veranstaltungen nutzt Bergen den Perspektivenwechsel als didaktisches Element: Sie teilt die Gruppe. Eine Hälfte versetzt sich in die Studierenden, die andere Hälfte in die Lehrenden. Beide Gruppen überlegen, welche Erwartungen sie jeweils aneinander haben (Bergen 2012, 1: 128). Offenbar ist dieses Vorgehen für einige Lehrende nicht selbstverständlich: »Ich habe mich das erste Mal hineinversetzt in einen Studierenden.« (Ebd.)

Der Perspektivenwechsel gehört nach Kroeger (1989: 237-258) zur Vorbereitung auf eine konkrete Veranstaltung und wird vielfach in der Praxis genutzt (vgl. z.B. Bergen 2012, 1:

128). Mit Hilfe des Perspektivenwechsels ist es begründet möglich, die dynamische Balance in Richtung eines oder zweier bestimmter Faktoren zu verschieben.

Themen generieren und formulieren

Ein Alleinstellungsmerkmal themenzentrierter Didaktik ist das Formulieren von Themen. „Im TZI-System bedeutet »Thema« das formulierte Anliegen. In einer Gruppe ist es der zentrierte, meist verbal formulierte Fokus der Aufmerksamkeit.“ (Cohn/ Farau 1984/ 1993: 364) In der Regel wird ein Thema von den Lehrenden formuliert. Auf der Grundlage einer Situationsanalyse wird mit Hilfe des dynamischen Balancierens und des Vier-Faktorenmodells ein Schwerpunkt für die kommende Veranstaltung gelegt. Das Thema dient einerseits dem Herstellen des persönlichen Bezugs, ist jedoch nicht zwingend ICH-orientiert formuliert, und andererseits drückt sich im formulierten Thema das dynamische Balancieren aus. Das Thema kann als Ausformulierung der dynamischen Balance betrachtet werden.

Schneider-Landolf (2010b: 162) fasst mögliche Leistungen von Themenformulierungen folgendermaßen zusammen:

- Es ist ein Denkanstoß, der die Einzelnen herausfordert, einlädt und anregt, sich damit auseinanderzusetzen.
- Es spricht möglichst alle Anwesenden an und ermöglicht ihnen einen persönlichen Zugang.
- Es wird zu einem gemeinsamen Gesprächsanlass in der Gruppe und lädt zum Austausch, zur Auseinandersetzung untereinander ein.
- Es leitet und zentriert das Gespräch und entlastet damit die Leitung.
- Durch die Themensetzung wird die Dynamische Balance zwischen der Aufgabe, dem Individuum und der Gruppe gesteuert: Themen können durch ihre Formulierung auf die Sachebene hinführen (ES-Themen), sie können eher die emotionale Ebene und die persönlichen Erfahrungen ansprechen (ICH-Themen) oder sie regen zur Auseinandersetzung zwischen verschiedenen Sichtweisen innerhalb der Gruppe an (WIR-Themen).

Aus diesen Ausführungen wird deutlich, dass Thema und ES differieren. Das ES ist der Stoff oder Inhalt, während die Themenformulierung bzw. das Thema das formulierte Anliegen der Teilnehmenden bzw. Studierenden ist.

Meine Interviews ergeben ein divergentes Bild im Umgang mit Themenformulierungen in universitären Veranstaltungen. Sperber hat insbesondere in Ausschreibungen sowie in Kompaktveranstaltungen (2013: 105) mit Themenformulierungen gearbeitet. In wöchentlichen Veranstaltungen gestaltete sich die Formulierung von Themen schwieriger, weil der Zusammenhang der Einheiten untereinander durch die unterschiedlichen Veranstaltungen der Studierenden (und auch der Lehrenden) schwer herzustellen war (ebd.). „Sonst waren die Themen eher thematisch, man könnte auch sagen theoretisch aufeinander

bezogen, haben aber den Prozess weniger nützlich gemacht.“ (ebd.) Das Aufgreifen des Gruppenprozesses scheint hier kaum möglich, während Sielert betonte, er würde Themenformulierungen gerade für den interaktionellen Prozess innerhalb von Seminaren nutzen: *„Aber diese Freiheit zu haben, das was sich gerade in der Gruppe entwickelt, ohne dass es geplant war, dann zum Thema zu machen und für die nächste Sitzung anzubieten“ (2012: 33)*, das hat Sielert als brauchbar für die Planung von Gruppenprozessen erlebt.

Huber formuliert in seinen Veranstaltungen Themen, die jedoch nicht so *„blumig“* wie in TZI-Ausbildungsseminaren sind, da dies an Hochschulen zu Irritationen führen könne (2013: 44). Er entscheidet sich eher für eine sachliche Formulierung, die dennoch die vier Faktoren berücksichtigt. *„Eben nicht nur zu sagen: Teamentwicklung. Sondern das heißt dann: Wie können wir gut zusammen arbeiten – Teamentwicklung in der Schule“ (ebd.)*. Huber ist überzeugt, dass eine solche Themenformulierung Studierende anders anspricht als der bloße Stoff Teamentwicklung. Durch diese Formulierung wird die Arbeitsrichtung, eine gute Zusammenarbeit, vorweg genommen. Dies erweist sich jedoch in vielen hochschulischen Veranstaltungen als problematisch.

Härle hat es weitgehend aufgegeben in seinen hochschulischen Veranstaltungen mit Themenformulierungen zu arbeiten, weil er dann *„etwas von dem Zuentdeckenden“*, *„ein Stück Interpretationsweg“* bzw. das Thema vorweg nimmt. Daher arbeitet er bevorzugt mit *„sehr viel offeneren Fragen“ (2013: 84ff)*. Auch Kroeger vertritt den Standpunkt: *„Themenformulierungen können lähmen, wenn sie zu genau sind. [...] Das kann nicht jeder.“ (2012, 1: 53)* Daher plädiert Kroeger für eine kriteriengeleitete Auseinandersetzung mit dem möglichen Anliegen der Gruppe und einer umgangssprachlichen Einführung zu Beginn der jeweiligen hochschulischen Veranstaltung (ebd.).

[I]ch achte auf die inhaltlichen Kriterien der Themenformulierung sehr genau. Persönlich, aber auch sachlich, beides gleichzeitig. Positive und negative Möglichkeiten eröffnend. Was freut dich dran? Was könnte auch unangenehm oder unschön an dem Thema sein? Noch nicht die Frage, was mach ich draus. Die ist zu früh. Die stell ich erst am Schluss (ebd.).

Ähnlich wie Härle will auch Kroeger das Ergebnis einer Veranstaltung mit einer Themenformulierung nicht vorweg nehmen.

Im Hinblick auf Abschlussarbeiten kann eine TZI-orientierte Themenformulierung hilfreich sein (vgl. Sielert 2012: 56). Aus einem Exposé, welches sowohl den persönlichen Zugang als auch eine erste inhaltliche Auseinandersetzung beinhaltet, lässt sich ein Thema formulieren, welches die Forschungsfrage mit berücksichtigt, wobei auch hier das Forschungsergebnis nicht vorweg genommen werden darf.

Da Themenformulierungen den Gruppenprozess berücksichtigen und oft „neue Horizonte und Lösungswege“ (Cohn/ Farau 1984/ 1993: 366) eröffnen, ist die Formulierung von Themen in hochschulischen Kontexten problematischer als in TZI-Ausbildungsgruppen. Dennoch hilft eine Situationsanalyse inklusive einem Perspektivenwechsel sowie die Beachtung der Kriterien für Themenformulierungen, um Lebendiges Lernen in der Universität zu ermöglichen und eine Veranstaltung dynamisch zu balancieren. In diesem Sinne ist bei der Formulierung zu berücksichtigen, sie aus der Interaktion zu generieren, *„durch daneben liegende Themen, darüber liegende Themen, nicht durch direkte Themen.“* (Reiser 2013: 30)

6.4.3 Prozessorientiert lehren

Unter Prozess wird hier verstanden, ein „sich über eine gewisse Zeit erstreckender Vorgang, bei dem etwas [allmählich] entsteht, sich herausbildet“ (Duden online). Ziele der Themenzentrierten Interaktion sind die Autonomie des Individuums, Kooperation miteinander, im besten Fall ein Gruppenbildungsprozess, eine Auseinandersetzung mit Inhalten im Sinne eines Lebendigen Lernens sowie eine Berücksichtigung des Kontextes.

Dynamische Balance, Prozessorientierung sowie das Einbeziehen von leidenschaftlichen Gefühlen und Störungen gehören sehr eng zusammen. Die dynamische Balance als Konzept beinhaltet, dass Lehrende von Sitzung zu Sitzung die Balance immer wieder neu herstellen. Leidenschaftliche Gefühle und Störungen innerhalb einer Veranstaltung sind Hinweise darauf, dass eine Veranstaltung aus der Balance geraten ist. Ziel ist es dann, die dynamische Balance erneut zu schaffen, indem der Störung oder dem leidenschaftlichen Gefühl ein angemessener Raum in der Veranstaltung gegeben wird. Damit dynamisches Balancieren sowie das aktive Einbeziehen von leidenschaftlichen Gefühlen und Störungen gelingen, arbeiten TZI-orientierte Gruppenleiterinnen prozessorientiert. Interessanterweise habe ich in der Literatur nur indirekte Verweise auf die Prozessorientierung der TZI gefunden.

Beispielsweise hat Ruth Cohn direkt nach der Ermordung von John F. Kennedy ein Seminar für Psychotherapeuten zur „Schulung der eigenen emotionalen Fähigkeiten und Fertigkeiten des Psychotherapeuten“ in den USA geleitet. Nach Überlegungen, das Seminar aus aktuellem Anlass abzusagen, entschloss Cohn sich, die vermutete Betroffenheit aller Beteiligten zu nutzen und stieg ein mit der Frage „Wie fühlt es sich an, hier zu sein, in dieser Gruppe, in diesem Augenblick, wo wir uns über unsre Gefühle befragen, wo wir hierher gekommen sind, um unsre emotionalen Fähigkeiten als Therapeuten zu schulen – in dieser Situation?“ (Cohn 1975/ 2009: 131) Dies lässt sich als Störung aus dem GLOBE auf die

Gruppensituation verstehen und ist ein Beispiel für eine mögliche Prozessorientierung beim Planen eines Seminars.

Kroeger verweist darauf, dass eine „prozessgerechte“ Planung mehr Vorbereitung braucht (2012, 1: 51). Dies ist anhand des eben beschriebenen Seminars von Ruth Cohn nachvollziehbar. Auch wenn die gleiche Veranstaltung mehrmals stattfindet, bedarf es möglicherweise unterschiedlicher Einstiege und Seminarverläufe. Wie oben schon beschrieben, hat Kroeger die Didaktik einer Vorlesung zur Kirchengeschichte verändert, um auf die historisch bedingt veränderten Bedürfnisse der Studierenden einzugehen (*ebd.*).

Übliche Praxis in drei- bis fünftägigen TZI-Kursen ist es, diese prozessorientiert zu leiten. D.h. nicht der gesamte Kurs wird im Vorwege streng durchgeplant, sondern nur die ersten Sitzungen bzw. der „rote Faden“ der Veranstaltung (vgl. Langmaack/ Braune-Krickau 2010: 50f).

Jeder Plan „muss“ falsch sein, da nie alle Faktoren bekannt sein können und so auch nie der Prozess, der sich aus vielfältigen Geschehnissen zwischen verschiedenen Menschen und Sachlagen ergibt, genau vorhergesehen werden kann. In diesem Sinne bedeutet Strukturierung: Vorplanen mit allen bekannten Fakten und Wahrscheinlichkeiten und Offen-Sein für die Wahrnehmung im Hier-und-Jetzt des Prozesses, um notwendige Umstellungen vornehmen zu können. Starre Planung und Planlosigkeit sind gleichermaßen unbrauchbar. (Cohn zitiert in Langmaack/ Braune-Krickau 2010: 50f)

Die Prozessorientierung kann sich entsprechend auf die Planung einer Sitzung bzw. auf den gesamten geplanten Seminarverlauf erstrecken.

Eine weitere Möglichkeit ist, die Studierenden in die Seminarplanung während des Verlaufs einzubinden:

[I]ch habe so einige Forschungsprojekte im Master laufen. Das ist Teil [...], der Ausbildung. Auch da [muss man] sehr eng erst mal dran bleiben und gucken, was habt ihr für Ideen, was wollt ihr machen, welche Hindernisse gibt es? Dann in der Gruppe das auch präsentieren und [...] gucken, was davon ist möglich, was ist nicht möglich? Was passt zu euch, was passt nicht? Wie kann sozusagen, das was da an thematischem Interesse da ist, auch mit der Kleingruppe in Verbindung gebracht werden und mit den Möglichkeiten der Einzelnen? Das läuft auch ganz engmaschig. Ich kann das nur schwer aus dem Kontinuum rauslösen. (Trost 2013: 109)

Auch aufgrund von oft stattfindenden Feedbackprozessen ist es den Lehrenden möglich, die Lehre prozessorientiert nach den Bedürfnissen der Studierenden (und auch der Lehrenden!) zu gestalten.

Neben diesem aktiven Einbeziehen der Studierenden in den Lehrprozess, kann auch situativ prozessorientiert gearbeitet werden. Reiser spricht von „Kulissen“ die er variabel, „wenn das Spiel läuft“, einsetzt. Reiser sagt weiter: „Aber das Drama kann ich erst erfinden oder finde ich im Verlauf.“ (2013: 40) Trost dazu: „[I]ch gucke ganz intensiv nach dem Prozess, derzeit.

Und bin noch wesentlich freier, als ich es vorher war. So, wenn es darum geht, irgendetwas genau zu verfolgen.“ (2013: 55) Kroeger beschreibt das prozessorientierte Vorgehen in seinen dreistündigen Vorlesungen noch etwas konkreter: „Und sobald die Leute [die] Quelle gelesen haben und ich eine Einführung gemacht habe, ist der Dialog eröffnet. Da kann ich sagen: »So, kann ich jetzt weiter gehen in meiner Darstellung? Oder habt ihr noch Fragen?« (2012, 1: 51)

Auf die Prozessorientierung mit Blick auf Seminargruppen gehen die Befragten nicht direkt ein. Dies hängt damit zusammen, dass Veranstaltungsformate wie Vorlesungen und häufig wechselnde Seminargruppen wenig Möglichkeiten für Gruppenbildungsprozesse bieten (vgl. Bischoff 2013). Da wir Menschen jedoch interdependent und auch auf Kooperation mit anderen angewiesen sind (s. Kapitel 6.3.4 „Wertschätzung“, vgl. Honneth 2010), lohnt es sich über eine stärkere Prozessorientierung, auch im Sinne von Gruppenbildungsprozessen in der Hochschullehre nachzudenken.

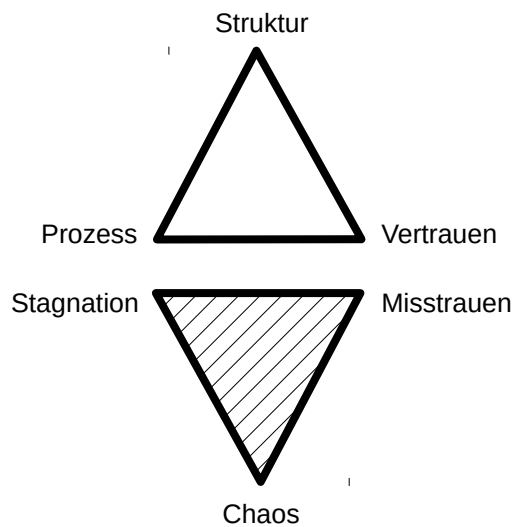
Eine vertrauensvolle Atmosphäre schaffen

Härle bemängelt, dass oft das Methodische für wichtiger erachtet wird als das Schaffen einer produktiven Lernatmosphäre, auch in TZI-Kreisen (vgl. 2013: 131). In der TZI-Theorie wird Vertrauen vor allem im Zusammenwirken von Struktur-Prozess-Vertrauen thematisiert (vgl. Sperber 2010: 176-182).

Um ein [...] vertrauensvolles Klima zu fördern, bedarf es der Kenntnis vieler Strukturen und angemessener Überlegungen, welche Struktur in dieser bestimmten Situation am geeignetsten sein könnte. Sowenig ein Kind Vertrauen lernt, wenn es keinen Halt oder Übervorsicht erfährt, sowenig bildet sich in einer Gruppe Vertrauen, wenn ihr Interaktionsgeschehen zu viel oder zu wenig Halt bekommt. (Cohn/ Matzdorf 1993: 81f)

Aufgrund dieser Gedanken zur Abhängigkeit von Vertrauen und Strukturen hat Stollberg ein weiteres Dreieck sowie dessen Schattendreieck entwickelt. Beide haben sich mittlerweile in der TZI-Theorie etabliert:

Struktur – Prozess – Vertrauen



Grafik 12: Stollberg 1982: 40

Die Grafik 12 verdeutlicht, dass Struktur, Prozess und Vertrauen direkt zusammenhängen. Um dies zu erläutern, lohnt sich zuerst eine Auseinandersetzung mit dem Schattendreieck: Misstrauen innerhalb einer Gruppe verursacht Stagnation, während Chaos wiederum Misstrauen und auch Stagnation verursacht. Bindungstheoretisch betrachtet, sind wir Menschen erst in der Lage zu explorieren, wenn wir uns sicher fühlen. Das heißt, erst wenn Vertrauen da ist, kommen wir in einen Prozess miteinander und mit Inhalten. Auch die Hirnforschung hat bestätigt, dass produktive Lernsituationen nicht angstbesetzt und zu stressig sein dürfen, sondern dass eine wertschätzende, anstrengungsbereite Atmosphäre das Lernen unterstützt. Dabei ist Chaos verwirrend und daher wenig hilfreich, stattdessen bedarf es einer gewissen Struktur. Mit Struktur im Sinne der TZI sind das Setzen von Themen, Sozial- und Arbeitsformen gemeint (vgl. Sperber 2010: 177). Diese Struktur ist wiederum abhängig von Vertrauen und dem Fortschritt des Prozesses.

Der gelingende Prozess und die Effizienz einer Gruppe sind [...] abhängig vom Vertrauen der Teilnehmer zueinander und in die Leitung und vom Vertrauen der Leitung in die Einzelnen sowie in die Gruppe und zu sich selbst. (180)

Das heißt, je länger ein produktiver, vertrauensvoller Prozess andauert, desto eher können die Teilnehmenden bzw. Studierenden auf Strukturen verzichten, diese selbst schaffen bzw. selbstgesteuert arbeiten.

Das Schaffen einer vertrauensvollen Atmosphäre innerhalb universitärer Veranstaltungen ist vielen der Befragten sehr wichtig (z.B. Härle 2013: 58; Kroeger 2012, 1: 57, 89; Lemaire 2013: 52; Reiser 2013: 86; Sperber 2013: 135; Trost 2013: 77; Verweijen 2013, 2: 72). Ziel

ist es, ein Klima des „*einander Wohlwollens*“ (vgl. Verweijen *ebd.*), ein im Sinne der Hirnforschung möglichst angstreduziertes und damit lernförderliches Veranstaltungsklima zu schaffen.

Aus Sicht von angehenden Lehrkräften ist es darüber hinaus sinnvoll, die Einzigartigkeit einer jeden Gruppe zu erfahren,

dass tatsächlich jede Gruppe ihr eigenes Klima entwickelt. Und das ist natürlich auch für die, die es machen, sehr lehrreich, weil die später Lehrerinnen und Lehrer werden. Dass sie auch noch mal lernen, ja so eine Gruppe, die hat die Störungen, oder die hat da, die ist ganz freundschaftlich miteinander. Die hören dann ja auch voneinander und lernen auch voneinander, wie kann man denn da vielleicht mal unterstützend tätig sein (Härle 2013: 24).

Für den Beginn einer Veranstaltung bedeutet dies, den Studierenden Mut zu machen, Fragen zu stellen (vgl. Kroeger 2012, 2: 14), Schwierigkeiten anzusprechen (vgl. Verweijen 2013, 2: 72) sowie Dinge eher zu thematisieren als zu überspielen (vgl. Härle 2013: 58), damit „*Studierende Mut bekommen, zu sagen: »Ich habe Angst oder ich habe Manschetten.«*“ (ebd.). Hilfreich für das Herstellen einer vertrauensvollen Atmosphäre ist auch die Berücksichtigung der aktuellen Verfassung (vgl. Trost 2013: 77) und Bedürfnisse der Studierenden sowie der Faktor Zeit, z.B. die Verblockung von Stunden, (vgl. Lemaire 2013: 52). Formate wie Kompakt- sowie Wochenendveranstaltungen ermöglichen oft ein anderes Vorgehen, z.B. das Lesen von Theaterstücken oder die Anleitung autogenen Trainings (Kroeger 2012, 1: 63) oder gar Traumreisen. Ein persönlicherer Kontakt wird ermöglicht und kann den Studierenden die Angst nehmen, sich zu zeigen. Voraussetzung ist, die Lehrenden geben auch Dinge von sich preis, sind präsent, selektiv authentisch und gehen mit den Studierenden wertschätzend um. Hier wirkt sich die Haltung der Lehrenden auf die konkrete didaktische Gestaltung von Veranstaltungen aus und spiegelt sich bestenfalls im Verhalten der Studierenden.

In ihren hochschuldidaktischen Veranstaltungen ist es Bergen wichtig, dass die Lehrenden nicht nur „*die tolle Gruppe*“ hervorheben, sondern dass dies auch der Gruppenleitung zugeschrieben wird (2012: 189). Eine vertrauensvolle Gruppenatmosphäre entsteht nicht zwingend von selbst, sondern in einem sinnvollen und balancierten Zusammenwirken von Struktur, Prozess und Vertrauen (vgl. Sperber 2010: 181). Zu Beginn von Veranstaltungsreihen wird aufgrund des noch fehlenden Vertrauens stärker strukturiert als im weiteren Verlauf. Sobald Vertrauen unter den Teilnehmenden aufgebaut ist, kann ihnen mehr zugetraut, mehr Verantwortung übertragen werden. D.h. die Studierenden können dann ihr Lernen oder Forschen stärker selbst strukturieren.

Sich mit dem hochschuldidaktisch Fremden befreunden

Vertrauen gilt es auch zu entwickeln, wenn Studierende sich mit etwas hochschuldidaktisch Neuem bzw. Fremden auseinandersetzen. Neues kann auch Neugier wecken. Diese Auseinandersetzung mit dem Fremden kann zu persönlichem Wachstum führen. Vor allem das dritte Axiom, d.h. die Erweiterung innerer und äußerer Grenzen beschäftigt sich mit dem Gedanken der (Persönlichkeits-)Entwicklung als wertvollem Geschehen für das Subjekt.

Auf das Verschieben von Grenzen gehen mehrere TZI-Graduierte meist im Zusammenhang mit der dialektischen Struktur der TZI ein (vgl. *Lemaire 2013: 180; Middelkoop 2012: 127 und 221; Bergen 2012: 150*). Kroeger (2012, 1 und 2012, 2) beschreibt die Auswirkungen der epistemologischen Ebene auf das Lehr-Lern-Konzept der TZI. Er spricht von einer „*kleine[n] Verschiebung im Kompasswert*“ (2012, 1: 45), auch von „Allmählichkeit“ (ebd.) und fragt sich: „*Wie kann man den Pegel der ICH- und WIR-Komponenten um zwei oder drei Grad oder Gramm verstärken und dem Stoff bleiben immer noch 97%?*“ (2012, 3: 32) Dieses didaktische Gestaltungsprinzip möchte ich mit „befreunden“ kategorisieren. Befreunden ist ein schrittweises Ausweiten des Vorgehens (vgl. *Middelkoop 2012: 221*). Middelkoop meint damit, ein schrittweises Entwerfen einer Hochschulveranstaltung durch Lehrende in seinen hochschuldidaktischen Veranstaltungen. Kroeger beschreibt die Initiierung des Schweigens zu Beginn einer Vorlesung:

Das hab ich langsam auch erst gelernt, dass man das Schweigen nicht mit drei Minuten anfangen darf. Das hab ich am Anfang falsch gemacht. Am Schluss wusste ich genau, wenn ich ein Semester beginne, dann sage ich irgendwas, [...] wir sind alle Menschen, die eine Innenseite haben und die soll auch hier leben. Also eine Minute. Nicht länger als eine Minute. Dann im Laufe des Semesters auf zwei oder drei Minuten steigern.
(2012, 1: 51)

Ähnliches erzählt Kroeger zum Feedback Geben (ebd.). Die Studierenden erlernen im Verlauf seiner Veranstaltungen, sich gegenseitig Feedback zu geben. (Persönlichkeits-)Entwicklung und Wachstum bedürfen der Wahrnehmung unserer Innenwelt und des Ausbalancierens von Fremd- und Selbstwahrnehmung durch Feedbackprozesse. Beides ist nicht selbstverständlich und bedarf deswegen der sukzessiven Einführung und einer entsprechenden Befreundung. An diesem Beispiel wird deutlich, wie die epistemologische Ebene, die daraus resultierende Haltung der Lehrenden und die konkrete didaktische Gestaltung von Veranstaltungen ineinander greifen bzw. von einander durchdrungen sind.

Intuitiv leiten

Die dreifache (plus eins) Aufmerksamkeit sowie das dynamische Balancieren sind oben (Kapitel 6.4.2.3 Vierfache Aufmerksamkeit zur Situationsanalyse) als analytischer Prozess beschrieben, während Kroeger, Trost und Sperber die eher emotionale Komponente dynamischer Balance für die Leitung ihrer Veranstaltungen skizzieren. Da dies von besonderer Bedeutung für den konkreten Prozess des Leitens ist, habe ich diesen Aspekt der Prozessorientierung zugeordnet.

Kroeger spricht von ausgebildeter Intuition beim Leiten (2012, 1: 61). Trost nennt dieses Phänomen „in Resonanz“ gehen (2013: 107) und Sperber meint, es korrespondiere etwas miteinander (vgl. 2013: 135). Trost versucht zu erfassen, in welcher „Verfassung“ die Studierenden sind und Sperber spürt an seinem eigenen Verhalten, wenn es zu einer Korrespondenz oder Resonanz mit den Studierenden kommt. Für ein Zustandekommen von Intuition oder Resonanz brauchen Lehrende einen freien Zugang zu ihren eigenen Gefühlen, eine klare Wahrnehmung ihres Gegenübers sowie empathische Fähigkeiten. Die Wahrnehmung eigener Gefühle bzw. des Gegenüber kann jedoch durch Übertragungen gestört werden (vgl. Cohn 1975/ 2009: 143f).

Die eigene Intuition auszubilden, ist in der (universitären) Lehre unbedingt hilfreich. Laut Duden online handelt es sich bei Intuition um „das unmittelbare, nicht diskursive, nicht auf Reflexion beruhende Erkennen, Erfassen eines Sachverhalts oder eines komplizierten Vorgangs“. Um intuitiv zu leiten, ist ein Umweg über bewusste Wahrnehmung und Reflexion notwendig. Intuition in der Lehre lässt sich durch Wahrnehmung des eigenen Körpers, der eigenen Gefühle und des Gegenübers erlernen und üben. Auch Empathie kann durch das bewusste Einüben von Perspektivenwechseln erlernt werden. Beim Ausbilden der eigenen Intuition kann es wichtig sein, sich mit den eigenen Übertragungsprozessen auseinander zu setzen, sprich diese zu kennen und entsprechend in Lehrprozessen zu berücksichtigen (ebd. 134-144). Das Üben und Reflektieren dieser Aspekte sowie vielfältige Lehrerfahrungen, d.h. eine gewisse Routine, ermöglichen es Lehrenden mittelfristig, intuitiv zu leiten.

Eine ausgeprägte Feedbackkultur als Kern prozessorientierter Lehre

Um prozessorientiert zu arbeiten und die Bedürfnisse der Teilnehmenden bzw. Studierenden zu erfassen, ist eine ausgeprägte Feedbackkultur zwischen Lehrenden und Studierenden sowie zwischen Lehrenden und Praktikerinnen (Kroeger 2012, 1: 103) von Vorteil. Das heißt, Feedbackprozesse finden nicht nur am Ende einer Veranstaltung im Sinne einer Evaluation statt, sondern die Kultur einer Veranstaltung ermöglicht es Studierenden, innerhalb des Veranstaltungsverlaufs den Lehrenden wiederholt Rückmeldung zu geben, damit diese den

Prozess auch an den Bedürfnissen der Studierenden ausrichten, ihn eventuell neu justieren, können.

Die Leiterin der hochschuldidaktischen Arbeitsstelle an der HAW-Hamburg hatte den Eindruck, viele Lehrende ohne TZI-Erfahrung hätten „*keine Instrumente*“ mit den Studierenden Feedbackgespräche zu führen (2012, 2: 115). Auch unter Kollegen schien dies schwierig (vgl. 117). Evaluationsbögen würden am Ende von Seminaren ausgeteilt, dann ließe sich nichts mehr am weiteren Vorgehen innerhalb einer Veranstaltung ändern (115).

Innerhalb der Interviews gehen einige Befragte auf die Schaffung einer Feedbackkultur ein. Kroeger hat nach der zweiten oder dritten Sitzung eine Zwischenauswertung vorgenommen: »*Leute, können wir so weiter arbeiten oder fehlt euch etwas?*« (2012, 1: 51) Diese Frage ist sehr offen gestellt und kann sowohl fachlich als auch methodisch sowie aus Sicht der vier Faktoren verstanden werden. Hingegen die Frage: »*Was braucht ihr, damit ihr gern am Thema seid?*« (ebd.), bezieht sich vor allem auf die ICH-ES-Achse. Reiser hat etwa zur Halbzeit von Kursen eine Rückmeldung erbeten (vgl. 2013: 114). Zwischenauswertungen und die Möglichkeit zu regelmäßigen Rückmeldungen an die Lehrenden sind im Sinne einer Prozessorientierung besonders wertvoll, da sie die Lehrenden unterstützen, die zukünftige Lehre an die Bedürfnisse der Studierenden anzupassen. Wenn die Studierenden grundsätzlich und regelmäßig die Möglichkeit haben, Feedback zu den Veranstaltungen zu geben, dann etabliert sich ein Klima, in dem dies selbstverständlich ist. Eine Feedbackkultur. Dies ist bei der bloßen Auswertung am Ende einer Veranstaltung zwar nicht der Fall, doch lässt sich diese Art des Feedbacks für die nächste, vergleichbare Veranstaltung nutzen. Das Feedback am Veranstaltungsende ist bei vielen themenzentriert Lehrenden üblich (explizit berichten z.B. *Lemaire 2013: 156, Reiser 2013: 114*). Methodisch lässt sich ein Feedback je nach Veranstaltungsart mit Hilfe von Rückmeldebögen, Wandzeitungen (vgl. *Reiser 2013: 100*) bzw. entlang der vier oder einzelner Faktoren (vgl. *Lemaire 2013: 152*) einholen. In seinen Veranstaltungen erfragt Huber die Wirkung der gesetzten Themen, Strukturen und Sozialformen, damit die Studierenden wieder stärker Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess übernehmen (vgl. 2013: 54).

Einen sehr differenzierten Standpunkt bezüglich Feedback vertritt Lemaire. Grundsätzlich lehne er standardisierte Feedbackbögen ab, weil sie die Gaußsche Normalverteilung im Hinblick auf Zustimmung und Ablehnung abbilden würden. Dies steht zwar im Widerspruch zu den oben erwähnten eher positiven Rückmeldungen an die themenzentriert Lehrenden, doch bietet Lemaire noch einen zweiten Grund für seine Ablehnung von Feedbackbögen. Ihm ist eine dialogische Auswertung wichtig, damit die Studierenden einen Standpunkt einnehmen, offen legen und damit ihre Chairperson wahrnehmen:

[W]as ich immer mache, das ist eine Auswertung, also dass ich die Leute befrage. Und ich sage: „Sie müssen.“ "Ja, aber dann anonym." „Warum anonym?“ Ja, da haben sie Angst. Dann sage ich: „Wenn Sie mit der Haltung antreten, dann brauchen Sie überhaupt nicht im Sozialamt arbeiten, weil die andere Seite gibt Ihnen ja auch eins aufs Dach. Ja, also wenn Sie hier schon damit anfangen, die Hosen voll zu haben, lassen Sie es besser bleiben.“ Ja, also so. Dann bleibt/ wird es eben nicht gesagt. Einige trauen sich dann auch und sagen was und dann gibt es da in der Regel ein gutes Gespräch drüber. Also, wenn die sagen, also es ist jetzt überhaupt nicht verstanden, wie das zusammen hängt oder es war so gestückelt aneinander. [...] dann gibt es schon gute Hinweise, das finde ich auch. Aber dann kann ich aber nachfragen, was hat nicht gepasst oder warum hat es nicht gepasst und das fließt dann auch, wenn wir zu dritt oder zu viert die Vorlesung vorbereiten, dann fließt das immer mit ein. Das ist klar. So [...] mag ich [...] dann Rückmeldungen. (Lemaire 2013: 156)

Entsprechend wird Feedback Geben von Lemaire als Berufsvorbereitung verstanden. U.a. stellt er im Interview eine ähnlich gelagerte, konkrete Feedbacksituation mit einem Studenten vor. Im Verlauf des Studiums bekommt Lemaire von ebendiesem die Rückmeldung: *»Das war die wichtigste Szene im ganzen Studium.«* (160) Diese Auseinandersetzung würde sich laut Lemaire vermutlich negativ in Evaluationsbögen abbilden. Erst das persönliche Gespräch und die vergehende Zeit ermöglichen eine positive Auswertung dieser für den Studenten vorerst schmerzhaften Situation (*ebd.*). Insofern schätzt Lemaire vor allem die Rückmeldungen, die nach zwei oder drei Semestern kommen (*vgl. 162*), wobei er auch eingesteht, dass diese dann in der Regel positiv sind. Die Studierenden, die nicht mit Lemaire klar kämen, gingen ihm vermutlich aus dem Weg.

Kroeger weist darauf hin, dass vielen Studierenden das direkte Feedback an Professoren, vor allem im persönlichen Zwiegespräch, unangenehm ist bzw. schwer fällt (*vgl. 2012, 1: 59; 2: 24*). Daher zieht er das Feedback Geben in der ganzen Gruppe vor, *„ein bisschen anonym und unpersönlich, aber schon bezogen auf etwas, was gewesen ist“* (2012, 1: 61). Auch ist er der Meinung, dass Mitschreiben beim Feedback Nehmen den direkten Kontakt stören kann.

Eine etablierte Feedbackkultur zwischen Lehrenden und Studierenden ermöglicht eine Feinjustierung der eigenen Veranstaltungsdidaktik. Härle hat sich aufgrund der Rückmeldungen der Studierenden gegen die übliche Seminarstruktur entschieden. *„Da reagiere ich auch auf eine Erwartung von Studierenden, die sehr leiden unter Seminaren, in denen Studierende Studierende durch Referate terrorisieren.“* (2013: 30) Den Studierenden ist die fachliche Position des Lehrenden offenbar wichtig, so dass Härle in seinen Veranstaltungen zu Beginn fachliche Vorträge hält. Die Leitung der Vertiefungsdiskussion in Kleingruppen übernehmen wiederum Studierende, die sich inhaltlich vorbereitet haben (*vgl. 25-30*). So kommt es dann auch zu folgender Rückmeldung: *„Seit Sie das leiten, macht es auch wieder Spaß. Oder hat man das Gefühl, es lohnt sich.“* (94) Im Hinblick auf den

persönlichen Bezug zu den Inhalten bekam Kroeger die Rückmeldung, der persönliche Bezug sei schön, es dürfe jedoch nicht zu viel sein (vgl. 2012, 2: 12).

Neben der Feinjustierung der eigenen Didaktik ermöglicht eine Feedbackkultur persönlichen Kontakt zwischen Lehrenden und Studierenden sowie Einblick in die eigene Wirkung auf Studierende. Härle hat so heraus gefunden, dass er als Theoretiker (vgl. 2013: 22) und strenger Prüfer gilt, der jedoch sehr gut vorbereite (vgl. 70). Reiser bekam das Feedback, dass die Studierenden *„sehr ernst genommen wurden, in dem was sie wollten und sehr frei und selbstständig arbeiten konnten.“* (2013: 82) Hier spiegelt sich die Haltung des Lehrenden in der Rückmeldung. *„Ich habe als Hochschullehrer mich eigentlich immer gefühlt und agiert wie ein Selbstständiger mit einem staatlichen Rahmen, der natürlich auch verpflichtet [...] einem staatlichen Auftrag [ist], aber im Prinzip wie ein Selbstständiger.“* (Ebd.) Wie Härle und Reiser galt auch Kroeger als strenger Professor, der in bestimmten Situationen für die Studierenden besonders ansprechbar war:

Das war für mich ein Starerlebnis. Ich ging einmal auf dem Korridor und ein Student kam auf mich zu und sagte: „Herr, Kroeger, ich hab gehört, heute singen Sie wieder.“ Ich ging auf dem Korridor und habe gesungen oder bei offener Tür in meinem Zimmer oder so. Aber es gab Tage, wo ich nicht so gestimmt war. Und er kommt auf mich zu und sagt: „Herr, Kroeger, heut, ich hab gehört, heut singen Sie wieder. Darf ich Ihnen was was Blödes sagen, ich hab meine ganzen Seminarpapiere verloren. Können Sie mir den Seminarschein noch einmal ausstellen.“ Also, da ich gesungen habe, habe ich es gemacht. Eh, d.h. jetzt für diese Sache. Es war inzwischen eine Beziehung entstanden oder ein Bewusstsein von dem Kroeger, dem kann man, wenn er singt (2012, 1: 51)

Alexander Trost würde aufgrund seiner *„Menschlichkeit“* von den Studierenden geschätzt, auch weil er sich Zeit für die Studierenden nähme (2013: 165). Eine ausgeprägte Feedbackkultur ermöglicht ein Miteinander. Dies hängt eng mit Aspekten der Achtsamkeit, selektiven Authentizität sowie Wertschätzung den Studierenden gegenüber zusammen und hat damit auch mit dem partizipierenden Leitungsverständnis der Lehrenden viel zu tun .

Das heißt jedoch nicht, es gäbe keine schwierigen oder unlösbaren Situationen. Kroeger wies auf seltene Situationen hin, in denen sowohl er als auch die Studierenden unzufrieden aus Veranstaltungen gingen (vgl. 2012, 2: 12) und auch Middelkoop meinte, die Teilnehmenden seien *„begeistert bis zum leicht enttäuscht, weil ich doch keine Wunder“* bewirken könne (2012: 157). Grundlegende Veränderungen innerhalb von Hochschulen bräuchten viel Zeit, deshalb wirke Middelkoop dieser möglichen Enttäuschung schon am Beginn der Veranstaltung entgegen, indem er auf diesen Aspekt explizit hinweise (vgl. 157-167).

Im Zusammenhang mit Feedbackkultur bin ich in erster Linie auf das Feedback der Studierenden an die Lehrperson eingegangen. Wichtig sind natürlich auch entsprechende

Rückmeldungen an die Studierenden, wie oben teilweise gezeigt. In Form von Noten ist dies im universitären Rahmen üblich. Feedback lässt sich jedoch auch entlang der vier Faktoren persönlich, sozial und im Hinblick auf einen möglichen Beruf oder das weitere Umfeld durchführen. Die Hochschuldidaktikerin Holler empfiehlt Lehrenden: „*[W]enn Sie Feedback [nehmen], dann geben Sie auch Feedback an die Studenten*“ (2012, 2: 115). Dies ermöglicht den Studierenden eine angemessene Selbstbewertung und damit eine weiter gehende Persönlichkeitsbildung (vgl. Kapitel 3.2).

Eigenverantwortung übernehmen durch Zumutungen

Das Schaffen einer vertrauensvollen Atmosphäre ist eine eher harmonisierende Idee prozessorientierter, didaktischer Gestaltung hochschulischer Veranstaltungen, während das Feedback-Geben und -Nehmen Vielfalt und auch Disharmonien sichtbar macht. Sich mit Fremdem befreunden akzentuiert die Synthese eines dialektischen Gegensatzes. Bei der Diskussion von Wertschätzung wurde deutlich, dass Wertschätzung sich nicht nur darin ausdrückt, Studierende bedingungslos gut zu finden, sondern Studierende bei einer fundierten Selbsteinschätzung zu unterstützen. Insofern muten die themenzentriert Lehrenden Studierenden einiges zu: beispielsweise Stoff, mit dem die Studierenden sich von sich aus nicht beschäftigen würden; das Herausfinden eigener Interessen, wenn noch nicht geschehen; die Selbstorganisation des eigenen Lernens sowie vorweg genommene berufliche Anforderungen, damit die Studierenden ihrem zukünftigen Berufsleben gewachsen sein werden.

Kern von prozessorientierter Lehre ist, die Studierenden zunehmend in Verantwortung für ihr eigenes Denken und Tun zu bringen bzw. sie dabei zu begleiten. Aus den Interviews geht hervor, wie Lehrende diesen Prozess bei Studierenden unterstützen können. Dabei ist die Kernfrage: „*[W]as kann ich dafür tun, die Menschen stärker in die Eigenverantwortung zu bringen für ihren eigenen Lernprozess.*“ (Huber 2013: 38)

Eine Möglichkeit, Studierende in Eigenverantwortung zu bringen, ist den Studierenden einen persönlichen Bezug zum Stoff zu ermöglichen. Dies kann, wie oben dargestellt (s. Kapitel 6.4.1 Der persönliche Bezug zu den Inhalten), durch Bezug zur Lebenswelt der Studierenden, Anknüpfen an ihre Bedürfnisse, Interessen oder ihr Können sowie die Ermöglichung unterschiedlicher Zugänge zum Thema angebahnt werden.

Dieses Anknüpfen an Interessen kann auch zu einem intensiven Hinterfragen der Interessen führen: „*Warum interessiert Sie das denn überhaupt? (...) Wieso beschäftigen Sie sich denn mit so was?*“ (Lotz 2013, 3: 16) Das bedeutet, bloßes Anknüpfen an schon Vorhandenes reicht nicht unbedingt für einen gelungenen Lernprozess aus. Es geht auch darum, den

Studierenden etwas „zuzumuten“: *„Ein Lernprozess muss immer auch Dinge beinhalten, die man nicht mag“, „jetzt kommt der Gegentypus“, „jeder macht, was er will und dann macht er, was er nicht will. Das gehört zusammen“ (Kroeger 2012, 1: 77).* Es sollte *„keine Stunde ohne einen Appeal an die Chairperson vergehen“ (2012, 1: 71).* Kroeger spricht hier von „Zumutungsthemen“. Ihm geht es darum, vermiedenen Themen Raum zu geben (vgl. Kroeger 1989: 253-258). Erst dann wird ein Stoff lebendig. Es geht also um Interessen und Herausforderung, um Anknüpfen an Vorhandenes und die Zumutung von Neuem, um Bekanntes und das Eröffnen von „Horizonten“ (Lemaire 2013: 210), erneut um ein dialektisches Gegensatzpaar, das es zu verbinden gilt .

Lemaire beispielsweise weigert sich *Entscheidungen* für Studierende zu treffen bzw. die Verantwortung für die studentischen Entscheidungen zu übernehmen:

Das ist auch einfacher, indem ich mich z.B. auch an bestimmten Stellen verweigere, Dinge zu entscheiden oder zu übernehmen, wo ich denke, das ist nicht meine Sache, dass ich das übernehme. [...] Oder eben Entscheidungen auch einfordere. Ja, das sind ganz kleine Sachen, wo jemand fragt, ob er nächstes Mal fehlen darf. Da sage ich, „Was soll ich denn jetzt dazu sagen? Nachher fragen Sie noch, ob Sie aufs Klo dürfen.“ [...] Dann sage ich: „Bleiben Sie sitzen. Und machen Sie in die Hose oder was?“ Also, das sind oft so ganz kleine Sachen, wo ich sage: „Ich kann Ihnen sagen, natürlich sollen Sie das nächste Mal da sein. Das ist doch gar keine Frage. Ich mache hier den Unterricht. Und [...] Entlastung kriegen Sie von mir nicht. Das müssen Sie [selbst entscheiden]“ (118).

Wobei es nicht nur um „kleine Sachen“ bzw. Entscheidungen geht. Lemaire weigert sich „konsequent“, den Studierenden Themen für ihre Masterarbeiten vorzugeben. *„Wenn Sie kein Interesse entwickeln können, wird es schwierig sein.“ (224)* Es ist Sache der Studierenden, ihre Interessen heraus zu finden, diesen nachzugehen und dafür einzustehen.

Zu diesen Zumutungen gehört auch die Selbstorganisation des Lernens. Härle beschreibt einen Gruppenfindungsprozess innerhalb seiner Seminare, bei dem die Studierenden sich gegen bzw. für eine Gruppe zum gemeinsamen Arbeiten entscheiden (müssen) (vgl. 2013: 22). Sperber hält es darüber hinaus für notwendig, *„dass sie [die Studierenden] das Lernen möglichst selber organisieren. Und wir als Lehrende sie da drin unterstützen. Und wir sind da, wir bilden einen Pool und (...) sie können uns abfragen. Sie können es aber auch sein lassen.“ (2013: 87)* Neben dem selbstorganisierten Lernen besteht die zweite Zumutung darin, dass die Studierenden von sich aus um Unterstützung bitten müssen. Die Lehrenden bieten sich nicht von sich aus an.

Middelkoop und Lemaire führen als weitere Zumutung die späteren beruflichen Anforderungen an. Der niederländische Hochschuldidaktiker Middelkoop verweist auf die berufliche Konkurrenzsituation:

Die professionelle Welt ist wahnsinnig geprägt von tödlicher Konkurrenz. Also in der Ausbildung muss man diese tödliche Konkurrenz zumindestens simulieren, damit sie [gewappnet] sind. Also [...] wenn sie im Beruf sind, so optimal wie möglich damit umzugehen, vielleicht geprägt von [...] einer humanen Grundhaltung (2012: 237).

Es gilt also eine humane Grundhaltung trotz Konkurrenz im Berufsleben zu entwickeln, und deswegen mutet Middelkoop den Teilnehmenden seiner hochschuldidaktischen Seminare den „Druck“ (231) zu, in einem Team mit fünf unterschiedlichen Lehrenden eine gemeinsame Präsentation zu erstellen.

Auf Studierendenebene mutet Lemaire den Teilnehmenden des Sozialpädagogikstudiums eine „Präsentation“⁷⁸ zu, die auch vor dem „Jugendwohlfahrtsausschuss“ gehalten werden könnte (2013: 50). Lemaires Anspruch ist, den Studierenden kurz vor Ende des Studiums einen „Schliff“ für das eigene Auftreten in der Arbeitswelt zu geben. Entsprechend kritisch sind seine Rückmeldungen. Auch berichtet Lemaire von einem Studenten, der ein Veranstaltungs-Feedback anonym abgeben wollte. Lemaires Reaktion war: *„Wenn Sie mit der Haltung antreten, dann brauchen Sie überhaupt nicht im Sozialamt arbeiten, weil die andere Seite gibt Ihnen ja auch eins aufs Dach.“* (2013: 156) *„Also wenn Sie das nicht aushalten, weiß ich nicht, ob Sie für die Sozialarbeit geeignet sind.“* (160) Lemaire verweist auf die schwierige Position von Mitarbeitenden des Sozialamtes und stellt mit seinen Aussagen die Berufseignung des Studenten in Frage. Standfestigkeit bedeutet nach Lemaire auch, dass Studierende sich in der Lage befinden, Lehrenden nicht anonym, sondern persönlich eine Rückmeldung zu geben. Für den betreffenden Studenten war diese Situation laut Lemaire *„die wichtigste Szene im ganzen Studium“*. Im Interviewverlauf beschreibt er, wie der Student *„ins Nachdenken gekommen“* ist, darüber *„was er will und was er nicht will. Und das war für ihn mit der wertvollste Moment.“* (160) Dies ergab sich aus einem späteren Gespräch mit dem Studenten. Das heißt, Lemaire fordert die Studierenden einerseits zu professionellem Verhalten und andererseits zum Standhalten heraus. Er möchte, dass die Studierenden Position beziehen (vgl. auch Reiser 2013: 132).

Zumutungen betreffen jedoch nicht nur das Studium für sich genommen, sondern auch Prüfungen. Die Themenfindung für Masterarbeiten ist nur ein Beispiel für die eigenständige Themensuche. Dies trifft auch für mündliche Prüfungen zu. Dabei greife ich eine besondere Zumutung heraus: Das Durchfallen durch eine mündliche Prüfung. Der Theologe Kroeger beschreibt, wie er sich mit Kolleginnen „verabredet“ hat, Studierende durch Prüfungen zu *„hieven“* sowie die entsprechenden Auswirkungen auf das Berufsfeld. Erst durch die Rückmeldung der Pfarrkonvente wurde Kroeger und seinen Kollegen klar, *„[d]ass wir wirklich*

78 Die folgenden Zitate habe ich schon vorher genutzt, allerdings mit einer anderen Akzentuierung: zum einen im Zusammenhang mit Feedback (s. Kapitel 6.4.3), zum anderen im Kapitel 6.3.4 „Prozessorientiert lehren“.

Ungutes anrichten, wenn wir zu menschenfreundlich sind, scheinbar menschenfreundlich“ (2012, 1: 103), dass ein Durchfallen durch die Prüfung sinnvoll sein kann im Hinblick auf die personale und fachliche Entwicklung der Studierenden und ihr adäquates Agieren in ihrem späteren Berufsfeld.

Kroeger ist in diesem Zusammenhang neben dem „*Strengsein*“ eine Begleitung bzw. Unterstützung der Studierenden besonders wichtig: *„Ich helfe dir. Ich lass dich nicht im Stich. [...] Ich helfe dir beim Nacharbeiten. Aber [...] es ist richtig, dass du jetzt durchgefallen bist.“* (Ebd.) Kroegers intensive Unterstützung in Prüfungsphasen ging vom begleiteten Durcharbeiten von Büchern (ebd.) bis hin zu Prüfungssimulationen bei Prüfungsängsten (vgl. 89). Auch Trost bietet *„Durchhaltehilfe“* (2013: 83) an. Bezogen auf das Finden von Masterarbeitsthemen begleiten auch Lemaire (vgl. 2013: 226) und Lotz (2013, 1: 39) die Studierenden bei dem Herausfinden ihrer Interessen und einer passenden Forschungsfrage.

Interesse Zeigen sowie Standhalten und Position Beziehen betrifft jedoch nicht nur die Studierenden, sondern auch die Lehrenden als Modell für die Studierenden, gegenüber den Kollegen (vgl. Reiser 2013: 88) sowie den Vorgesetzten (vgl. Lemaire 2013: 138). Auch Verweijen (2013, 1: 34) äußert sich über ihre Kolleginnen:

Und wir haben oft ordentliche Auseinandersetzungen gehabt. Aber mir war dabei immer wichtig, dass keine Leichen am Weg liegen bleiben. [...] Und mir war auch sehr wichtig, transparent zu machen, dass es einfach manchmal nicht möglich ist, einen Konsens zu finden, sondern dass Positionen nebeneinander stehen bleiben müssen und dann der GLOBE natürlich eine entscheidende Rolle spielt, weil es Vorschriften gibt und Gegebenheiten gibt, die nicht willkürlich änderbar sind.

Ähnlich dem Begleiten der Studierenden sollen auch im Hinblick auf Kolleginnen *„keine Leichen am Weg liegen bleiben.“* Unterschiedliche Positionen gibt es, sie sind nicht immer in einen Konsens zu überführen und Manches scheitert auch an den Bedingungen des Kontextes. Es gilt die Begrenzungen und Grenzen einer Situation entsprechend dem dritten Axiom anzuerkennen.

Der Aspekt der Zumutung erscheint mir für das Wachstum von Menschen generell bzw. von Studierenden im Speziellen unerlässlich. Um Zumutungen oder Herausforderungen anzunehmen, brauchen Studierende m.E. Vertrauen bzw. eine vertrauensvolle Atmosphäre⁷⁹. Insofern stehen der persönliche Bezug zu den Inhalten sowie das Zumuten von Neuem einander dialektisch gegenüber. Zum Verknüpfen dieser Gegensätze bedarf es einer vertrauensvollen Atmosphäre und einer unterstützenden Begleitung der Studierenden durch die Lehrenden. Dies untermauert auch ein Zitat aus dem Interview mit Helmut Reiser:

⁷⁹ Dies entspricht den Erkenntnissen der Bindungstheorie. Demnach ermöglicht eine sichere Bindung an die jeweilige Bezugsperson erst wirkliche Exploration (vgl. Ahnert 2008).

Denn das Entscheidende ist die Entscheidung der Person; und die Person muss sich entscheiden. Das ist die Verantwortung. Und wenn TZI etwas will von den Menschen, dann will sie eine höhere Entscheidungsfähigkeit haben. Und deswegen ist es insofern politisch, weil in bestimmten politischen Verhältnissen oder ökonomischen Verhältnissen ist der Mensch weniger entscheidungsfähig als er sein kann. D.h. [...] das politische Ziel ist, möglichst viele Menschen in die Tatsache zu versetzen, in Umstände zu versetzen, als Chairperson leben zu können. Das ist das Ziel. Dann, wenn er als Chairperson lebt, ist es [...] die Entscheidung der Person, ob sie zu einer bestimmten Sache Stellung nimmt oder nicht Stellung nimmt. Und dass sie sich entscheidet, Stellung zu nehmen, oder nicht Stellung zu nehmen. Das ist eine Metaebene. Das ist es, was TZI vermittelt. [...] TZI vermittelt nicht, dass du dich über [...] alles entscheiden musst und [in] alles eingreifen musst und die Welt verbessern musst, sondern du sollst Position beziehen. Du sollst bewusst entscheiden. Und deswegen hat eben [...] der GLOBE, das Verhältnis zum GLOBE zwei [...] Aspekte. Der eine Aspekt ist, ich entscheide mich, dafür verantwortlich zu sein. Der zweite ist, ich entscheide mich dafür, nicht verantwortlich zu sein. Und beides ist mal angebracht, nicht angebracht. Und das muss ich auf dem Level wie Autonomie und Interdependenz in dem Fall zusammenspielen, für mich für meine Person klar kriegen. (Reiser 2013: 132)

Zusammenfassend lässt sich sagen, Prozessorientierung bedeutet sowohl beim Planen als auch Durchführen von Veranstaltungen die vier Faktoren ICH-WIR-ES-GLOBE in den Blick zu nehmen bzw. zu balancieren. Andererseits bedeutet es, während einer Veranstaltung eine vertrauensvolle Atmosphäre zu schaffen, damit die Teilnehmenden ihre Interessen und Bedürfnisse kund tun, um diese entsprechend in den weiteren Veranstaltungsverlauf einzubeziehen bzw. zu berücksichtigen. Erzählgemeinschaften⁸⁰, Zwischenauswertungen sowie partizipierende Leitung ermöglichen eine ausgeprägte Feedbackkultur innerhalb universitärer Veranstaltungen und unterstützen so eine prozessorientierte Lehre. Mit zunehmendem Vertrauen sollten auch Zumutungen in die didaktische Gestaltung von Veranstaltungen einbezogen werden, damit die Studierenden zunehmend Verantwortung für den eigenen Lernprozess übernehmen. Ohne Zumutungen gibt es wenig Entwicklung. Persönliche, auch inhaltliche, Entwicklung hat viel mit der Erweiterung der eigenen Grenzen zu tun. Insofern sind Zumutungen in einer themenzentrierten Lehre unabkömmlich.

Im Widerspruch zur Prozessorientierung stehen die vielerorts üblichen Seminarpläne oder Vorlesungsübersichten, die allen Beteiligten Sicherheit geben im Hinblick auf die zu erwartenden Inhalte. Insofern lässt sich an den Inhalten nur bedingt rütteln. Im Hinblick auf eine vertrauensvolle Atmosphäre, die Feedbackkultur, Zumutungen sowie das methodische Vorgehen lässt sich dennoch prozessorientiert arbeiten. Sowohl in Vorlesungen als auch in Seminaren.

80 Kroeger benutzt den Begriff Erzählgemeinschaft (vgl. 2012, 1: 51). Zu Beginn eines Seminars stellt er etwa 10 Minuten zur Verfügung, damit die Studierenden sich über Bewegendes austauschen können. Dies scheint einem Blitzlicht zu gleichen und doch scheint mehr Austausch untereinander möglich.

6.4.4 Partizipierend leiten

Ein Alleinstellungsmerkmal der TZI ist die partizipierende Leitung. Partizipierend Leiten heißt sowohl leiten als auch teilnehmen (vgl. Hintner, Middelkoop, Hollander 2010: 183), es heißt sowohl sich distanzieren als auch eintauchen können, zu wechseln zwischen Abstinenz und empathischer Beteiligung. Partizipierend leiten entspricht der dialektischen Struktur der Themenzentrierten Interaktion (vgl. Reiser 1995: 26). Hintner, Middelkoop und Wolf-Hollander definieren als partizipierende Leitung:

Partizipierend Leiten fordert Leitende auf, ihr bewusstes und unbewusstes Agieren und Reagieren – in Resonanz auf die Beteiligten und auf das Gesamte der Prozesse – wahrzunehmen und durch das Balancieren zwischen diagnostischer Distanz und persönlichem Miterleben selektiv authentisch zu gestalten. (2010: 183)

Zwar ist das partizipierende Leiten von Beginn der TZI an eine handlungsleitende Idee, doch wird sie an zentraler Stelle nicht beschrieben (vgl. Reiser ebd.; Hintner, Middelkoop, Wolf-Hollander ebd.). Partizipierendes Leiten verstehe ich als Ausdruck der TZI-Haltung. Haltung und Methode sind aufs Engste miteinander verwoben:

Methode und Haltung gehören in der TZI so untrennbar zusammen wie Form und Gehalt bei einem Kunstwerk oder Leib und Seele beim Menschen. Ohne genügende Kenntnisse und ohne integrierte humanistische Haltung können TZI-Techniken in demagogischer und destruktiver Weise verwandt werden. (Cohn/ Farau 1984/ 1993: 370)

Hintner, Middelkoop und Wolf-Hollander unterscheiden vier Aspekte des partizipierenden Leitens: „Mitmachen“, „Anteilnehmen“, „Selbstaussagen machen“ sowie „Involviert sein“. Im Zusammenhang mit Präsenz sowie selektiver Authentizität bin ich auf Selbstaussagen und Involviert sein eingegangen. Das, was ich unter dialogischem Prinzip beschrieben habe, hat mit Anteilnehmen zu tun, wobei es dort eher um den fachlichen Anteil geht. Anteilnehmen übersteigt jedoch das Fachliche und beinhaltet auch „am Leben, an der momentanen Situation, an erfreulichen und schwierigen Erfahrungen oder an Problemen ihrer Teilnehmenden, Mitarbeitenden, Untergebenen“ Anteil zu nehmen (Hintner, Middelkoop, Wolf-Hollander 2010: 186f).

In TZI-Ausbildungskursen ist es üblich, dass die Leitung, wenn es passt, auch in Kleingruppen mitarbeitet bzw. „mitmacht“. Dies trifft meiner Erfahrung nach eher für ICH- oder WIR-bezogene Themen zu, da die Leitung fachlich häufig an einem fortgeschritteneren Punkt steht. In meinen Interviews habe ich diesen Aspekt nur am Rande erfragt. Lotz trifft eine eher theoriegeleitete Aussage im Zusammenhang mit dem partizipierenden Leiten:

Ich muss mich [...] auf das einlassen, was da so gerade passiert und muss aber auch wieder in die Distanz gehen. Und diesen Wechsel zu machen, das wäre auch für mich ein ganz wichtiger Haltungsaspekt. Dieses ständige Hin und Her, [...] ich finde, das ist was Belebendes (Lotz 2013, 3: 16).

Nur mit Härle kam ich weiter ins Gespräch darüber, wie er mitmacht. Teilweise erfüllt er selbst Aufgaben, die er den Studierenden stellt, z.B. ein Symbol finden (vgl. 2013: 50, s. Kapitel 6.3.3 Selektive Authentizität). Im weiteren Verlauf des Interviews begründet Härle sein Nicht-Mitmachen auch mit seinem Status als Prorektor, wobei sich sein Verhalten offenbar im Lauf der Zeit verändert hat: „Aber ich bin sehr viel behutsamer geworden als früher und akzeptiere auch mehr die Grenzen und die Distanz, die da ist.“ (56)

In meiner eigenen universitären Praxis habe ich mich teilweise in Kleingruppen eingebracht, einerseits, wenn es um eher persönliche oder gruppenbezogene Themen ging, die ich selbst angeleitet habe, und andererseits, wenn die Studierenden eine Sitzung geleitet haben und mein Wissensvorsprung nicht besonders groß war. Im ersten Moment war meine Beteiligung für Einzelne spürbar befremdlich, doch hat sich mein Vorgehen im Laufe der Zeit etabliert und wurde von einigen Studierenden später sogar eingefordert. Das Mitmachen in Kleingruppen ermöglicht Begegnung, z.B. dadurch dass ich Persönliches von mir erzähle oder die Studierenden Entsprechendes tun. Auch die fachliche Auseinandersetzung kann so vertieft werden. Das Mitmachen signalisiert den Studierenden darüber hinaus eine Wertschätzung ihrer Seminargestaltung (vgl. Bischoff 2013).

Im Bereich der Forschung bzw. im Zusammenhang der forschungsbasierten Lehre dürfte das partizipierende Leiten hilfreich sein, insbesondere wenn das Forschungsdesign gemeinsam mit den Studierenden entwickelt wird.

Angemessen partizipierend zu leiten, basiert auf einer Haltung der Achtsamkeit nach innen und außen und einer daraus resultierenden selektiven Authentizität aufseiten der Lehrenden, immer unter Einbeziehung der Wahrnehmung der Studierenden als Individuen, als Gruppe und im Hinblick auf den Stoff. Auf dieser Grundlage entscheiden sich Lehrende, inwieweit sie Anteil nehmen, sich involvieren, mitmachen und was sie von sich zeigen bzw. was nicht. Auch unter Berücksichtigung der bestehenden Hierarchien. Das heißt, Lehrende entwickeln eine Haltung, die ein hochindividualisiertes Muster von Einstellungen, Werten und Überzeugungen beinhaltet (vgl. Kuhl, Schwer, Solzbacher 2014b). Diese Haltung drückt sich auf der Ebene der didaktischen Gestaltung in der selektiven Authentizität aus. Sowohl bei der selektiven Authentizität als auch der partizipierenden Leitung handelt es sich um den eher objektiven Teil von Haltung und didaktischer Gestaltung, welche beide aus dem Konzept der Themenzentrierten Interaktion resultieren.

Wie oben (s. Kapitel 6.3.3 Angemessenes Nähe-Distanz-Verhalten) schon dargestellt, ist partizipierende Leitung auch Ausdruck eines zutiefst basisdemokratischen Modells von Gruppenleitung, welches auf die Selbstleitung sowie auf die Verantwortungsübernahme durch alle Beteiligten abzielt. Partizipierende Leitung kann als Voraussetzung für einen gelebten herrschaftsfreien Diskurs im Sinne von Habermas gesehen werden.

6.4.5 Leidenschaftliche Gefühle und Störungen konstruktiv einbeziehen

Mit Ausnahme der kommunikativen Didaktik beziehen weder schuldidaktische Theorien noch hochschuldidaktische Konzepte schwierige Situationen oder Störungen in die Lehre explizit mit ein⁸¹. Dabei handelt es sich bei schwierigen Situationen jeglicher Art eher um die Normalsituation als um eine Ausnahme. Hier liegt eine der Stärken der TZI. Auch wenn Menschen nicht viel über TZI wissen, so kennen sie doch oft das Postulat „Störungen haben Vorrang“. Aus fachlicher Perspektive ist dies jedoch eine sehr verkürzte Version von Cohns ursprünglicher Idee: Sie selbst formulierte „Disturbances and passionate involvements take precedence“ (Cohn/ Farau 1984/ 1993: 360). Entsprechend haben Störungen und leidenschaftliche Gefühle nicht nur Vorrang, sondern nehmen sich diesen. Da Störungen zumeist negativ gesehen werden, hebt Kroeger die Doppelformulierung, auch übersetzt als „Betroffenheit“ oder „leidenschaftliche Gefühle“ hervor (2010: 9f, Cohn/ Farau 1984/ 1993: 359f). Doch trotz dieser Formulierung ist der Cohnsche Störungsbegriff unscharf definiert (Hoffmann 2010; Kroeger 2010). In Rubner werden aufbauend auf Cohn leidenschaftliche Gefühle und Störungen/ Verstörtheiten dezidiert als „Beitrag“ (1992: 17) zum Gruppengeschehen betrachtet. Es werden mögliche Ursachen anhand psychoanalytischer und themenzentrierter Theorie vorgestellt. Entsprechend ist der Störungsbegriff in der TZI deutlich weiter gefasst als in der Psychoanalyse (vgl. Hoffmann 2010: 102).

Ruth Cohns Ausgangsfrage zur Konzipierung des Störungspostulats war: „Warum findet man in Lern- und Arbeitsgruppen von Schulen, Universitäten und Institutionen nicht die Lebendigkeit, die man in therapeutischen Gruppen findet?“ (Kroeger 2010: 10) Ihre Analyse ergab, dass sich therapeutische von Lerngruppen darin unterscheiden, dass dort „die Anerkennung und Achtung der Personen und ihrer Anliegen, ihres Widerstands und ihrer Verdrängung als persönliche Lebensanliegen stattfindet und respektiert wird.“ (Ebd.) Der Mensch wird nicht nur in seinem Funktionieren, sondern ganzheitlich betrachtet, inklusive seiner Schattenseiten. Die Hochschuldidaktikerin Bergen freut sich an den „*kritischsten*“

81 Allerdings gibt es einige Ratgeber in diesem Bereich, beispielsweise Nolting (2014) sowie Deister/ Kowalczyk (2009). Fundierter erscheint mir: Schuster (2013). Mit Anbindung an die kommunikative Didaktik ist meines Wissens nach nur folgender Titel erschienen: Winkel (2011).

Teilnehmenden, weil sie insbesondere das Geschehen „*beleben, befördern*“ und am „*aktivsten*“ sind. Das ist oft nicht „*aggressiv*“ gemeint, sondern es kann ein großer „*Wissensdurst*“ dahinter stecken (2012, 1: 140).

Leidenschaftliche Gefühle und Störungen jeglicher Art, individuelle, gruppenspezifische, von der Leitung ausgehende, gruppenbezogene und globale Störungen können aufgegriffen und aufgearbeitet werden. Da das Störungspostulat teilweise zu einem exzessiven Anmelden und Bearbeiten von Störungen führen und damit den Gruppenprozess lähmen kann, wirft dies die Frage auf, wie mit „*disturbances and passionate involvements*“ in der Hochschule gearbeitet werden kann.

Präventive Maßnahmen

Kroeger argumentiert, das wichtigste sei, es komme gar nicht erst zu Störungen (2012, 1: 89). Dies scheint im Widerspruch zu den bisherigen Ausführungen zu stehen, doch wenn eine Gegenmeinungen einladende, vertrauensvolle Atmosphäre besteht, lösen sich viele Widerstände, Betroffenheiten und Störungen auf. Neben dieser grundsätzlichen Haltung Lehrender gibt es neben dem Schaffen einer vertrauensvollen Atmosphäre weitere didaktisch-methodische Möglichkeiten, mit „*disturbances and passionate involvements*“ umzugehen.

Zu Beginn von wöchentlichen Veranstaltungen oder Kompaktveranstaltungen unterstützt Huber die Studierenden in einem „*Selbstvergewisserungsprozess*“ (2013: 56) über ihre Motivation für die jeweilige Veranstaltung. Er gibt ausdrücklich die „*Erlaubnis*“ für inhaltsferne Interessen. Manche Studierenden kommen eher, weil die Veranstaltung gut in den Stundenplan passt, weil ihre Peergruppe teilnimmt oder weil sie aufgrund einer Pflichtveranstaltung teilnehmen müssen. Die Fragestellung „*Was führt mich hierher? Was lockt mich weg?*“ eröffnet beispielsweise den Raum für eine ehrliche Selbstvergewisserung, die Anerkennung von Realitäten (vgl. 88) und ermöglicht im Weiteren ein langsames Sich-Einlassen auf die eigentlichen Inhalte der Veranstaltung.

In TZI-Ausbildungskursen ist es üblich, regelmäßig nach der Befindlichkeit der Teilnehmenden zu fragen. Entsprechend fragt Huber in seinen Hochschulveranstaltungen nach der Arbeitsfähigkeit der Teilnehmenden und eröffnet damit den Raum für eine fehlende Arbeitsfähigkeit (2013: 88). Kroeger stieg zu Seminarbeginn oft mit folgender Frage ein: »*Gibt es etwas Tolles, was ihr erlebt habt, auf dem Weg zur Uni, beim Lesen, im Kino?*« (2012, 1: 51) Ziel dieser „*Erzählgemeinschaft*“ und auch Ziel von Blitzlichtern ist es, für Bewegendes Raum und Öffentlichkeit zu schaffen. Das Äußern und „*Stehen Lassen*“ reicht

oft schon, um sich anschließend auf das sachliche Thema einzulassen (vgl. Kroeger 2010: 13f).

Zu den präventiven Maßnahmen gehört auch, einerseits eigene Erwartungen an die Studierenden zu formulieren und diese ihnen auch transparent zu machen, z.B. welche Texte die Studierenden zu lesen haben (Holler 2012, 2: 109), und andererseits zu hohen Erwartungen aufseiten der Studierenden entgegen zu wirken, indem die Lehrenden auch die Grenzen ihres eigenen Angebots verdeutlichen (vgl. Huber 2013: 58; Middelkoop 2012: 157, 167). So können Studierende ihren eigenen Lernprozess besser steuern (vgl. Huber ebd.). Dies gilt entsprechend auch für mündliche Prüfungen: „[D]ass die [Studierenden] zum Teil mit mir die Themenfelder überlegt haben. Und ich vermittelt habe, was sind meine Schwerpunkte dabei.“ (Sperber 2013: 83) So wissen alle Beteiligten, worauf sie sich einlassen.

Widerspruch ermöglichen

Vorträge beginnt Kroeger beispielsweise mit folgenden Sätzen:

Es ist mir recht, wenn ihr mir widersprecht. Ich stelle euch meine Sachen als These zur Verfügung. Ihr könnt widersprechen. Ich werde mich schon verteidigen, [da] müsst ihr keine Angst haben, aber passionate involvements und disturbances sind willkommen (2012, 1: 89).

Er lädt die Zuhörenden sozusagen ein, zu widersprechen. Dies Vorgehen zieht Kroeger vor allem in Situationen mit erwachsenen Zuhörenden und zeitlicher Begrenzung vor. Er meint, Studierende seien in einer anderen Entwicklungsphase, teilweise „pubertär“, so dass er etwas vorsichtiger wäre mit einer solchen Intervention, weil sie rebellisches Verhalten herausfordern und damit eine Veranstaltung aushebeln könne. Praktikabel im universitären Alltag ist es, eine Gruppe zu „verstehen“ und die Äußerung von „Gegenmeinungen“ ausdrücklich zu unterstützen (91). Das heißt nicht, einer Meinung mit der Gegenmeinung zu sein, sondern kann eher als aktives Zuhören verstanden werden. Im besten Falle ist auch dies ein Beitrag zur Schaffung einer vertrauensvollen Atmosphäre, in der Studierende sich trauen, auch Gegenmeinungen zu äußern.

Unklarheiten ansprechen

Wenn eine vertrauensvolle Atmosphäre vorherrscht, fällt es vielen Studierenden leichter, Fragen zu stellen. In Seminaren ist dies aufgrund der kleineren Teilnehmendenzahlen, des überschaubareren und weniger anonymen WIR, oft einfacher als in Vorlesungen (vgl. Verweijen 2013, 1: 20). Ebenfalls hilfreich ist die Frage, ob noch Unklarheiten bestehen,

jemand eine Frage hat, bevor weiter gearbeitet werden kann (vgl. Kroeger 2012, 1: 51). Dies betrifft in erster Linie sachliche, eventuell auch methodische Unklarheiten. Die Initiative kann von beiden Seiten ausgehen.

Ein Gruppenprozess kann nicht nur aus sachlichen Gründen, sondern auch aufgrund von Verletzungen oder Konflikten ins Stocken geraten. Härle interveniert dann beispielsweise mit einem „Stopp“:

„Irgendwas ist mir jetzt nicht ganz klar. Irgendwas merke ich hier.“ Also das ist ja oft auch dann ganz ehrlich, dass ich irgendwas merke, aber: „Gibt es irgendwas zu klären? [...] Fühlt sich gerade jemand übergangen oder so?“ Weil [das] kriegt man nicht immer mit. Das sind ja zum Teil auch größere Gruppen. Und ich glaube, das ist ganz hilfreich, weil es dann schon manchmal was zu Tage kommt, nicht immer, aber oft. Das lernt man ja auch in TZI, dass das Signal oft schon sehr wichtig ist: „Ich könnte, wenn ich wollte, aber ich traue mich gerade nicht.“ Aber manchmal kommt [...] auch schon so was [...] raus, was dann auch ein Stück weit bearbeitet werden kann, wenn es gut geht. (2013: 94)

Sielert geht ähnlich vor:

Und in Seminaren geht es ja noch leichter. Also da (..) dann sage ich auch relativ schnell, wenn ich den Eindruck habe, [...] die Diskussion ist zäh. „[...] warum ist das jetzt so?“ Also was ist jetzt an Störung im Raum, dass diese Diskussion nicht mehr so lebendig läuft wie vorhin oder wie ich mir das wünsche. Und wenn dann nichts kommt? Das ist oft so, dass dann wenn es schon zäh war auch so eine Frage jetzt nicht weiterhilft, dann gehe ich auch den nächsten Schritt und sage: „So, dann machen wir jetzt mal einen Break und ich hätte eigentlich gerne, dass ihr das, wenn ihr das jetzt so direkt nicht sagen wollt vor der Gesamtgruppe und vor mir, erst mal mit eurem Nachbarn oder Nachbarin austauscht.“ Und dann kam meist irgendetwas. (2012: 68)

Die Lehrenden nehmen etwas Zähes oder Unstimmigkeiten wahr und thematisieren dies mit der Gruppe. Falls eine Thematisierung im Plenum nicht möglich ist, können die Studierenden in Kleingruppen der Unstimmigkeit auf den Grund gehen, um ihre Ergebnisse anschließend in der Gesamtgruppe zu erörtern. Auch eine Pause kann hilfreich sein (vgl. Verweijen 2013, 1: 46).

Sperber interveniert noch etwas direkter und fragt beispielsweise: »Könnte diese Art von Störung, könnte das etwas mit uns gemeinsam zu tun haben?« (2013: 121) Er zielt direkt auf mögliche Störungen des WIR, d.h. des Gruppenprozesses, ab und begründet dies mit einem „ressourcenorientierten“, „systemisch orientierten“ Vorgehen. Letztlich geht es darum, gemeinsam mit den Studierenden „Lösungen zu finden“ (Verweijen 2013, 1: 38). Dann spüren die Studierenden, dass sie wahrgenommen, ihnen zugehört, dass sie ernst genommen werden (42).

Unklarheiten haben meistens nicht nur mit den leitenden Lehrenden zu tun, sondern auch mit den Studierenden oder den Teilnehmenden hochschuldidaktischer Veranstaltungen. Auf diese Weise Unklarheiten auf der Sach- oder Beziehungsebene anzusprechen, heißt den

Studierenden und Teilnehmenden eine Mitverantwortung für den gemeinsamen Prozess zu geben bzw. sie in die Verantwortung zu ziehen.

Bewegendes benennen

Wie unter den präventiven Maßnahmen schon angedeutet, hilft es den meisten Menschen Bewegendes auszusprechen, um sich auf den weiteren Arbeitsprozess einzulassen. Das Aussprechen einer Störung gibt ihr „Raum und Öffentlichkeit“, gibt ihr eine Daseinsberechtigung (vgl. auch Verweijen 2013, 1: 44). Kroeger (2010: 13f) verweist jedoch auch darauf, dass persönlich Bewegendes des Schutzes bedarf und oft im Plenum nicht ausgebreitet werden sollte. Entsprechend spielt selektive Authentizität aufseiten der Studierenden eine wichtige Rolle.

Positive Unterstellungen oder die eigene Befindlichkeit als Ausgangspunkt für eine Intervention

Ähnlich wie bei Unklarheiten kann die eigene Befindlichkeit zum Ausgangspunkt für eine Intervention werden, die deutlich geschlossener ist als eine offene Frage. Wenn Lehrende sich beispielsweise durch Nebengespräche gestört fühlen, können sie dies direkt unterbinden. Zur Illustration ein Beispiel:

Nebengespräche unterbinde ich sofort. Da höre ich auf zu reden und sage. "Trägt es hier dazu bei, dann sagen Sie es laut. Oder wenn Sie etwas zu besprechen haben, dann gehen Sie raus." Und dann warte ich auch bis die Leute rausgehen (Lemaire 2013: 146).

TZI-spezifisch⁸² ist die Unterstellung, Nebengespräche könnten direkt mit dem Prozess zu tun haben. In Vorlesungen arbeitet Sielert vergleichbar. Zugleich nutzt er diese Interventionsart auch dafür, die Aufmerksamkeit der Studierenden wieder auf seinen Vortrag zu lenken (2012: 68). Interventionen dieser Art können mit der eigenen Befindlichkeit begründet werden, müssen es jedoch nicht.

Verweijen thematisierte es, wenn Studierende wiederholt zu spät in ihre Veranstaltungen gekommen sind. Sie begründete, warum das Verhalten der Studierenden für sie schwierig sei, so dass die Studierenden ein Verständnis für die Lehrende entwickeln konnten. Diese Begründung verband sie mit der Bitte um Pünktlichkeit (2013, 1: 50).

⁸² Dies entspricht auch einem systemischen Vorgehen.

Störungen aushalten

Im Kapitel „Ernst nehmen“ (s. 6.3.4 „Wertschätzung“) bin ich darauf eingegangen, dass Wertschätzung auch damit zu tun hat, „*verschiedene Ansichten zu ertragen*“ (Reiser 2013: 120). Manchmal ist ein Konsens einfach nicht möglich, so dass verschiedene „*Positionen nebeneinander stehen bleiben müssen*“ (vgl. Verweijen 2013, 1: 34). Dies gilt letztlich auch für Störungen auf der persönlichen oder Beziehungsebene. Manchmal reicht es, etwas Bewegendes zu benennen, Manches lässt sich vertagen oder es gibt auch Betroffenheiten und Störungen, die nicht zu lösen, die einfach auszuhalten sind. Sperber vermutet, dies wäre für Studierende schwerer auszuhalten als für ihn selbst. Er führt dies auf seine therapeutische Ausbildung zurück (vgl. 2013: 121) und ich möchte ergänzen, dies hängt auch mit seiner TZI-Ausbildung zusammen⁸³.

6.4.6 Erfahrungen und berufsbezogene Praxis einbeziehen

Im Zusammenhang mit der TZI wird auch von „*erfahrungs- und erlebnisbezogene[m] Lernen*“ gesprochen (Sperber 2013: 185). Erfahrungen werden „bei praktischer Arbeit“, durch „Erleben“ bzw. „Erlebnis[se]“ oder durch „Anschauung, Wahrnehmung [und] Empfindung“ gesammelt. Entsprechend ist berufsbezogene Praxis ein Teil von Erfahrung. Dabei geht es insbesondere um die „Aufführung, Anwendung von Gedanken [sowie] Vorstellungen“ bzw. „Erfahrung, die durch eine bestimmte“ Praxis gemacht wurde oder wird (vgl. Duden online). Nach Wildt (2007: 59-61) wird der Praxisbezug des Studiums auf sehr unterschiedlichen Ebenen diskutiert. Neben dem möglichen beruflichen Bezug an der Universität wird beispielsweise auch nach der Relevanz wissenschaftlicher Erkenntnisse für die Gesellschaft, dem Zusammenhang von Theorie und Empirie sowie von Wissen und Handeln gefragt. Wenn themenzentriert Lehrende von praxisorientierter Lehre sprechen, stellen sie einen Bezug zwischen Hochschule und Arbeitswelt sowie zwischen Wissen und Handeln her (vgl. ebd.).

Entsprechend lässt sich von der Praxisorientierung noch die übergeordnete Erfahrungsbezogenheit unterscheiden. Praxis, so wie ich sie in diesem Konzept entwerfe, bezieht sich auf schon gemachte studiumsrelevante Berufserfahrungen sowie Praxiserfahrungen, die während des Studiums gesammelt werden, beispielsweise in begleiteten Praktika, aber auch in der Universität selbst, z.B. im Labor.

⁸³ M.E. ist die TZI-Ausbildung u.a. so langjährig, weil die mögliche Veränderung der eigenen Haltung, der Umgang mit leidenschaftlichen Gefühlen und Störungen sowie die Reflexion und der adäquate Umgang mit eigenen komplexen und schwer erkennbaren Übertragungs- und Gegenübertragungsprozesse nicht leicht zu erlernen sind.

Von den eigenen Praxiserfahrungen lassen sich m.E. jedoch Erfahrungen im Dort und Damals sowie Gruppenerfahrungen im Hier und Jetzt unterscheiden. D.h. sowohl im Zusammenhang mit dem Sammeln von Erfahrungen als auch der berufsbezogenen Praxisorientierung spielen die zeitlichen Dimensionen Dort und Damals sowie Hier und Jetzt eine bedeutsame Rolle. Hierauf gehe ich im kommenden Kapitel ausführlicher ein.

Der Bezug zu Erfahrungen in der TZI

Bevor die Interviews im Hinblick auf die Erfahrungsbezogenheit der TZI ausgewertet werden, thematisiere ich die therapeutischen Grundlagen der Themenzentrierten Interaktion, um ein vertieftes Verständnis erfahrungsbezogenen Lernens zu ermöglichen. Ruth Cohn war ausgebildete Psychoanalytikerin, Vertreterin der Humanistischen Psychologie und hat sich in diesem Zusammenhang auch intensiv mit den Erlebnistherapien sowie der Gestalttherapie nach Fritz Perls auseinandergesetzt. Letztlich sind alle therapeutischen Ansätze erfahrungsbezogen, doch beziehen sie gemachte Erfahrungen auf unterschiedliche Art und Weise ein.

Schon 1955 wird Cohn innerhalb des sogenannten "Gegenübertragungs-Workshops" deutlich, welche Rolle (Gegen-)Übertragungen innerhalb von Gruppen spielen. Psychoanalytisch gesehen finden Übertragungen zwischen Teilnehmenden und auch zwischen Leitung und Teilnehmenden statt. Rubner (2010: 36) verweist auf die generelle Notwendigkeit von Übertragungsprozessen, damit es überhaupt zu einer Gruppenbildung kommt. Als Gegenübertragung wird die Übertragungsreaktion der Gruppenleitung einzelnen Teilnehmenden gegenüber bezeichnet, d.h. Gruppenteilnehmende "übertragen" vorhergehende Erlebnisse mit beispielsweise Familienmitgliedern wie Vater und Mutter auf die Gruppenleitung. Diese wiederum spürt die Übertragung auf sich als Gegenübertragung und arbeitet mit dieser (Gegen-)Übertragung im weiteren Gruppengeschehen (vgl. Cohn 1975/ 2009: 35). In Anlehnung an Rubner und transferiert auf eine psychoanalytische vorgebildete Gruppenleitung lässt sich Folgendes festhalten: Die Gruppenleitung nutzt ihre eigenen körperlichen und emotionalen Reaktionen auf die Gruppenteilnehmenden, spricht ihre Gegenübertragungen, „um die Äußerungen des Unbewussten und die Emotionen“ der Teilnehmenden zu verstehen und zu analysieren. Aus diesen Reaktionen wählt die Gruppenleitung aus, was „zur Aufklärung der aktuellen Szene“ hilfreich sein kann (Rubner 2010: 36).

Weiterhin übernimmt Cohn aus der psychoanalytischen Praxis die "Hier-und-jetzt-Techniken" sowie die "Dort-und-dann-Frage" (Cohn 1975/ 2009: 95, vgl. Rubner 2010: 35). Letztere knüpft an die erlebte Vergangenheit der Teilnehmenden an, während das Hier und Jetzt das

gegenwärtige Erleben thematisiert. Oft beeinflusst früher Erlebtes die Gegenwart. Insofern steht das Dort und Damals in der Psychoanalyse im Zentrum, u.a. weil es dazu dient, psychodynamische Zusammenhänge der Gruppenteilnehmenden zu erklären (vgl. Cohn 1975/ 2009: 66-68).

Im Gegensatz zu einem ausschließlich psychoanalytischen Vorgehen betonen die Erlebnistherapien das Erleben im Hier und Jetzt. Im Mittelpunkt stehen "unmittelbare Verhaltensweisen und Gefühle" bzw. die Echtheit der Gefühle sowie das "Wie der Beziehungen" (Cohn 1975/ 2009: 68, vgl. Hecker 2010: 40-42). Es wird in erster Linie am "Potential des Menschen" angesetzt, d.h. ressourcenorientiert gearbeitet. Um neue, tief gehende Erlebnisse zu schaffen, wird der "Körper in seiner Bewegungs- und Ausdrucksfähigkeit und den sexuellen Gefühlen" (Cohn/ Farau 1984/ 1993: 284) anerkannt und in die Gruppenleitung mit einbezogen, so wird beispielsweise mit "Wahrnehmungsübungen und Urteilsbildung" gearbeitet (278). Wichtig im Hinblick auf die didaktische Gestaltung von Erfahrungsorientierung ist auch das Prinzip der selektiven Authentizität. Die Gruppenleitung bringt sich, auch im Gegensatz zu einem psychoanalytischen, abstinenterem Vorgehen selektiv authentisch, bzw. partizipierend ein, um eine "Balance zwischen Nehmen und Geben" herzustellen (284). Das bedeutet das Einbringen eigener Erfahrung bzw. Gefühle im Hier und Jetzt durch die Gruppenleitung ist im Hinblick auf eine partnerschaftliche Beziehung auf Augenhöhe erwünscht.

Cohn sieht den Begründer der Gestalttherapie Fritz Perls als radikalen Erlebnistherapeuten (1975/ 2009: 70). Entsprechend steht das Hier und Jetzt im Zentrum eines gestalttherapeutischen Vorgehens. Kern der Gestalttherapie ist es, ein „unerledigtes Geschäft“ im Hier und Jetzt zu erleben und damit zu „heilen“ oder zu erledigen. Ausgangspunkt ist eine Inkongruenz zwischen verbalem und nonverbalem Verhalten, die Anzeiger ist für das sogenannte unerledigte Geschäft. Von diesem Anzeiger ausgehend, werden Gefühle im Dort und Damals bzw. widersprüchliche Gefühle und Gedanken thematisiert (z.B. zwei Stühle oder zwei Hände zur Illustration, Topdog (Sollhund) vs. Underdog (Unbewusstes)). Der Protagonist geht durch das aktuelle Erleben des unerledigten Geschäfts durch einen „Engpass“ und klärt für sich die aktuelle Situation. Er übernimmt in radikaler Weise die Verantwortung für das eigene Verhalten (vgl. Cohn 1975/ 2009: 70-74; Cohn/ Farau 1984/ 1993: 299-323). Cohn betrachtet folgende Gestalttechniken als bedeutsam für Lehrende:

- Unangenehme Gefühle sollen akzeptiert werden. Eine Vermeidung unangenehmer Gefühle braucht Energie, die für das Erleben und Handeln in der Gegenwart verloren geht. Ein Zulassen unangenehmer Gefühle schafft nach einer kurzen Zeit oft „Freiraum im Inneren“.
- Bei einem inneren Konflikt ist es sinnvoll, sich beide Seiten, beispielsweise mit Hilfe zweier Stühle oder Hände, bewusst zu machen, um schließlich zu einer Lösung zu gelangen.
- Wenn jemand sich minderwertig vorkommt, soll sie bzw. er anderen erzählen, wie gut sie oder er etwas kann und worin jemand sich positiv einschätzt.⁸⁴ (vgl. Cohn/Farau 1984/ 1993: 322f)

Für themenzentrierte Gruppenprozesse sind neben der Verantwortungnahme für das eigene Verhalten (Chairperson-Postulat), das Erleben im Hier und Jetzt in Verbindung mit dem Dort und Damals von zentraler Bedeutung. Das gilt insbesondere für Gruppenerfahrungen im Hier und Jetzt, die oft frühere Beziehungserfahrungen widerspiegeln. Die Bewusstmachung dieser Erfahrungen ermöglicht eine Klärung „negativer“ Erlebnisse. Darüber hinaus bedeutet erfahrungsbezogen zu lehren nicht nur Emotionen, sondern beispielsweise auch den Körper mit Hilfe von Wahrnehmungsübungen einzubeziehen. Dieses Vorgehen ermöglicht einerseits die Bewusstmachung bestimmter vergangener Erfahrungen und andererseits das Sammeln neuer Erfahrungen oder Erlebnisse, die das Vergangene bereichern, vielleicht sogar verändern können.

Erfahrungen im Dort und Damals sowie im Hier und Jetzt

Für die universitäre Lehre ist das Dort und Damals bedeutsam. Studierende haben in der Regel Erfahrungen in ihrer Herkunftsfamilie, mit der eigenen (mehr oder weniger bewussten) Entwicklung sowie in der Schule gesammelt. Auf diese Erfahrungen kann innerhalb des Studiums zurückgegriffen werden. Beispielsweise hat Verweijen die Studierenden Bezüge herstellen lassen zwischen Entwicklungspsychologie und der eigenen Entwicklung sowie zwischen der Lerntheorie und eigenen Lernprozessen. Auch war ihr die „*Aufarbeitung eigener Schulerfahrungen*“ wichtig (2013, 1: 22). Auch Härle arbeitet bei der Ausbildung von Lehrkräften an eigenen Erfahrungen: „*Es ist natürlich auch selbsterfahrungsorientiert. Eigene Leitungserfahrungen. Eigene Leitungsbilder für angehende Lehrerinnen, Lehrer.*“ (2013: 60) Dabei geht es weniger um die eigene Entwicklung bzw. Lernprozesse als um die eigene Idee

⁸⁴ Cohn schlägt noch einen weitere Gestalttechnik bezüglich Traumarbeit vor, auf die ich hier nicht weiter eingehe, weil sie im universitären Kontext meiner Ansicht nach eine völlig untergeordnete Rolle spielt.

von Leitung beispielsweise einer Klasse und das Einbeziehen dieser Vorstellungen in das Bild von sich selbst als leitende Lehrkraft. Aus beiden Interviews geht allerdings nicht hervor, wieso den beiden Befragten diese Orientierung an eigenen Erfahrungen so wichtig war bzw. ist. Eine Vermutung ist, dass das Bewusstmachen eigener Schulerfahrungen helfen kann, das eigene Lehrverhalten im Hier und Jetzt zu reflektieren und wenn erforderlich auch zu verändern.

Im Weiteren ist den Interviewten die Gruppenerfahrung im Hier und Jetzt besonders wichtig, *„damit da eben gruppenspezifische Prozesse auch erfahren werden können“* (Lemaire 2013: 44, vgl. auch Lotz 2013, 1: 13; Lotz 2013, 3: 10). Middelkoop konkretisiert die möglichen Gruppenerfahrungen noch weiter: *„Wenn zum Beispiel ein Konflikt in der Gruppe ausbricht, was man manchmal erhofft. Damit sie da Erfahrung damit kriegen, um damit umzugehen. Also [...] bis hin zu einer Gruppe, so ein Problem dann besprechbar zu machen“* (2012: 33). Eigene Gruppenerfahrungen und deren Reflexion ermöglichen eine Weiterentwicklung der eigenen sozialen Kompetenzen. Dies scheint einzelnen Graduierten auch für die Universität wünschenswert.

Berufsbezogene Praxiserfahrungen

Neben diesem Rückbezug auf eigene Erfahrungen im weiteren Sinne arbeiten viele TZI-orientierte Lehrende auch mit einem Bezug zu sowohl vergangenen als auch gegenwärtigen beruflichen Erfahrungen. Im Studiengang Sozialpädagogik kommen viele Studierende aus der sozialpädagogischen Praxis, haben beispielsweise vorher als Erzieherinnen gearbeitet (vgl. Sperber 2013: 69) oder kommen *„aus Jugendarbeitskontexten und so weiter“* (Troost 2013: 199). Auch Lotz verweist auf die Berufserfahrung von Studierenden, *„die auf dem zweiten Bildungsweg kamen, die Berufserfahrung mitgebracht haben, [anders] als wenn sie jetzt gerade nach dem Abitur kommen“* (2013, 3: 42). Lemaire bezieht sich nicht nur auf berufliche Erfahrungen, sondern er bezieht in seine Lehrveranstaltungen auch Erfahrungen mit Führungsverhalten mit ein, die Studierende in Organisationen gesammelt haben. Das heißt, gerade in den sozialpädagogischen Studiengängen lässt sich ein Bezug zu beruflichen Erfahrungen im Dort und Damals herstellen. Allerdings haben nicht alle Studierenden diese beruflichen Erfahrungen gesammelt und von daher müssen Lehrende genau erwägen, welcher Praxisbezug ihnen in ihren Veranstaltungen sinnvoll erscheint.

Die Praxis Studierender ist je nach Studiengang sehr heterogen. Reiser zeigt dies an einem Beispiel auf. Er hatte mit einer Gruppe von Masterstudierenden zu tun, die *„die außerschulische sonderpädagogische Richtung eingeschlagen haben.“* (2013: 46) Diese zeichnete sich letztlich, im Gegensatz zur Schulpraxis der Lehramtsstudierenden, durch ein

sehr heterogenes Berufsfeld aus. Innerhalb des Seminars wurde an „*schwierigen, ungelösten*“ Fällen oder „*auffälligen Gruppenarbeiten*“ gearbeitet, die die Studierenden in ihrer Praxis erlebt hatten. Dabei arbeitete Reiser sowohl supervisorisch als auch thematisch. Einfacher ist der Praxisbezug herzustellen, wenn die Studierenden *innerhalb des Studiums Praxiserfahrungen* sammeln, sei es in einem Praktikum oder innerhalb eines Anerkennungsjahres. An der Evangelischen Fachhochschule Hannover wurden die Studierenden „*sofort in die Praxis [geschickt]. Völlig unbeleckt geradezu und [die Studierenden] kamen dann mit den Fragen wieder.*“ (Sperber 2013: 87) Sperber begründet dieses Vorgehen mit der Relevanz dieser mitgebrachten Fragen. Die Studierenden übernehmen so von Beginn an Verantwortung für ihren Lernprozess und es kommt zu einer engen Verzahnung von Theorie und Praxis. Auch Lotz (2013, 3: 40) schlägt ein solches Vorgehen vor, damit die Studierenden „*Selbstwirksamkeit*“ erleben. Diese Art von Praxisbezug ist letztlich mit Praxisanleitung oder Supervision gleichzusetzen und kann auch beispielsweise während einer Praxisphase (vgl. Trost 2013: 209) oder eines Anerkennungsjahres (vgl. Lotz 2013, 3: 16) begleitend stattfinden.

Supervision ist die unmittelbare Arbeit an und Reflexion von Fällen aus der Praxis, d.h. ein fallorientiertes Vorgehen. Ein solches Vorgehen ist in (sozial-)pädagogischen Studiengängen gut möglich, jedoch nicht innerhalb vieler anderer Studiengängen. Middelkoop arbeitet deshalb mit zwei anderen didaktischen Methoden, dem Formulieren von Praxissituationen und der Simulation. Das Formulieren von Praxissituationen (2012: 31) entspricht einem vorformulierten „Fall“, der jedoch von den Studierenden nicht selbst erlebt wurde, sondern ihnen exemplarisch angeboten wird, damit sie ihn innerhalb einer Lehrveranstaltung aufarbeiten können. Ein solches fallorientiertes oder problembasiertes Vorgehen kann nicht so tief gehend von Studierenden erlebt werden wie eigene Anschauung, ermöglicht jedoch eine praxisbezogene „Trockenübung“ und den Aufbau von praxisrelevantem Wissen.

Als zweite Möglichkeit bezieht Middelkoop die Simulation beruflicher Situationen in sein didaktisches Vorgehen ein. Zum einen simuliert Middelkoop die „tödliche Konkurrenz“ innerhalb bestimmter Berufsfelder wie dem Hotelfach (2012: 237), zum anderen werden innerhalb des Medizinstudiums Praxisfälle simuliert und theoretisch begleitet. Schon in der zweiten Woche des Studiums wird den Studierenden ein Praxisfall angeboten, in dem ein erkältetes Kind mit seiner Mutter in die Sprechstunde kommt. In der Theorie lernen die Studierenden den Unterschied zwischen viralen und bakteriellen Infektionen sowie mögliche Impfungen bei grippalen Infekten.

Und in der gleichen Woche üben sie eine Praxissituation, wo eine Mutter mit ihrem Kind reinkommt und dann müssen sie ein Anamnesegespräch führen. So, dass die Mutter glücklich rausgeht und das Kind nicht ängstlicher rausgeht als es reingekommen ist. (287)

Im Interview wird nicht ganz klar, ob es sich um die Simulation eines Anamnesegesprächs, also ein Rollenspiel, handelt, oder ob die Studierenden schon in der zweiten Studiumswoche mit dieser konkreten Situation konfrontiert werden. Vermutlich handelt es sich jedoch um eine Simulation, da die konkrete Situation die meisten Studierenden zu diesem Zeitpunkt wohl überfordern würde. Ein Anamnesegespräch sollte m.E. vor dem Ernstfall geübt werden. Das andere Argument, das für eine Simulation spricht, ist, dass die Struktur des Studiums und das Verknüpfen von Theorie und Praxis nur planvoll aufeinander abgestimmt werden können, wenn das Anamnesegespräch in einem Rollenspiel simuliert wird. Das Rollenspiel impliziert die handlungsorientierte Anwendung von Wissen. Mit anderen Worten: Es geht hier neben dem Wissen um das Können, beispielsweise einer Impfung bzw. anderer Handlungen. Beide Beispiele sind gemäß meiner Definitionen hochschuldidaktischer Konzepte dem problembasierten Lernen und Lehren zuzuordnen.

Helmut Reiser erzählt im Interview von einem ganz besonderen Rollenspiel, das in einer seiner Lehrveranstaltungen nachgespielt wurde. Ein Student hatte als Lehrer in der Gefängnisschule eines Jugendgefängnisses gearbeitet. Es kam zu einem „*Aufruhr unter den strafgefangenen Jugendlichen in seinem Unterricht*“ als diese „*Hui, das Schlossgespenst*“ (2013: 24) nachgespielt haben:

in der Thematik dieses Rollenspiels von diesen Jugendlichen war also eine ziemliche Ladung von Eingesperrt-Werden, von dem Thema der Jugendlichen, von dem Missachtet-Werden, Eingesperrt-Werden. Und dieses Schlossgespenst war also der Katalysator, der das zum Vorschein gebracht hat. Und einer der Jugendlichen konnte an einer bestimmten Stelle nicht weiter spielen, konnte da nicht sprechen, konnte nicht das sagen, was er sagen sollte, nach einer ziemlich idiotischen Kindercassette, die einfach nachgespielt wurde, kam der nicht über diese Schwelle hinweg. Und diese Schwelle war eben bedeutsam für das innere Geschehen bei diesem Jugendlichen und in dieser Gruppe. Und der Student hat das nicht begriffen gehabt. Der wusste nicht, warum das so passiert ist. Und er wollte das [...] in der Kleingruppe, mit seinen Kollegen klären, weil die Aufgabe war, in den Kleingruppen solche Ereignisse zu besprechen. Hat dieses Rollenspiel wiederholt, indem er jetzt nicht das Hui, das Schlossgespenst gespielt hat, sondern die Strafgefangenen gespielt haben, wie die Hui, das Schlossgespenst gespielt haben. Und wie das in dem Vorlesungssaal passiert ist, [...] hat sich dasselbe ereignet, was sich [...] in der Gruppe der Strafgefangenen [ereignet hat]. Also das war der zweifache Spiegel, der sich da gezeigt hat, wie sich dieses Thema durchgezogen hat. Das Thema von Ausgegrenzt-Werden und Eingesperrt-Sein. Und, das wurde zum ersten Mal dann für die gesamte Gruppe so richtig erlebbar. (26)

Dieses Rollenspiel ist kein einfaches Rollenspiel, sondern knüpft an eine Praxissituation an. Entsprechend arbeitet die Kleingruppe intervisorisch bzw. auf der Ebene einer kollegialen Supervision. Das erlebbare Phänomen ist ein sogenanntes Spiegel- oder Resonanzphänomen, das heißt innerhalb der Kleingruppe spiegelt sich das Verhalten der Jugendlichen im Gefängnis. Ein Jugendlicher befindet sich nicht in der Lage weiter zu

sprechen und scheitert an einer banal wirkenden „Schwelle“. Dies wiederholt bzw. spiegelt sich in der Kleingruppe.

Dieses Beispiel verdeutlicht den unterschiedlichen Einsatz von Rollenspielen. Middelkoop simuliert Praxissituationen und agiert hochschuldidaktisch gesehen handlungsorientiert, während das Vorgehen von Reiser eher als fallorientiert bezeichnet werden kann, weil die Situation im Dort und Damals real und mit Bezug zum jetzigen Studium stattgefunden hat (vgl. Wildt 2007: 69). Insofern lässt sich ein zunehmender Praxisbezug in folgender Reihenfolge feststellen:

- ein vorformulierter Fall wird fachlich erarbeitet (problembasiert)
- die Simulation von Praxissituationen (problembasiert und handlungsorientiert)
- Rückbezug auf Erfahrungen als Kind oder Jugendliche oder im Hier und Jetzt der Gruppe (erfahrungsorientiert)
- Bearbeitung beruflicher Situationen im Dort und Damals bzw. Hier und Jetzt, z.B. durch Rollenspiel (fallorientiertes Vorgehen)

Der Grad an eigener Involviertheit nimmt kontinuierlich zu, wobei das erfahrungsorientierte Vorgehen bezogen auf die eigene Entwicklung sowie eine fallorientierte, supervisorische Didaktik in der oben dargestellten Weise sicherlich typisch ist für pädagogische, im besten Fall auch psychologische⁸⁵ Studiengänge. Ob die Handlungsorientierung zunimmt, liegt letztlich an der konkreten Umsetzung. Bei letzterem, fallorientiertem Vorgehen lassen sich auch Handlungsalternativen beispielsweise im Rollenspiel erarbeiten. Altrichter und Posch (1994, zitiert in Pfäffli 2005: 60) unterscheiden die konstruierte (z.B. Fallstudien, Übungen), die simulierte (z.B. Planspiele, Rollenspiele) sowie die echte (z.B. Praktika, Projekte) Praxis. Dies entspricht alles in allem meiner Kategorisierung, allerdings werden Erfahrungen als Kind oder Jugendlicher bzw. gruppenspezifische Prozesse nicht berücksichtigt. Letzteres lässt sich sicherlich in allen Studiengängen einbeziehen bzw. wäre im Hinblick auf Teamarbeit im späteren Berufsfeld unbedingt notwendig. D.h. in allen Studiengängen sollte in Gruppen gearbeitet werden und diese Gruppenprozesse sollten reflektiert werden, um die Studierenden bei der Weiterentwicklung ihrer fürs Berufsleben notwendigen Sozialkompetenzen zu unterstützen. Wie genau fallorientiertes Arbeiten in den Naturwissenschaften, im Studium der Mathematik oder Philosophie aussehen könnte, geht über dieses Konzept hinaus. Für pädagogische und psychologische Studiengänge eignet sich insbesondere die Reflexion eigener Erfahrungen als Kind oder Jugendlicher.

85 Die psychologischen Studiengänge sind oft wenig erfahrungsorientiert, eher empirisch ausgerichtet.

Erfahrungsbezogene Hochschuldidaktik

Gruppendynamische Prozesse sind nicht nur auf studentischer Ebene von Bedeutung, sondern auch in hochschuldidaktischen Fortbildungen. In Tübingen ist ein fünftägiges hochschuldidaktisches Modul initiiert worden, das insbesondere gruppendynamische Prozesse berücksichtigt.

Also wir haben jetzt z.B. mit Teamentwicklung begonnen oder Lernstilen. Also wo jetzt viel miteinander passiert und [...] diese Erfahrung [...] macht was mit uns als Gruppe in aller Heterogenität. Und das wirkt sich auch aus, wenn wir dann im E-Learning Computerlabor [...] hocken, das [eine] furchtbare Atmosphäre hat. Was weiß ich, was. Aber wir können da was mitnehmen für unsere Interaktionsprozesse, [...] das ein Großteil der positiven Wirkung ist, weil sie es modellhaft in andere Kontexte transferiert erleben in dieser Woche. (Huber 2013: 106)

Deutlich wird, dass das Erleben von Interaktionsprozessen in einer heterogenen Gruppe und vermutlich auch die Reflexion dieser Prozesse als Ausgangspunkt genommen wird, um Gruppenprozesse in den eigenen Lehrveranstaltungen anzuregen. Hier wird erfahrungsorientiertes Arbeiten erprobt, um es in die eigene Lehrpraxis zu übertragen.

Hochschuldidaktisch ebenfalls interessant ist das Einbringen eigener beruflicher Erfahrungen der Lehrenden in die Lehre. Sperber griff „*innerhalb seiner Vorträge auf eigene Erfahrungen*“ (2013: 49) zurück, die er mit dem Ziel nutzt, einerseits den Studierenden einen Zugang zu den Inhalten zu eröffnen und andererseits einen praktischen Bezug herzustellen. Manchmal hat es zum Befremden aufseiten der Studierenden geführt, wenn er „*Erfahrungen von [sich] selber oder auch lebensgeschichtliche Daten zur Verfügung gestellt*“ (117) hat. Hier sieht Sperber sich als Modell für Studierende, das sie annehmen, übernehmen oder von dem sie sich auch abgrenzen können. Es geht entsprechend um den Praxisbezug der Lehrenden, der eine Verknüpfung von Theorie und Praxis erleichtert, und um die eigene Haltung innerhalb von Lehrprozessen. Die Frage nach selektiver Authentizität und dem, was Lehrende von sich Preis geben, auch von ihren beruflichen Erfahrungen, sollte in hochschuldidaktischen Fortbildungen unbedingt thematisiert werden.

Die Erfahrungsorientierung therapeutischer (Psychoanalyse, Erlebnis- und Gestalttherapie) sowie pädagogischer Gruppenprozesse bzw. hochschuldidaktischer Lehre muss sich zwangsläufig unterscheiden, weil Therapie und Gruppenleitung bzw. Lehre sich in ihrer Zielsetzung und auch durch unterschiedliche Kompetenzen der jeweiligen Leitung unterscheiden. Für eine Lebendige Lehre und die zukünftige Teamarbeit der Studierenden halte ich eine Reflexion des Hier und Jetzt der Gruppenerfahrungen und eine Einbeziehung der vergangenen und gegenwärtigen Erfahrungen, auch der Praxiserfahrungen, so weit möglich, für notwendig. Die

Reflexion von Gruppenerfahrungen sind Teil der Vorbereitung auf Forschung und Beruf. In beiden Bereichen wird in der Regel in Teams gearbeitet. Die Einbeziehung von vergangenen und gegenwärtigen Erfahrungen eröffnet den persönlichen Bezug zu den Inhalten und ein Bezug zu Praxiserfahrungen ermöglicht die Reflexion der eigenen Arbeit und gegebenenfalls auch eine Modifikation zukünftiger Handlungen. Dies alles ist auch ohne eine explizite themenzentrierte Fortbildung umsetzbar. Hingegen Gegenübertragungen in den Prozess einfließen zu lassen, kann letztlich nur psychoanalytisch oder supervisorisch geschulten Hochschullehrenden bzw. Lehrenden mit einer TZI-Ausbildung gelingen.

6.5 Die Verdichtung zur Theorie: Themenzentrierten Hochschuldidaktik als Rhizom

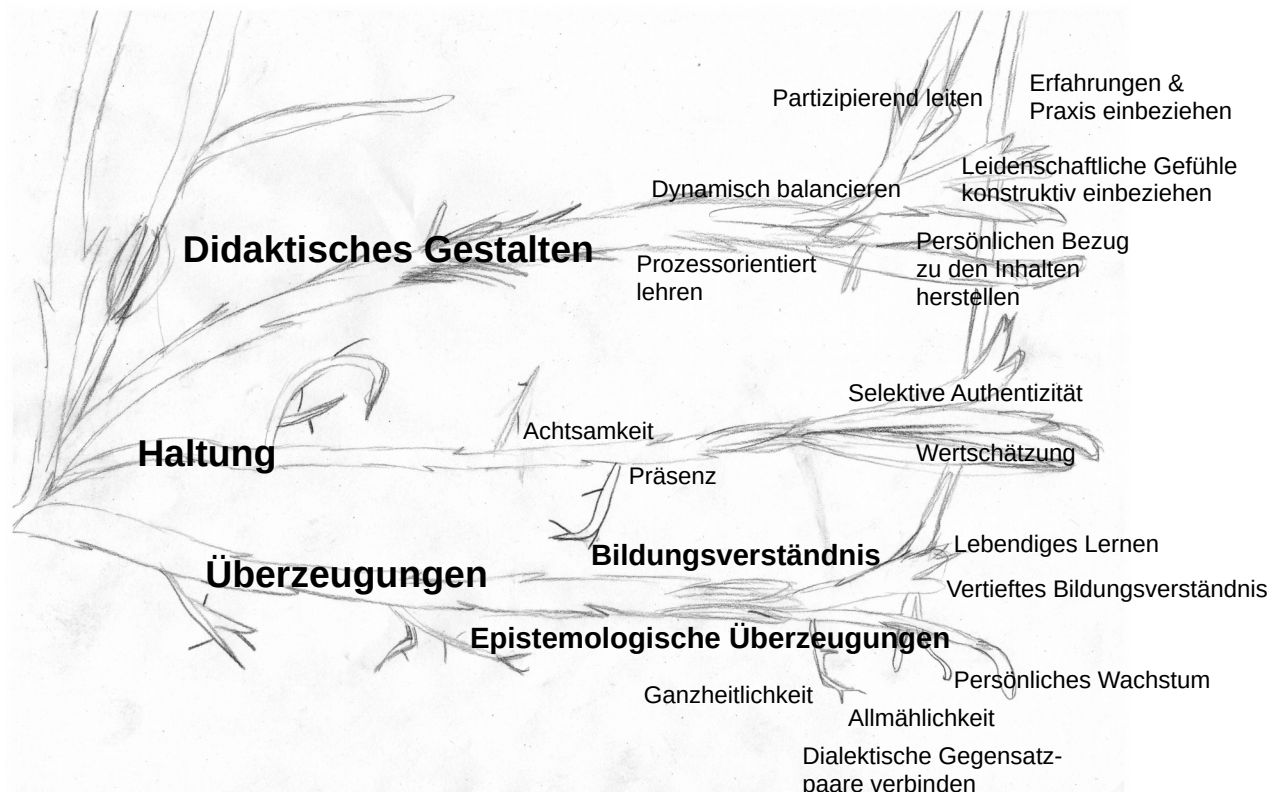
In diesem Kapitel verdichte ich die Ergebnisse meiner Studie unter Berücksichtigung aktueller hochschuldidaktischer Modelle zu einer Themenzentrierten Hochschuldidaktik.

Heiner propagiert, wie oben dargestellt, ein rhizomatisches Modell der Hochschuldidaktik, doch handelt es sich hier um einen Widerspruch in sich. Beim Rhizom handelt es sich um etwas Unfertiges, ohne eindeutigen Beginn und eindeutiges Ende (vgl. Seidel 2014: 7), um Vielheit bzw. ein anarchisches Geflecht oder eine Karte mit vielen Ein- und Ausgängen sowie Plateaus (vgl. Deleuze/ Guattari 1974). Dies widerspricht einem strukturierten Modell, das versucht Wirklichkeit, wenn auch vereinfacht, abzubilden. Daher spricht Heiner auch von „Rhizomatischer Strukturierung statt Struktur“ (2012: 180f). Erst im Abschnitt zur „Diskursivierung“ gelingt Heiner ein zunehmendes Denken in Pfaden entsprechend einer Karte, die verschiedene Lesarten erlaubt.

Sowohl Modell als auch Rhizom haben ihre Stärken. Das Modell hilft bei einer Systematisierung bzw. bei der Bildung einer Struktur, während das Rhizom viele Verästelungen macht, plötzlich abbricht oder abgebrochen wird und damit Struktur (wieder) komplexer machen kann. Das Rhizom kann Struktur in Bewegung bringen. Lehrende brauchen für die Gestaltung kreativer sowie professioneller Lehrprozesse beides: Struktur und Rhizom. Überstrukturierte Lehr-Lernprozesse lassen wenig Freiraum, sind starr, während chaotische, unterstrukturierte Lehr-Lernprozesse Studierende eher verwirren.

Innerhalb dieser Arbeit habe ich drei Wurzelstränge einer Themenzentrierten Hochschuldidaktik hergeleitet. Entsprechend unterscheide ich drei „Plateaus“ oder Dimensionen: Überzeugungen, Haltung und didaktische Gestaltungsprinzipien. Diese drei Wurzelstränge oder „Plateaus“ sind stark untereinander vernetzt, u.a. durch das formale Lehr-Lernkonzept der TZI in Form des Vier-Faktoren-Modells sowie die Postulate. Diese Plateaus lassen sich in Form eines Rhizoms folgendermaßen darstellen:

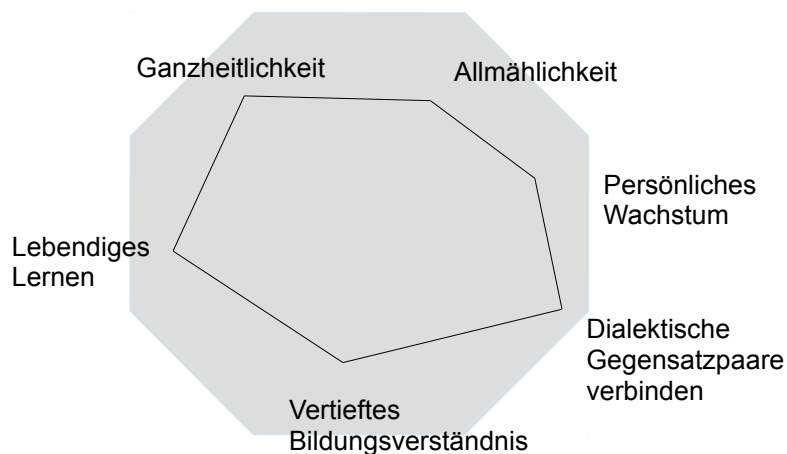
Themenzentrierte Hochschuldidaktik als Rhizom



Grafik 13: Eigene Darstellung (Camilla und Sandra Bischoff)

Eine Wurzel oder ein Plateau befasst sich mit Überzeugungen themenzentriert Lehrender. Zu den Überzeugungen gehört neben den epistemologischen Überzeugungen auch das Bildungsverständnis Lehrender, da Letzteres massive Auswirkungen auf das eigene Lehrverständnis und damit auch auf die Lehre hat. Cohn wand sich mit ihrem Bildungsverständnis gegen „tote[s] Lernen“ (1975/ 2009: 167) und war der Überzeugung, Lebendiges Lernen sei dem Menschen und der Gemeinschaft zuträglich. Sie selbst hat ihr Konzept des Lebendigen Lernens humanistisch begründet, doch lassen sich auch einige konstruktivistische, teilweise auch systemische Bezüge aufzeigen. Entsprechend hat das vertiefte Bildungsverständnis Auswirkungen auf die jeweilige Haltung themenzentriert Lehrender sowie auch auf die didaktische Gestaltung von Veranstaltungen.

Plateau: Überzeugungen

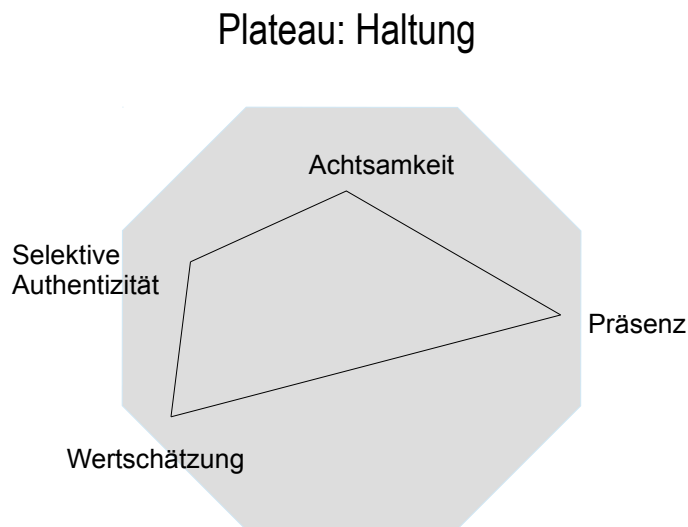


Grafik 14: Eigene Darstellung

Die Haltung themenzentriert Lehrender resultiert letztlich aus ihren epistemologischen Überzeugungen und ihrem Bildungsverständnis. Persönliches Wachstum erfordert einen achtsamen Umgang mit sich und anderen. Achtsamkeit bezieht sich nicht nur auf Kognition, sondern auch auf Körper und Emotionen. Entsprechend wird Achtsamkeit ganzheitlich verstanden. Präsenz ist ein Resultat von Achtsamkeit bzw. Bewusstheit der eigenen Person, der eigenen Gefühle und Gedanken und unbedingt notwendig für Lehrende als Ausgangspunkt für die Lehre. Aus Präsenz entsteht so etwas wie natürliche Autorität⁸⁶. Persönliches Wachstum bedarf auch des Du, eines Gegenübers bzw. der Wertschätzung durch andere. Es geschieht oft nicht plötzlich, sondern ist ein allmählicher Prozess. Selektive

⁸⁶ Zu natürlicher Autorität gehören noch weitere Aspekte, z.B. die eigene Fachlichkeit.

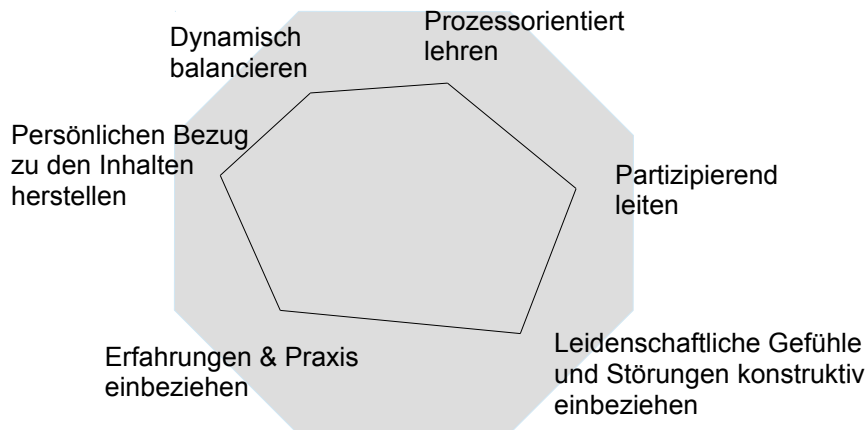
Authentizität kann für sich genommen als dialektisches Gegensatzpaar verstanden werden. Hier wird ein scheinbares Gegensatzpaar miteinander verbunden.



Grafik 15: Eigene Darstellung

So wie die Überzeugungen mit der Haltung verwoben sind, wirken sowohl Überzeugungen als auch Haltung auf die didaktische Gestaltung bzw. in der didaktischen Gestaltung spiegeln sich Haltung sowie Überzeugungen der Lehrenden. Lebendiges Lernen entsteht im Sinne der TZI aufgrund der Haltung Lehrender und u.a. durch den persönlichen Bezug zu den Inhalten, das Einbeziehen von (Praxis-) Erfahrungen sowie leidenschaftlicher Gefühle und Störungen. Die Präsenz Lehrender hat letztlich Auswirkungen auf das partizipierende Leiten sowie auf die Prozessorientierung. Dies trifft auf alle anderen Aspekte der Haltung ebenfalls zu. Dynamisch balancieren lassen sich nicht nur die vier Faktoren, sondern auch Autonomie und Interdependenz oder freie Entscheidung innerhalb innerer und äußerer Grenzen.

Plateau: Didaktische Gestaltung



Grafik 16: Eigene Darstellung

Bei der didaktischen Gestaltung von Veranstaltungen greifen alle Befragten auf das Vier-Faktoren-Modell zurück, wenn sie es auch unterschiedlich benennen, z.B. Drei-plus-x-Modell, das Dreieck in der Kugel, das TZI-Strukturmodell usw.. In meinen Interviews zeigt sich jedoch auch, dass einige, vornehmlich Lehrbefähigte, darüber hinaus auf das differenzierte Vier-Faktoren-Modell von Walter Lotz zurück greifen. Dies tun in erster Linie Befragte, die stärker konstruktivistisch ausgerichtet sind. In der TZI-Community ist mit Blick auf das differenzierte Vier-Faktoren-Modell insbesondere der Begriff Bildung umstritten. Darüber hinaus lässt sich auch der Begriff der Verantwortung hinterfragen. Ich bevorzuge Begriffe wie Auseinandersetzung mit Inhalten sowie Urteilsbildung mit Blick auf gesellschaftliche Kompetenz.

Aus diesen Ausführungen wird deutlich, wie stark Überzeugungen, Haltung und didaktische Gestaltungsprinzipien aufeinander bezogen sind. Bei einem Abgleich mit dem Modell von Merkt und Trautwein (s. Kapitel 4.2) wird erkennbar, dass ich das Fachwissen oder daraus resultierende Überzeugungen in meine Theorie nicht einbezogen habe. Dies hat unterschiedliche Gründe. Zum einen handelt es sich bei den befragten Lehrenden ausschließlich um Pädagoginnen, Didaktiker und Theologinnen. Die Hochschuldidaktiker arbeiten zwar fachübergreifend, allerdings habe ich sie weder explizit nach den unterschiedlichen Bedarfen unterschiedlicher Disziplinen befragt, noch sind diese von sich aus darauf eingegangen. Entsprechend ist es zum jetzigen Zeitpunkt kaum möglich, die unterschiedlichen Fachkulturen direkt in diese Theorie einzubeziehen. Zum anderen hat dies direkt mit der TZI zu tun. Entwickelt wurde sie aus der Psychoanalyse und den Erlebnistherapien heraus und lässt sich aufgrund dessen gut in pädagogischen,

theologischen und didaktischen Bereichen einsetzen. Trotzdem und im Widerspruch zu dieser Argumentation gibt es themenzentriert Lehrende, die TZI in völlig anderen Fachbereichen eingesetzt haben oder einsetzen: z.B. Gernot Klemmer (Chemiedidaktik), Stephan Padberg (Geographie und Sachunterricht), Gero Wedemann (Informatik) oder Pirjo Schack (Ökotropologie)⁸⁷. Das bedeutet: auch in naturwissenschaftlichen oder technischen Fachbereichen lässt sich themenzentriert lehren. Hier wäre weitere Forschung angebracht, um gerade diesen Bezug bzw. mögliche Unterschiede zwischen Fachdidaktiken noch weiter auszuarbeiten.

Mit Blick auf eine allgemeine Hochschuldidaktik im Gegensatz zu einer fachdidaktischen wird der Bezug zum Fachwissen durch den persönlichen Bezug (ICH) zu den Inhalten (ES) hergestellt und damit durch das TZI-Strukturmodell berücksichtigt. Weiterhin unterscheiden Merkt und Trautwein in ihrem Modell metakognitive und Handlungsstrategien, die in der von mir entwickelten Theorie in der didaktischen Gestaltung aufgehen. Das Kontextwissen wird im Zusammenhang mit dem GLOBE berücksichtigt.

Bezogen auf das rhizomatische Modell von Heiner und Wildt wird die Materialkonstruktion in der themenzentrierten Hochschuldidaktik durch den persönlichen Bezug zu den Inhalten hergestellt. Unterschiedliche persönliche Zugänge zu einem Inhalt ermöglichen auch Diversifikation. Die wertschätzende Haltung und auch die besondere Berücksichtigung leidenschaftlicher Gefühle sowie Störungen kommen der Diversität von Menschen entgegen. Heiner und Wildt heben die Reflexion als eigenständigen Aspekt in ihrem Modell hervor. Dies ist meiner Ansicht nach nicht notwendig, weil hochschuldidaktisches Arbeiten ohne Reflexion m.E. nicht möglich ist. Reflexion ist Kern didaktischer Tätigkeiten und damit ein grundlegender Wert. Anders ausgedrückt macht ein hochschuldidaktisches Modell nur Sinn, wenn es für die Planung und Reflexion hochschuldidaktischer Veranstaltungen auch genutzt wird. Insofern sind die Aspekte Materialkonstruktion, Diversität und Reflexion implizit in meine Plateaus, insbesondere das Plateau zur didaktischen Gestaltung, d.h. in die rhizomatische Strukturierung integriert.

⁸⁷ Gernot Klemmer ist 2013 verstorben. Stephan Padberg habe ich aus forschungspraktischen Überlegungen heraus nicht interviewen können und sowohl Pirjo Schack als auch Gero Wedemann sind noch nicht graduiert, daher wurden sie in dieser Studie nicht berücksichtigt.

7 Themenzentrierte Hochschuldidaktik als eine Antwort auf Bologna: Ein Fazit

Bevor ich abschließend ein rhizomatisches Modell themenzentrierter Hochschuldidaktik entwickle, folgt zunächst eine kurze Kritik meines forschungsmethodischen Vorgehens.

7.1 Die Bedeutung von Persönlichkeitsbildung für die Themenzentrierte Hochschuldidaktik

Im sechsten Kapitel wird vornehmlich die fachliche Seite der Hochschuldidaktik beschrieben, die wenig aussagt über die tatsächliche Lehre sowie die gelebte Lehrkompetenz. Dieses Spannungsverhältnis lässt sich nicht aufheben, sondern bleibt bestehen. Das bedeutet, jede Lehrende, jeder Lehrende entwickelt aufgrund der eigenen Persönlichkeit sowie Überzeugungen einen individuellen Lehrstil. Jemand, der streng wirkt, lehrt anders, als jemand der freundlich wirkt. Dieser Lehrstil wiederum hat Auswirkungen auf die eigenen Überzeugungen und Haltung. TZI legt Lehrenden bestimmte Überzeugungen nahe, doch gibt es gerade im Hinblick auf das eigene Bildungsverständnis jenseits des Lebendigen Lernens in der TZI-Community durchaus unterschiedliche Überzeugungen, manche eher humanistisch, andere eher konstruktivistisch orientiert. Das bedeutet, es gibt nicht die eine TZI, sondern es gibt diverse, individuelle Auslegungen der TZI, die entsprechend dem Kontext und der jeweiligen (Fach-)Kultur diesem Kontext angepasst werden (müssen). Auch hier entsteht wieder die Frage nach unterschiedlichen Fachdidaktiken innerhalb der Universität.

Die Dimension der didaktischen Gestaltung wiederum legt bestimmte Gestaltungsprinzipien nahe, die dabei unterstützen können einen themenzentrierten und individuellen Lehrstil zu entwickeln. Hierzu kann insbesondere die Auseinandersetzung mit der partizipierenden Leitung und mit der Frage, wie Lehrende mit leidenschaftlichen Gefühlen und Störungen innerhalb von Veranstaltungen umgehen, beitragen. Die Vernetzung der verschiedenen Plateaus, hier die Vernetzung von Haltung und didaktischen Gestaltungsprinzipien, wird erneut deutlich.

Wie die Hirnforschung bestätigt hat, bestimmt die eigene Persönlichkeit das eigene Lernen und wie ich aufgezeigt habe, auch den individuellen Lehrstil. Um in der Hochschullehre tätig zu sein, ist eine Auseinandersetzung mit Hochschuldidaktik sowie dem eigenen Lernen und Lehren angeraten, damit die (in Folge von „G 8“ zunehmend jünger werdenden) Studierenden hiervon wiederum profitieren. Eine begleitende Fortbildung in themenzentrierter Hochschuldidaktik kann bei der didaktischen Gestaltung von

Veranstaltungen unterstützen. Schwieriger ist es, die eigene Haltung zu verändern. Dies bedarf einer vertieften Auseinandersetzung, u.a. mit den eigenen Übertragungs- und Gegenübertragungsprozessen, die in Lehrprozessen zwangsläufig zum Tragen kommen. Achtsamkeit nach innen und außen, Präsenz, selektive Authentizität und Wertschätzung können als Wegweiser für eine solche Auseinandersetzung dienen.

Einzelne Module zur didaktischen Gestaltung von Veranstaltungen sind an vielen Hochschulen mittlerweile für Neuberufene obligatorisch. Ob sich Lehrende in der beschriebenen Tiefe mit der eigenen Lehrpersönlichkeit auseinandersetzen wollen und müssen, ist fraglich. Die Lehrenden selbst sollten diese Entscheidung treffen und eine entsprechende Honorierung durch die Hochschulen erfahren. Sielert hat im Interview die Einrichtung von Lehrprofessuren zusätzlich zu Forschungsprofessuren thematisiert (2012: 154). Ich wende mich ausdrücklich gegen eine Einrichtung von zwei unterschiedlichen Professuren, weil dies die schon bestehende Schiefelage zugunsten von Forschung noch weiter verstärken könnte. Vielmehr wäre es sinnvoll, einzelne Veröffentlichungen durch Fortbildungen in der Lehre zu ersetzen und damit grundsätzlich Lehre aufzuwerten.

Ein Alleinstellungsmerkmal der themenzentrierten Hochschuldidaktik ist der Rückbezug auf Gefühle und Emotionen. Die Lehrperson sowie die Studierenden sind nicht nur intellektuelle, sondern auch emotionale Wesen, die angesprochen werden. Insofern stellt sich bei der didaktischen Gestaltung von Veranstaltungen die Frage, wie kann ein bestimmter Stoff *in eine Gestalt* gebracht werden, damit sich die Studierenden nicht nur gedanklich, sondern auch emotional mit dem Inhalt auseinandersetzen. Dies ist eine Möglichkeit lebendig zu lernen.

Die Persönlichkeit spielt auch im Zusammenhang mit dem universitären Bildungsbegriff eine gewichtige Rolle. Nach Humboldt entsteht „Bildung durch Wissenschaft“. Das heißt, Auftrag der Hochschulen ist es, zu forschen, genauer: zu suchen und zu zweifeln, um zu einem schlüssigen Urteil zu gelangen. Ein Urteil ohne Emotionen bleibt kraftlos. Bei der Bildung von Urteilsfähigkeit ist entsprechend ein Einbezug von Emotionen notwendig. Erst wenn Studierende ganzheitlich angesprochen werden, sowohl auf intellektueller als auch emotionaler Ebene, entwickeln sie wirkliche Urteilskraft. Erst auf Grundlage eines Urteils kann gehandelt werden. Vor dem Handeln kommt eine Entscheidung für oder gegen eine Handlung. Je verantwortungsvoller diese Entscheidung ausfällt, desto kompetenter die Handlung. Hier wird die Verknüpfung von Bildung, Urteilskraft und Handeln im Sinne gesellschaftlicher Kompetenz deutlich.

7.2 Themenzentrierte Lehre in unterschiedlichen Formaten

Die fortwährende Auseinandersetzung mit themenzentrierter Hochschuldidaktik hilft nicht nur bei der Bildung eines eigenen Lehrstils, sondern auch bei der Entwicklung neuer Formate. Dass TZI für Erfahrungslernen geeignet ist, ist in dieser Arbeit deutlich geworden. Darüber hinaus hat Middelkoop einen Zusammenhang zwischen problembasiertem sowie projektorientiertem Lernen und TZI hergestellt. Hier dient TZI vor allem der Themenfindung sowie der Reflexion der Gruppenprozesse. Fallbasiertes Lernen wird didaktisch stärker strukturiert, beispielsweise durch ein supervisorisches Vorgehen.

Lebendiges Lernen und klassische Lernprozesse im Sinne von Wissensvermittlung lassen sich nicht ohne Weiteres miteinander vereinbaren. Wissensvermittlung bedarf auch teilweise eines redundanten Übens. Das Üben ist im Falle der Hochschulen den Studierenden selbst überlassen und damit räumlich ausgelagert, so dass Lehrende zur bloßen Wissensvermittlung vor allem persönliche Bezüge zum Stoff herstellen, den Stoff verlebendigen, können.

Welchen Beitrag die TZI zum forschenden Lernen leisten kann, könnte in einer weiteren Arbeit erörtert werden. Wie bei der forschungsbasierten Lehre wechselt die Rolle der Lehrenden von einer instruierenden zu einer stärker begleitenden Rolle. Auch hier lässt sich TZI für die Reflexion von Gruppenprozessen und zur Formulierung attraktiver Themen bzw. nachhaltiger Forschungsfragen nutzen. Weitere Spezifizierungen wären nötig. D.h. insgesamt könnte noch ein stärkerer Bezug zwischen unterschiedlichen, hochschuldidaktischen Formaten und der Themenzentrierten Hochschuldidaktik hergestellt werden.

Handlungsorientierung, quer gedacht zu den hochschuldidaktischen Konzepten bzw. Formaten, ist bisher im themenzentrierten Diskurs kein eigenständiges Thema. Themenzentriert Lehrende knüpfen an (Praxis-)Erfahrungen im Dort und Damals sowie im Hier und Jetzt der Gruppe an und berücksichtigen damit einen Teilbereich der Handlungsorientierung. Auch werden Rollenspiele zum Einüben von Können bzw. Anbahnen von Kompetenzen genutzt. Doch erfordert eine weiterführende Kompetenzorientierung, eine stärkere Orientierung an Handlungen sowohl in der berufsbezogenen als auch forschenden Lehre. Letzteres ist an den Hochschulen durch den Forschungsbezug bzw. die wissenschaftlichen Tätigkeiten der Lehrenden leicht herzustellen. Hier findet Bildung durch Wissenschaft bzw. die Einheit von Lehre und Forschung statt. Eine handlungsorientierte, berufsfeldvorbereitende Lehre hingegen erfordert einen ausgeprägten Kontakt zu entsprechenden Wirtschaftsunternehmen und Praxiseinrichtungen, um z.B. in Form von Projekten oder durch Service Learning Erfahrungen zu sammeln und diese zurück in die

Hochschulen zu tragen. Hier kann TZI wiederum vor allem im Bereich der Selbstsupervision (vgl. Kroeger 1989a) bzw. der Reflexion von Gruppenprozessen unterstützend wirken.

Die fortschreitende Kompetenzorientierung drückt sich hochschuldidaktisch betrachtet in der Handlungsorientierung aus. Dennoch ist Letzteres m.E. nur die Konkretisierung eines umfassenderen Prozesses. Auch Lebendiges Lernen bzw. die Auseinandersetzung mit Inhalten sind verkürzte Begriffe dieses umfassenden und doch nicht definierbaren Prozesses: dem Prozess der Bildung. Universitäre Bildung bezeichnet eine fortwährende Weiterentwicklung persönlicher, sozialer, methodischer, fachlicher sowie gesellschaftlicher Kompetenzen. Handlungsorientierung unterstützt diesen Prozess.

Jenseits der hochschuldidaktischen Konzepte entwickeln themenzentriert Lehrende sowie Hochschuldidaktikerinnen eigenständige Subformate wie beispielsweise Härle (Das pädagogische Gespräch nach dem Heidelberger Modell), Holler (vgl. 2012, 1-3) sowie Reiser (vgl. 2013: 46). Dabei bewegen sich die Lehrenden bzw. die Didaktikerin zwischen fachlichen (beispielsweise Literatur-, Sprach- sowie Gesprächstheorie), didaktischen (z.B. vielfältige Praxisbezüge erfordern eine vielschichtige Didaktik zwischen Themenorientierung und Fallarbeit) sowie pragmatischen (z.B. Einbeziehung unterschiedlicher Zielgruppen zur Weiterentwicklung von Formaten) Anforderungen. Das heißt TZI regt an, mit unterschiedlichen Formaten mit Blick und unter Einbeziehung der Zielgruppen zu experimentieren. Lehren ist ein gemeinschaftlicher Prozess.

7.3 Eine themenzentrierte Hochschule als genuin menschlicher Lebensort

Eine produktive und wertschätzende Arbeitsatmosphäre sowie eine ausgeprägte Feedbackkultur sind themenzentriert Lehrenden als didaktische Gestaltungsmittel überaus wichtig. In Zeiten hoher Individualisierung trägt beides zur Vergemeinschaftung bei. Anfang der 1970er Jahre half TZI dabei, die dynamische Balance in Richtung ICH zu verschieben, während jetzt ein dynamisches Balancieren in Richtung WIR vonnöten ist. Bei der Formulierung einer idealen, themenzentrierten Hochschule sprachen einige Befragte das Miteinander an, und zwar das Miteinander auf sehr unterschiedlichen Ebenen. Härle wünscht sich eine „*Verbindlichkeit in der Begegnung miteinander*“ (2013: 121), wobei offen bleibt, ob es um die Begegnung zwischen Studierenden oder zwischen Studierenden und Lehrenden geht. Oder ob es um Begegnungen auf beiden Ebenen geht. Auf sachlicher Ebene geht es darum, dass Lehrende mit den Studierenden gemeinsam *etwas* entwickeln (vgl. Lemaire 2013: 222). Holler wünscht sich im Hinblick auf das Miteinander eine „*Lebenswegbegleitung*“ (2012, 2: 159) durch die Lehrenden (vgl. auch Lemaire 2013: 212).

Dieses Miteinander bzw. sowohl Begegnung als auch Kooperation lassen sich wie ein roter Faden durch verschiedene institutionelle Ebenen der Hochschulen ziehen. Hochschulen sind stark geprägt durch Konkurrenz (vgl. Huber 2013: 136ff). Die TZI setzt der Konkurrenz Kooperation als Wert entgegen, auch wenn dies in der Hochschule paradox erscheint und vielleicht dazu beigetragen hat, dass TZI sich in der Hochschule so schwer durchsetzen kann. Themenzentriert zu arbeiten bedeutet, eine Kommunikationskultur (ebd.) anzuregen. Diese Kultur des Kommunizierens muss sich nicht nur direkt auf die Lehre beziehen, sondern auch auf Lehrende untereinander, Fachbereiche und Universitäten sowie den interdisziplinären, internationalen und interkulturellen Austausch (vgl. Sielert 2012: 156). Daher propagiert Trost einen TZI-orientierten Organisationsentwicklungsprozess für eine ideale Hochschule (vgl. 2013: 261). Die Verbindlichkeit in der Begegnung miteinander und ein produktives gemeinsames Arbeiten würden die Hochschulen zu einem genuin menschlichen Lebens- und Lernort machen.

Diese Arbeit zur Themenzentrierten Hochschuldidaktik verdeutlicht, dass die TZI nicht nur ein Handlungskonzept ist, sondern bei entsprechender Auseinandersetzung in die Bereiche der (epistemologischen) Überzeugungen sowie Haltung eingreift. Diese unterschiedlichen Ebenen: Überzeugungen, Haltung und didaktischen Gestaltungsprinzipien sind stark aufeinander bezogen, so dass eine Ebene ohne die andere kaum denkbar ist. Beispielsweise zieht die Auseinandersetzung mit didaktischen Gestaltungsprinzipien wie dem partizipierenden Leiten zwangsläufig eine Auseinandersetzung mit der eigenen Haltung nach sich. Insofern handelt es sich weniger um ein Konzept als um eine Theorie der Themenzentrierten Hochschuldidaktik, die entscheidend zur Humanisierung der Lernprozesse an Hochschulen, zur Hochschule als „genuin menschlichen Lebensort“ beitragen kann.

7.4 Themenzentrierte Hochschuldidaktik als Antwort auf Bologna

Bezogen auf die Bologna-Reform entstehen Fragen insbesondere auf den Ebenen der Überzeugungen und der didaktischen Gestaltung. Nämlich: Welches Bildungsverständnis vertreten Lehrende? Geht es um bloße Wissensvermittlung? Um Handlungsorientierung? Welche Rolle spielen Persönlichkeitsbildung, Gemeinschaft und Urteilskraft? Und im Weiteren: Welche Bedeutung hat dies für die didaktische Gestaltung von Veranstaltungen?

Die wertvollen Ziele der Bologna-Reform, nämlich ein europaweit vereinheitlichtes zwei- bzw. dreistufiges Studium sowie die gegenseitige Anerkennung von Abschlüssen, sind bisher nur

zum Teil erreicht. Dies zeigt sich u.a. daran, dass sich selbst innerhalb Deutschlands die gegenseitige Anerkennung von Studienleistungen noch als problematisch erweist. Die mit dieser Reform einhergehenden Nebenwirkungen wie Ökonomisierung, Verschulung und kontinuierlicher Notendruck über den gesamten Studienverlauf lassen sich unterschiedlich beheben. Dem Noten- und Leistungsdruck kann durch die Wiedereinführung von unbenoteten Leistungsnachweisen bzw. zu erwerbenden Leistungspunkten begegnet werden. Dies ist teilweise bei der Revision von Modulhandbüchern schon in die Tat umgesetzt worden. Komplexer und auch interessanter ist die Frage nach Reduktion der Verschulung und damit einhergehend ein Kompromiss zwischen Studium fern jeglicher Zweckbestimmtheit sowie purer Ökonomisierung. Dabei kann und soll es auch nicht darum gehen, die Bologna-Reform rückgängig zu machen, sondern die positiven Seiten der humboldtschen Idee von Bildung durch Wissenschaft mit den reformerischen Absichten zu verknüpfen.

Eine Themenzentrierte Hochschuldidaktik kann diese Verknüpfung schaffen. Durch die Verlebendigung von Lernprozessen kann sie sowohl Verschulung als auch Ökonomisierung entgegen wirken und Persönlichkeitsbildung sowie Urteilsfähigkeit als Ziele des Studiums wieder in den Fokus nehmen. Dieser Brückenschlag zwischen humboldtschem Bildungsideal und Bolognareform kann u.a. durch eine Orientierung an Kompetenzen gelingen. Die Kompetenzorientierung legt einerseits die Vermittlung und Anwendung von Wissen und damit eine Handlungsorientierung nahe. Andererseits beziehen sich Kompetenzen, umfassend verstanden, nicht nur auf die Sache, sondern auch auf die persönliche Weiterentwicklung, die Zusammenarbeit in Gruppen und Teams sowie mit Vorgesetzten und schließlich auf eine entwickelte Urteilsfähigkeit. Hier kann das TZI-Strukturmodell, gerade auch mit Blick auf die Aspekte ICH, WIR und GLOBE, als Strukturierungshilfe dienen und damit helfen, alle Kompetenzbereiche in der Lehre zu berücksichtigen.

Kompetenzen sollten sich jedoch, wie oben argumentiert, nicht nur auf die berufliche Praxis beziehen, sondern an den breiten Erfahrungsschatz der Studierenden anknüpfen, der das Persönlichkeitslernen und soziale Erfahrungen miteinschließt. Auf dieser Grundlage können die entsprechenden Kompetenzen, z.B. mit Hilfe des persönlichen Bezugs zu den Inhalten, der Reflexion von Gruppen- und Teamerfahrungen während des Studiums sowie der Reflexion der Forschungspraxis, weiter entwickelt werden. Das heißt, idealerweise orientieren sich Kompetenzen nicht nur an den Kompetenzbereichen bzw. dem TZI-Strukturmodell, sondern auch an den drei grundsätzlichen Zielen des Studiums, nämlich Bilden, Ausbilden und Forschen.

Dabei eignet sich das TZI-Strukturmodell nicht nur für die Vorbereitung und Gestaltung von universitären Veranstaltungen, sondern auch zur Reflexion der eigenen Forschungspraxis.

Pörksen (2015) beklagt die Deintellektualisierung der Wissenschaft durch vermeintliche Qualitätskriterien für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in Form von Drittmittelakquise und peer-reviewed Veröffentlichungen in Spezialzeitschriften. Folge dieser Berufungspraxis sei der Rückzug vieler Sozial- und Geisteswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler aus den gesellschaftlichen Diskursen. Dieses Feld würde vor allem „von Schriftstellern, Journalisten und Künstlern“ besetzt. Vor diesem Hintergrund erscheint mir die Reflexion der eigenen Forschungspraxis von besonderer Wichtigkeit. Die Beachtung des GLOBE bzw. die eigene Urteilsfähigkeit kann zum Ausgangspunkt werden für ein kritisches gesellschaftliches Engagement und damit die (Wieder-)Übernahme gesellschaftlicher Verantwortung, die den Wissenschaften angemessen ist. Und zwar nicht nur in den Sozial- und Geistes-, sondern auch in den Naturwissenschaften.

8 Literatur

Adorno, Theodor W.: Theorie der Halbbildung. (1959) In: ders.: Gesammelte Schriften Band 8. Soziologische Schriften I, S. 93 – 121. Online verfügbar unter: http://www2.ibw.uni-heidelberg.de/~gerstner/adorno_halbbildung.pdf

Allenbach, Birgit (2007): Seminararbeiten kompetenzorientiert betreuen. Ein Modell für das Training wissenschaftlichen Arbeitens. In: Wehr, Silke/ Ertel, Helmut (Hg.): Aufbruch in der Hochschullehre. Kompetenzen und Lernende im Zentrum = Beiträge aus der hochschuldidaktischen Praxis. Haupt: Bern, S. 135–161.

Arndt, Erika (2013): Wenn die Struktur das Thema erschlägt – Erfahrungen und Reflexionen bei einer Hochschultagung. In: *Themenzentrierte Interaktion* (2). S. 52-61.

Arnold, Rolf (1996): Lebendiges Lernen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren

Arnold, Rolf (2007): Systemtheoretische Grundlagen einer Ermöglichungsdidaktik. In: Arnold, Rolf; Schüßler, Ingeborg (Hg.) (2007): Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2. Aufl.

Arnold, Rolf (2010): Selbstbildung oder: wer kann ich werden und wenn ja wie? Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Arnold, Rolf; Schüßler, Ingeborg (Hg.) (2007): Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2. Aufl.

Arnold, Rolf; Tutor, Claudia Gómez (2007): Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik. Bildung ermöglichen – Vielfalt gestalten. Augsburg: ziel.

Bancherus, Ulf (2010): Bologna in Deutschland. Reform der ungenutzten Chancen. In: Himpele Klemens (Hg.): Endstation Bologna? Zehn Jahre europäischer Hochschulraum. Bielefeld: Bertelsmann. S. 27-39.

Bandler, Richard; Grinder, John (1998): Metasprache und Psychotherapie. Die Struktur der Magie I. Paderborn: Jungfermann. 9. Aufl.

Bartz, Olaf (2010): Reform im Wachstum - Umbrüche im Hochschulsystem der Bundesrepublik Deutschland. In: Ralf Schneider (Hg.): Hochschuldidaktik aufgefächert - vernetzte Hochschulbildung: Festschrift für Johannes Wildt. Unter Mitarbeit von Johannes Wildt. Münster: LIT, S. 15–28.

Bauer, Joachim (2006): Warum ich fühle, was du fühlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone. München: Heyne. 2. Aufl.

Behnisch, Michael; Lotz, Walter; Maierhof, Gudrun (2013): Soziale Gruppenarbeit mit Kindern und Jugendlichen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Benner, Dietrich (1990): Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform. Weinheim: Juventa Verlag.

- Berghaus, Monika (2011): Luhmann leicht gemacht. Köln, Weimar, Wien: Böhlau. 3. Aufl.
- Bischoff, Sandra (2013): TZI als Hochschuldidaktik – Besonderheiten gegenüber der Schuldidaktik. In: *Themenzentrierte Interaktion (2)*. S. 92-101.
- Bleisch, Petra; Johannsen, Dirk (2011): Deskriptorengeleitete Seminargestaltung. In: Silke Wehr (Hg.): *Bolognagerechte Hochschullehre. Beiträge aus der hochschuldidaktischen Praxis*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt Verl., S. 15–35.
- Böhme, Günther (2008): Kultur und pädagogische Reform. Zur Aktualität einer humanistischen Bildung. 1. Aufl. Idstein: Schulz-Kirchner.
- Böss-Ostendorf, Andreas; Senft, Holger (2010): Einführung in die Hochschul-Lehre: Ein Didaktik-Coach. Stuttgart: utb.
- Bohnsack, Ralf (2010): Gruppendiskussionsverfahren und dokumentarische Methode. In: Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje; Prengel, Annedore (Hg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 3. Aufl. S. 205-218.
- Bollenbeck, Georg; Saadhoff, Jens (2007): Humboldts Tod. Über die Effekte der Hochschulreform. In: Georg Bollenbeck (Hg.): *Der Bologna-Prozess und die Veränderung der Hochschullandschaft*. [Beiträge zum Symposium "Der Bologna-Prozess und die Veränderungen in der Hochschullandschaft", das am 2. und 3. Dezember 2005 an der Universität Siegen stattgefunden hat]. Heidelberg: Synchron, Wiss.-Verl. der Autoren, S. 11–30.
- Bourdieu, Pierre (1992): *Homo academicus*. Berlin. Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1999): *Die feinen Unterschiede*. Berlin: Suhrkamp. 11. Aufl.
- Brall, Stefan (2010): Arbeitsbegleitende hochschuldidaktische Kompetenzentwicklung. In: Ralf Schneider (Hg.): *Hochschuldidaktik aufgefächert - vernetzte Hochschulbildung: Festschrift für Johannes Wildt*. Unter Mitarbeit von Johannes Wildt. Münster: LIT, S. 140–149.
- Brand, Matthias; Markowitsch Hans J. (2006): Lernen und Gedächtnis aus neurowissenschaftlicher Perspektive. Konsequenzen für die Gestaltung des Unterrichts. In: Ulrich Herrmann (Hg.): *Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen*. Weinheim [u.a.]: Beltz, S. 60–76.
- Breitschmid, Alfred (1995): Interdisziplinäre Umweltbildung mit Modellelementen der Themenzentrierten Interaktion (TZI). In: Gerhard Portele und Michael Heger (Hg.): *Hochschule und lebendiges Lernen. Beispiele für Themenzentrierte Interaktion*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 53–70.
- Brinker, Tobina; Jarre, Jan (2008): Aktivierende Lehrmethoden in der Hochschullehre: Überblick und Fallbeispiele. In: Thomas Stelzer-Rothe und Tobina Brinker (Hg.): *Kompetenzen in der Hochschullehre. Rüstzeug für gutes Lehren und Lernen an Hochschulen*. 2, aktualisierte Aufl. Rinteln: Merkur-Verl., S. 227–255.

- Bruch, Rüdiger von (1999): Langsamer Abschied von Humboldt? Etappen deutscher Universitätsgeschichte 1810 - 1945. In: Mitchell G. Ash (Hg.): Mythos Humboldt. Vergangenheit und Zukunft der deutschen Universitäten. Wien: Böhlau, S. 29–57.
- Bülow-Schramm, Margret (2007): Von Bergen nach London. Ungeschützte Anmerkungen zur Rolle der Hochschuldidaktik im aktuellen Bologna-Prozess. In: Marianne Merkt und Kerstin Mayberger (Hg.): Die Qualität akademischer Lehre. Zur Interdependenz von Hochschuldidaktik und Hochschulentwicklung. Festschrift für Rolf Schulmeister. Innsbruck [u.a.]: StudienVerl., S. 157–168.
- Cohn (1975/ 2009): Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Stuttgart: Klett-Cotta, 16. Aufl.
- Cohn, Ruth C./ Farau, Alfred (1984/ 1993): Gelebte Geschichte der Psychotherapie. Zwei Perspektiven. Stuttgart: Klett-Cotta, 2. Aufl.
- Cohn, Ruth C./ Terfurth, Christina (Hg.) (1993/1997): Lebendiges Lehren und Lernen. TZI macht Schule. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Dauber, Heinrich (2009): Grundlagen humanistischer Pädagogik. Leben lernen für eine humane Zukunft. 2. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Deister, Winfried; Kowalczyk, Walter (2009): 99 Tipps - Praxis-Ratgeber Schule für die Sekundarstufe I: Störungsfreier Unterricht. Berlin: Cornelsen.
- Deleuze, Gilles; Guattari, Felix (1977): Rhizom. Berlin: Merve.
- Dickel, Mirka (2011): Geographieunterricht unter dem Diktat der Standardisierung. Kritik der Bildungsreform aus hermeneutisch-phänomenologischer Sicht (GW-Unterricht, 123). Online verfügbar unter www.gw-unterricht.at.
- Dinter, Frank (1998): Zur Diskussion des Konstruktivismus im Instruktionsdesign. In: *Zeitschrift für Unterrichtsforschung* (3). S. 254-287. Online verfügbar unter: http://www.pedocs.de/volltexte/2013/7775/pdf/UnterWiss_1998_3_Dinter_Zur_Diskussion_des_Konstruktivismus.pdf
- Dörpinghaus, Andreas (2013): Einführung in die Theorie der Bildung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 5. unveränderte Aufl..
- Dörpinghaus, Andreas; Uphoff, Ina Katharina (2011): Grundbegriffe der Pädagogik. 1. Aufl. Darmstadt: WBG (Wissenschaftliche Buchgesellschaft).
- Durdel, Anja (2002): Der Bildungsbegriff als Konstruktion. Orientierungs- und handlungsleitendes Potenzial des Bildungsbegriffes. Hamburg: Kovac.
- Ebbens, Sebo; Ettekoven, Simon (2009): Unterricht entwickeln. Bd. 1: Effektiv lernen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Ertel, Helmut; Wehr, Silke (2007): Bolgonagerechter Hochschulunterricht. Herausforderungen durch Kompetenzorientierung und Lernerzentrierung. In: Silke Wehr und Helmut Ertel (Hg.): Aufbruch in der

Hochschullehre. Kompetenzen und Lernende im Zentrum = Beiträge aus der hochschuldidaktischen Praxis. Haupt: Bern, S. 13–28.

Ewert, Friedrich (2008): Themenzentrierte Interaktion (TZI) und pädagogische Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern. Erfahrungen und Reflexionen. Wiesbaden: VS für Sozialwissenschaften.

Faßhauer, Uwe (2010): 1. Axiom: existentiell-anthropologisches Axiom. In: Schneider-Landolf, Mina; Spielmann, Jochen; Zitterbarth, Walter (Hg.): Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI). Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, 2. Aufl., S. 80-85.

Fatzer, Gerhard (1987): Ganzheitliches Lernen. Humanist. Pädagogik u. Organisationsentwicklung ; e. Handbuch für Lehrer, Pädagogen, Erwachsenenbildner u. Organisationsberater. Paderborn: Junfermann.

Fehér, István M. (2007): Schelling - Humboldt. Idealismus und Universität : mit Ausblicken auf Heidegger und die Hermeneutik. Frankfurt am Main, New York: Lang.

Fiebert, Monika; Solzbacher, Claudia (2014): „Bescheidenheit und Festigkeit des Charakters ...“ Das Konstrukt Lehrerhaltung aus historisch-systematischer Perspektive. In: Schwer, Christina; Solzbacher, Claudia (Hg.): Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 17-45.

Fiehn, Janina; Spieß, Stefan; Ceylan, Firat; Harteis, Christian; Schworm, Silke (2012): LehreProfi - Entwicklung und Einsatz eines Instruments zur Erfassung hochschuldidaktischer Kompetenz. In: Egger, Rudolf; Merkt, Marianne (Hg.): Lernwelt Universität. Entwicklung von Lehrkompetenz in der Hochschullehre. Wiesbaden: Springer VS. S. 45-62.

Flender, Jürgen (2008): Didaktik der Hochschullehre. In: Thomas Stelzer-Rothe und Tobina Brinker (Hg.): Kompetenzen in der Hochschullehre. Rüstzeug für gutes Lehren und Lernen an Hochschulen. 2, aktualisierte Aufl. Rinteln: Merkur-Verl., S. 170–205.

Friebertshäuser, Barbara (2007): Heterogenität als hochschuldidaktische Herausforderung. In: Reiber, Karin Eleonore/ Richter, Regine (Hg.): Entwicklungslinien der Hochschuldidaktik. Ein Blick zurück nach vorn ; Beiträge zur Tübinger Tagung vom 29.11. bis 1.12.2006. Berlin: Logos-Verl., S. 167–186.

Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje (2010): Interviewformen und Interviewpraxis. In: Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje; Prengel, Annedore (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3. Aufl. S. 437-455.

Genser, Burkhardt, Vopel, Klaus W.; Buttgerit, Peter; Heinze, Burger (1972): Lernen in der Gruppe: Theorie und Praxis der Themenzentrierten interaktionellen Methode (Ruth C. Cohn). In: *Blickpunkt Hochschuldidaktik* (25).

Gläser, Jochen; Laudel, Grit (2010): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse : als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. Wiesbaden: VS für Sozialwissenschaften

Glaser, Barney G.; Strauss, Anselm L. (2008): Grounded theory. Strategien qualitativer Forschung. Unter Mitarbeit von Axel T. Paul und Stefan Kaufmann. 2., korrigierte Aufl., 1. Nachdruck. Bern: H. Huber.

Glaserfeld, Ernst von (1997): Wege des Wissens. Konstruktivistische Erkundungen durch unser Denken. 1. Aufl. Heidelberg: Auer.

Härle, Gerhard (2004): Lenken – Steuern – Leiten. Theorie und Praxis der Leitung literarischer Gespräche in Hochschule und Schule. In: Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht. Hg. von Gerhard Härle und Marcus Steinbrenner. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 107-139

Härle, Gerhard (2011): "Lebendiges Lernen" und "Kompetenz" - Gegensatz oder Bereicherung? In: *Themenzentrierte Interaktion* (2), S. 11–24.

Härle, Gerhard (2014): "... und am Schluss weiß ich trotzdem nicht, was der Text sagt". Grundlagen, Zielperspektiven und Methoden des Literarischen Unterrichtsgesprächs. In: "Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander". Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis. 2., korrigierte und ergänzte Auflage. Hg. von Marcus Steinbrenner, Johannes Mayer, Bernhard Rank und Felix Heizmann. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 29-65.

Härle, Gerhard; Steinbrenner Marcus (2003a): Der "Parcours des Textsinns" und das "wahre Gespräch". Zur verstehensorientierten Didaktik des literarischen Unterrichtsgesprächs. In: *Literatur in Wissenschaft und Unterricht*, Jg. 36, H. 3, S. 247-278.

Härle, Gerhard; Steinbrenner Marcus (2003b): "Alles Verstehen ist ... immer zugleich ein Nicht-Verstehen." Grundzüge einer verstehensorientierten Didaktik des literarischen Unterrichtsgesprächs. In: *Literatur im Unterricht*, Jg. 4, H. 2, S. 139-162.

Hahn, Karin et al. (1994): Aggression in Gruppen. Mainz: Matthias-Grünwald-Verlag.

Hater, Katrin (2012): Der Globe, das sind wir. Mit Pierre Bourdieu verstehen, wie wir den Globe agieren. In: *Themenzentrierte Interaktion*, Hf. 2, 31-42.

Hattie, John (2014): Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Hecker, Wendy (2010): Einflüsse der Humanistischen Psychologie. In: Schneider-Landolf, Mina; Spielmann, Jochen; Zitterbarth, Walter (Hg.): *Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI)*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, 2. Aufl., S. 38-42.

Heger, Michael (1995): Teamtraining für ein Software-Engineering-Praktikum. In: Gerhard Portele und Michael Heger (Hg.): *Hochschule und lebendiges Lernen. Beispiele für Themenzentrierte Interaktion*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 189–203.

- Heil, Friederike (2007): Der Kompetenzbegriff in der Pädagogik. Ein Ansatz zur Klärung eines strapazierten Begriffes. In: Wolfgang M. Heffels (Hg.): Macht Bildung kompetent? Handeln aus Kompetenz - pädagogische Perspektiven. Opladen, Farmington Hills: Budrich, S. 43–79.
- Heiner, Matthias (2012): Referenzpunkte für die Modellierung der Kompetenzentwicklung in der Lehre - Impulse für die hochschuldidaktische Weiterbildung. In: Egger, Rudolf; Merkt, Marianne (Hg.): Lernwelt Universität. Entwicklung von Lehrkompetenz in der Hochschullehre. Wiesbaden: Springer VS. S. 167–192.
- Heiner, Matthias (2013a): Referenzen für die Modellierung der Kompetenzentwicklung in der Lehre. Theoretische Anschlüsse - methodische Implikationen. In: Johannes Wildt und Matthias Heiner (Hg.): Professionalisierung der Lehre. Bielefeld: Bertelsmann, S. 61–81.
- Heiner, Matthias (2013b): Instrumente und Verfahren kompetenzorientierter Qualitätsentwicklung hochschuldidaktischer Weiterbildung. Veranstaltungsevaluation und Feedback unter dem Paradigma kompetenzorientierter (Selbst)Reflexion. In: Johannes Wildt und Matthias Heiner (Hg.): Professionalisierung der Lehre. Bielefeld: Bertelsmann, S. 251–262.
- Heiner, Matthias; Wildt, Johannes (2007): Professionalisierung von Lehrkompetenz. Theoretische und methodische Befunde aus einem Projekt empirischer Hochschulforschung. In: Wolfgang M. Heffels (Hg.): Macht Bildung kompetent? Handeln aus Kompetenz - pädagogische Perspektiven. Opladen, Farmington Hills: Budrich, S. 39–56.
- Heiner, Matthias; Wildt, Johannes (2013): Professionalisierung von Lehrkompetenz. Rhizomatische Strukturierung, Potentiale, Diversität und Integration ProfiLe-Teilprojekt Dortmund. In: Johannes Wildt und Matthias Heiner (Hg.): Professionalisierung der Lehre. Bielefeld: Bertelsmann (123), S. 157–178.
- Hentig, Hartmut von (2009): Bildung. Ein Essay
- Herrmann, Ulrich (Hg.) (2006): Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen. Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Hinte, Wolfgang (1995): Selbst-Erfahrung in unpersönlichen Strukturen. - TZI und Projektstudium. In: Gerhard Portele und Michael Heger (Hg.): Hochschule und lebendiges Lernen. Beispiele für Themenzentrierte Interaktion. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 117–128.
- Hintner, Regina; Middelkoop, Theo; Wolf-Hollander, Janny (2010)
- Hirsch, Walter (1991): Zukunft des Humanismus - Humanismus der Zukunft? In: Joachim Gruber (Hg.): Humanismus und Bildung - Zukunftschancen der Tradition. Beiträge zur Bildungstheorie und zur Didaktik der Alten Sprachen. 1. Aufl., 1. Dr. Bamberg: Buchner, S. 9–22.
- Hörner, Wolfgang; Drinck, Barbara; Jobst, Solvejg (2008): Bildung, Erziehung, Sozialisation: Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. Stuttgart: utb.
- Hoffmann, Sarah G. (2010): Störungspostulat. In: Schneider-Landolf, Mina; Spielmann, Jochen; Zitterbarth, Walter (Hg.): Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI). Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, 2. Aufl., S. 101-106

- Honneth, Axel (2010): Das Ich im Wir. Studien zur Anerkennungstheorie. Berlin: Suhrkamp.
- Horn, Klaus-Peter (2007): Lehren und Lernen an der Hochschule - Historisches Erbe und Zukunftsauftrag. In: Reiber, Karin Eleonore; Richter, Regine (Hg.): Entwicklungslinien der Hochschuldidaktik. Ein Blick zurück nach vorn ; Beiträge zur Tübinger Tagung vom 29.11. bis 1.12.2006. Berlin: Logos-Verl., S. 27–41.
- Huber, Ludwig (1983): Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung. In: Huber, Ludwig (Hg.): Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft ; 10, Stuttgart: Klett-Cotta, S. 114–138. Online verfügbar unter <http://pub.uni-bielefeld.de/publication/1781566>.
- Huber, Ludwig (2007): Wurzeln der Hochschuldidaktik im Westen - die Bundesassistentenkonferenz oder: Kühne Absichten - noch unerledigte Aufgaben. In: Reiber, Karin Eleonore; Richter, Regine (Hg.): Entwicklungslinien der Hochschuldidaktik. Ein Blick zurück nach vorn ; Beiträge zur Tübinger Tagung vom 29.11. bis 1.12.2006. Berlin: Logos-Verl., S. 77–101.
- Humboldt, Wilhelm von (2015): Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen. Stuttgart: Reclam.
- Humboldt, Wilhelm von; Humboldt, Wilhelm; Menze, Clemens (1979): Bildung und Sprache. Unter Mitarbeit von Clemens Menze. 3. Aufl. Paderborn: F. Schöningh.
- Jahn, Heidrun (2007): Lehren und Lernen in gestuften Studiengängen - Curriculare Anforderungen und Umsetzungsprobleme. In: Reiber, Karin Eleonore; Richter, Regine (Hg.): Entwicklungslinien der Hochschuldidaktik. Ein Blick zurück nach vorn ; Beiträge zur Tübinger Tagung vom 29.11. bis 1.12.2006. Berlin: Logos-Verl., S. 157–166.
- Jank, Werner; Meyer, Hilbert (1991): Didaktische Modelle. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Cornelsen Scriptor.
- Jarausach, Konrad H. (1999): Das Humboldt-Syndrom: Die westdeutschen Universitäten 1945-1989. Ein akademischer Sonderweg? In: Mitchell G. Ash (Hg.): Mythos Humboldt. Vergangenheit und Zukunft der deutschen Universitäten. Wien: Böhlau, S. 58–79.
- Jaschinski, Christian (2008): Grundlagen der Methodik. In: Thomas Stelzer-Rothe und Tobina Brinker (Hg.): Kompetenzen in der Hochschullehre. Rüstzeug für gutes Lehren und Lernen an Hochschulen. 2, aktualisierte Aufl. Rinteln: Merkur-Verl., S. 206–226.
- Kamps, Walter; Jansen, Gerd (2009): sinnvoll. durchschaubar. zu bewältigen. Das hochschuldidaktische Konzept der Themenzentrierten Interaktion (TZI). In: Zeitschrift für Zeichen und Wirkung. Bd. 1, Hf. 4.
- Kanitz, Anja von (2010): 3. Axiom: pragmatisch-politisches Axiom. In: Schneider-Landolf, Mina; Spielmann, Jochen; Zitterbarth, Walter (Hg.): Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI). Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, 2. Aufl., S. 90-94.

- Keller, Reiner; Hofer, Harald (2012): Allgemeine Mobilmachung. Über Kompetenzdefinition, Platzierungskampf und Positionierungsmacht. In: Alexa Maria Kunz und Michaela Pfadenhauer (Hg.): Kompetenzen in der Kompetenzerfassung. Ansätze und Auswirkungen der Vermessung von Bildung. Weinheim [u.a.]: Beltz Juventa, S. 174–190.
- Klein, Irene (2012): Gruppen leiten ohne Angst. Themenzentrierte Interaktion (TZI) zum Leiten von Gruppen und Teams. Donauwörth: Auer, 16. Aufl.
- Kleiner, Paul (2007): Kompetenzorientierte Konzeption einer Ethik-Veranstaltung. Lernziele und Leistungsbeurteilung. In: Silke Wehr und Helmut Ertel (Hg.): Aufbruch in der Hochschullehre. Kompetenzen und Lernende im Zentrum = Beiträge aus der hochschuldidaktischen Praxis. Haupt: Bern, S. 91–104.
- Klemmer, Gernot (1995): Lehre mit TZI in den Naturwissenschaften. - ein Entwicklungsprozeß. In: Gerhard Portele und Michael Heger (Hg.): Hochschule und lebendiges Lernen. Beispiele für Themenzentrierte Interaktion. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 169–188, 3. Aufl..
- Kopetz, Hedwig (2002): Forschung und Lehre. Die Idee der Universität bei Humboldt, Jaspers, Schelsky und Mittelstrass. Wien: Böhlau.
- Kriz, Jürgen (2007): Grundkonzepte der Psychotherapie. Weinheim: Beltz, 6. Aufl.
- Kröber, Edith (2010): Von der Wissensabsonderung zum professionellen Lehrhandeln - Veränderung von Lehrkonzeptionen durch hochschuldidaktische Weiterbildung. In: Ralf Schneider (Hg.): Hochschuldidaktik aufgefächert - vernetzte Hochschulbildung: Festschrift für Johannes Wildt. Unter Mitarbeit von Johannes Wildt. Münster: LIT, S. 89–101.
- Kroeger, Matthias (1989a): Modell der Selbstsupervision in TZI. In: *Themenzentrierte Interaktion (2)*. S. 61-67.
- Kroeger, Matthias (1989b): Themenzentrierte Seelsorge. Stuttgart, Berlin, Köln: W.Kohlhammer, 4. Aufl.
- Kroeger, Matthias (1993): Das gesellschaftstherapeutische Anliegen der TZI. In: Löhmer, Cornelia; Standhardt, Rüdiger (Hg.): TZI. Pädagogisch-therapeutische Gruppenarbeit nach Ruth C. Cohn. 2. erweiterte Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta. S. 93-124.
- Kroeger (2010): Das sogenannte 'Störungspostulat': „Disturbances and Passionate Involvements take precedence“. In: *Themenzentrierte Interaktion (1)*. S. 9-21.
- Kuhl; Schwer; Solzbacher (2014a): Professionelle pädagogische Haltung: Persönlichkeitspsychologische Grundlagen. In: Schwer, Christina; Solzbacher, Claudia (Hg.): Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 79-106.
- Kuhl; Schwer; Solzbacher (2014b): Professionelle pädagogische Haltung: Versuch einer Definition des Begriffes und ausgewählte Konsequenzen für Haltung. In: Schwer, Christina; Solzbacher, Claudia

(Hg.): Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 107-120.

Kuss, Patrick (2011): Kompetenzorientierte Planung eines Bachelor-Seminars. In: Silke Wehr (Hg.): Bolognagerechte Hochschullehre. Beiträge aus der hochschuldidaktischen Praxis. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt Verl., S. 37–61.

Langer, Antje (2010): Transkribieren – Grundlagen und Regeln. In: Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje; Prengel, Annedore (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3. Aufl. S. 515-526.

Langmaack, Barbara; Braune-Krickau, Michael (2010): Wie die Gruppe laufen lernt. Anregungen zum Planen und Leiten von Gruppen. Ein praktisches Lehrbuch. Weinheim, Basel: Beltz, 8. Aufl.

Lehner, Martin (2009): Allgemeine Didaktik. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt (3245).

Lenzen, Dieter (2014): Bildung statt Bologna! Berlin: Ullstein.

Leser, Christoph et al. (2014): Zueignung. Pädagogik und Widerspruch. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.

Löhmer, Cornelia; Standhardt, Rüdiger (Hg.) (1993): TZI. Pädagogisch-therapeutische Gruppenarbeit nach Ruth C. Cohn. 2. erweiterte Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.

Lohmann, Ingrid (Hg.) (2011): Schöne neue Bildung? Zur Kritik der Universität der Gegenwart. 1. Aufl. Bielefeld: transcript.

Lotz, Walter (1995): TZI im Pädagogikstudium. In: Gerhard Portele und Michael Heger (Hg.): Hochschule und lebendiges Lernen. Beispiele für Themenzentrierte Interaktion. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 87–100.

Lotz, Walter (2003): Sozialpädagogisches Handeln. Eine Grundlegung sozialer Beziehungsarbeit mit Themenzentrierter Interaktion. Mainz: Matthias-Grünwald-Verlag.

Lotz, Walter; Maierhof, Gudrun (2011): TZI und Kompetenzorientierung im Studium der Sozialen Arbeit. In: *Themenzentrierte Interaktion (2)*, S. 25-33.

Luhmann, Niklas (2011): Einführung in die Systemtheorie. Donauwörth: Auer. 6. Aufl.

Lundgreen, Peter (1999): Mythos Humboldt in der Gegenwart: Lehre - Forschung - Selbstverwaltung. In: Mitchell G. Ash (Hg.): Mythos Humboldt. Vergangenheit und Zukunft der deutschen Universitäten. Wien: Böhlau, S. 145–180.

Lüthje, Jürgen (2007): Von der Hochschuldidaktik zur Qualitätsentwicklung. In: Marianne Merkt und Kerstin Mayberger (Hg.): Die Qualität akademischer Lehre. Zur Interdependenz von Hochschuldidaktik und Hochschulentwicklung. Festschrift für Rolf Schulmeister. Innsbruck [u.a.]: StudienVerl., S. 15–24.

Marian, Florica (2007): Kompetenzorientierte Planung eines Curriculums. Doktoratsprogramm für Forschung in komplementärer Medizin. In: Silke Wehr und Helmut Ertel (Hg.): Aufbruch in der

Hochschullehre. Kompetenzen und Lernende im Zentrum = Beiträge aus der hochschuldidaktischen Praxis. Haupt: Bern, S. 77–89.

Markschies, Christoph (2010): Was von Humboldt noch zu lernen ist. Aus Anlass des zweihundertjährigen Geburtstags der preußischen Reformuniversität. 1. Aufl. Berlin: Berlin University Press.

Matthes, Wibke (2015): Gesellschaftliche Kompetenz. In: Ufert, Detlef (Hg.) (2015): Schlüsselkompetenzen im Hochschulstudium. Opladen und Toronto: Barbara Budrich. S. 186-193.

Matzdorf, Paul (1993/ 1997): Das „TZI-Haus“. Zur praxisnahen Grundlegung eines pädagogischen Handlungssystems. In: Cohn, Ruth C./ Terfurth, Christina (Hg.) (1993/1997): Lebendiges Lehren und Lernen. TZI macht Schule. Stuttgart: Klett-Cotta.

Matzdorf, Paul; Cohn Ruth C. (1993): Anthropologische Grundannahmen der Themenzentrierten Interaktion. In: Löhmer, Cornelia; Standhardt, Rüdiger (Hg.): TZI. Pädagogisch-therapeutische Gruppenarbeit nach Ruth C. Cohn. 2. erweiterte Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 39-92.

Menzel, Birgit (2011): Der Beitrag der TZI zur Debatte um die Kompetenzorientierung - Ein Versuch. In: *Themenzentrierte Interaktion* (2), S. 40–50.

Merkt, Marianne (2007): Fragen zur Professionalisierung der Hochschullehre im Kontext des Studiengangs "Master of Higher Education". In: Marianne Merkt und Kerstin Mayberger (Hg.): Die Qualität akademischer Lehre. Zur Interdependenz von Hochschuldidaktik und Hochschulentwicklung. Festschrift für Rolf Schulmeister. Innsbruck [u.a.]: StudienVerl., S. 217–242.

Merkt, Marianne; Mayberger, Kerstin (Hg.) (2007): Die Qualität akademischer Lehre. Zur Interdependenz von Hochschuldidaktik und Hochschulentwicklung. Festschrift für Rolf Schulmeister. Innsbruck [u.a.]: StudienVerl.

Meuser, Michael; Nagel, Ulrike (2010): Experteninterviews – wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje; Prengel, Annedore (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3. Aufl. S. 457-471.

Meyer, Hilbert (1987): Unterrichtsmethoden. Frankfurt, Main: Cornelsen Scriptor (Bd. 1).

Meyer, Ulrike (2011): Pisa-Kompetenzstufen, kompetenzorientierte Hochschullehre und TZI. In: *Themenzentrierte Interaktion* (2), S. 51-58.

Mielich, Sinah; Muhl, Florian; Rieger, Laura (2011): Schöne neue Bildung? Unternehmerische vs. demokratische Universität. In: Ingrid Lohmann (Hg.): Schöne neue Bildung? Zur Kritik der Universität der Gegenwart. 1. Aufl. Bielefeld: transcript.

Moog, Markus (2013): Selbstleitung, Glück und gelingendes Leben – Überlegungen zu einem philosophischen Hochschulseminar. In: *Themenzentrierte Interaktion* (1). S. 36-44.

Nelhiebel, Walter (2010): Globe. In: Schneider-Landolf, Mina; Spielmann, Jochen; Zitterbarth, Walter (Hg.): Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI). Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, 2. Aufl.

Nida-Rümelin, Julian (2013): Philosophie einer humanen Bildung. Hamburg: Edition Körber-Stiftung.

- Nolting, Hans-Peter (2014): Störungen in der Schule. Weinheim: Beltz.
- Pfadenhauer, Michaela; Kunz, Alexa Maria (2012): Der Kompetenzstreit um Bildung. Kontexte und Konsequenzen der Kompetenzerfassung. In: Alexa Maria Kunz und Michaela Pfadenhauer (Hg.): Kompetenzen in der Kompetenzerfassung. Ansätze und Auswirkungen der Vermessung von Bildung. Weinheim [u.a.]: Beltz Juventa, S. 7–17.
- Pfäffli, Brigitta K. (2005): Lehren an Hochschulen. Eine Hochschuldidaktik für den Aufbau von Wissen und Kompetenzen. Bern: Haupt. Online verfügbar unter <http://www.worldcat.org/oclc/213465050>.
- Portele, Gerhard Heik; Heger, Michael (Hg.) (1995): Hochschule und lebendiges Lernen. Beispiele für Themenzentrierte Interaktion. Weinheim: Deutscher Studien Verlag. Online verfügbar unter <http://www.worldcat.org/oclc/37106816>.
- Prado Jr., Plinio W. (2011): Das Prinzip Universität als unbedingtes Recht auf Kritik. In: Ingrid Lohmann (Hg.): Schöne neue Bildung? Zur Kritik der Universität der Gegenwart. 1. Aufl. Bielefeld: transcript, S. 123–134.
- Prahl, Hans-Werner (1978): Sozialgeschichte des Hochschulwesens. [1.-3. Tsd.]. München: Kösel.
- Ptak, Ralf (2011): Mehr und bessere Bildung durch Markt und Wettbewerb? Thesen zur politischen Ökonomie der aktuellen Bildungsdebatte. In: Ingrid Lohmann (Hg.): Schöne neue Bildung? Zur Kritik der Universität der Gegenwart. 1. Aufl. Bielefeld: transcript, S. 105–120.
- Raguse, Hartmut (1993): Kritische Bestandsaufnahme der TZI. In: Löhmer, Cornelia; Standhardt, Rüdiger (Hg.): TZI. Pädagogisch-therapeutische Gruppenarbeit nach Ruth C. Cohn. 2. erweiterte Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 264-277.
- Redlich, Alexander; Rogmann, Jens J. (2007): Soziale Kompetenzen durch computer- und tutoriell gestütztes Lernen fördern. In: Marianne Merkt und Kerstin Mayberger (Hg.): Die Qualität akademischer Lehre. Zur Interdependenz von Hochschuldidaktik und Hochschulentwicklung. Festschrift für Rolf Schulmeister. Innsbruck [u.a.]: StudienVerl., S. 133–155.
- Reiber, Karin Eleonore; Richter, Regine (Hg.) (2007): Entwicklungslinien der Hochschuldidaktik. Ein Blick zurück nach vorn ; Beiträge zur Tübinger Tagung vom 29.11. bis 1.12.2006. Berlin: Logos-Verl.
- Reich, Kersten (2005): Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. 5. überarb. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Reich, Kersten (2008): Konstruktivistische Didaktik. Das Lehr- und Studienbuch mit Online-Methodenpool. 5. Aufl. Weinheim, Bergstr: Beltz.
- Reis, Oliver (2009): Durch Reflexion zur Kompetenz - Eine Studie zum Verhältnis von Kompetenzentwicklung und reflexivem Lernen an der Hochschule. In: Ralf Schneider (Hg.): Wandel der Lehr- und Lernkulturen. Bielefeld: Bertelsmann, S. 100–120.
- Reiser, Helmut (1995): TZI-Großgruppenelemente in erziehungswissenschaftlichen Vorlesungen. In: Standhardt, Rüdiger; Löhmer, Cornelia (Hg.): TZI. Pädagogisch-therapeutische Gruppenarbeit nach Ruth C. Cohn. 3. erweiterte Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 326–343.

- Reiser, Helmut (2006): Psychoanalytisch-systemische Pädagogik. Erziehung auf der Grundlage der Themenzentrierten Interaktion. Stuttgart: Kohlhammer.
- Reiser, Helmut (2010): Eine konstruktivistische Sichtweise des Globe. In: *Themenzentrierte Interaktion (1)*, S. 56-65
- Reiser, Helmut (2013): Was wächst, verändert sich - Theoretische Orientierungen in der Lehre der TZI in den Jahren 1984 bis 2010. In: *Themenzentrierte Interaktion (2)*, S. 77-85.
- Reiser, Helmut; Loeken, Hiltrud (1995): Die TZI in der pädagogischen Begleitforschung. In: Gerhard Portele und Michael Heger (Hg.): Hochschule und lebendiges Lernen. Beispiele für Themenzentrierte Interaktion. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 101–115.
- Reiser, Helmut; Lotz, Walter (1995): Themenzentrierte Interaktion als Pädagogik. Mainz: Matthias-Grünewald-Verlag.
- Richter, Wilhelm (1971): Der Wandel des Bildungsgedankens. Die Brüder von Humboldt, das Zeitalter der Bildung und die Gegenwart. Berlin: Colloquium Verlag Otto H. Hess (Historische und Pädagogische Studien).
- Rogers, Carl (1981): Der neue Mensch. Stuttgart: Klett-Cotta
- Rosa, Hartmut (2014): Beschleunigung und Entfremdung. Berlin: Suhrkamp. 3. Aufl.
- Roth, Gerhard (2006): Warum sind Lehren und Lernen so schwierig? In: Ulrich Herrmann (Hg.): Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen. Weinheim [u.a.]: Beltz, S. 49–59.
- Roth, Gerhard (2011): Bildung braucht Persönlichkeit. Wie Lernen gelingt. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Rubner, Angelika (2010): Psychoanalytische Grundlagen. In: Schneider-Landolf, Mina; Spielmann, Jochen; Zitterbarth, Walter (Hg.): Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI). Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, 2. Aufl., S. 33-37.
- Rubner, Eike (Hg.) (1992): Störung als Beitrag zum Gruppengeschehen. Mainz: Matthias-Grünewald-Verlag.
- Rubner, Eike (2009): Themen formulieren und einführen. In: *Themenzentrierte Interaktion (2)*. S. 80-89.
- Rubner, Angelika; Rubner, Eike (1993): Die Entwicklungsphasen einer Gruppe – Grundkonflikte, Einstellungen dem Leiter gegenüber und Leiterinterventionen. In: Löhmer, Cornelia; Standhardt, Rüdiger (Hg.) (1993): TZI. Pädagogisch-therapeutische Gruppenarbeit nach Ruth C. Cohn. 2. erweiterte Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 230-251
- Rubner, Angelika; Rubner, Eike (2016): Unterwegs zur funktionierenden Gruppe. Die Gestaltung von Gruppenprozessen mit der Themenzentrierten Interaktion. Gießen: Psychosozial Verlag. Zum Zeitpunkt der Einreichung dieser Arbeit noch nicht veröffentlicht
- Rubner, Philip (2008): Das System der TZI. In: *Themenzentrierte Interaktion (2)*. S. 86-95.

- Rummler, Monika (Hg.) (2012): *Innovative Lehrformen: Projektarbeit in der Hochschule. Projektbasiertes und problemorientiertes Lehren und Lernen*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Salmhofer, Gudrun (2012): "Professionell ist die Lehre, wenn die Studierenden etwas lernen ...". Überlegungen und Strategien zur Professionalisierung der Hochschullehre am Beispiel der Universität Graz. In: Egger, Rudolf; Merkt, Marianne (Hg.): *Lernwelt Universität. Entwicklung von Lehrkompetenz in der Hochschullehre*. Wiesbaden: Springer VS. S. 125–141.
- Scharnhorst, Ursula (2001): *Anchored Instruction: Situiertes Lernen in multimedialen Lernumgebungen*. In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* (23). S. 471-492. Online verfügbar unter: http://www.pedocs.de/volltexte/2011/3776/pdf/SZBW_2001_H3_S471_Scharnhorst_D_A.pdf, 03.01.2016.
- Schirp, Heinz (2006): *Wie "lernt" unser Gehirn Werte und Orientierungen? Neurodidaktische Zugänge zur Entwicklung wertorientierter Erfahrungen und Kompetenzen*. In: Ulrich Herrmann (Hg.): *Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen*. Weinheim [u.a.]: Beltz, S. 200–214.
- Schlippe, Arist von; Schweitzer, Jochen (1998): *Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht. 5. Aufl.
- Schneider, Ralf (2010): *Pädagogische Professionalisierung in der universitären Lehrer- und Lehrerinnenausbildung - Eine forschungsbezogene Lehre*. In: Ralf Schneider (Hg.): *Hochschuldidaktik aufgefächert - vernetzte Hochschulbildung: Festschrift für Johannes Wildt*. Unter Mitarbeit von Johannes Wildt. Münster: LIT, S. 72–81.
- Schneider, Ralf (Hg.) (2009): *Wandel der Lehr- und Lernkulturen*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Schneider, Ralf (Hg.) (2010): *Hochschuldidaktik aufgefächert - vernetzte Hochschulbildung: Festschrift für Johannes Wildt*. Unter Mitarbeit von Johannes Wildt. Münster: LIT.
- Schneider-Landolf, Mina (2010a): *System der TZI*. In: Schneider-Landolf, Mina; Spielmann, Jochen; Zitterbarth, Walter (Hg.): *Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI)*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, 2. Aufl., S. 67-77.
- Schneider-Landolf (2010b): *Thema*. In: Schneider-Landolf, Mina; Spielmann, Jochen; Zitterbarth, Walter (Hg.) (2010): *Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI)*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, 2. Aufl., S. 157-163.
- Schneider-Landolf, Mina; Spielmann, Jochen; Zitterbarth, Walter (Hg.) (2010): *Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI)*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, 2. Aufl.
- Schröer, Sebastian; Schulze, Heike (2010): *Grounded Theory*. In: Bock, Miethe; Bock, Karin (Hg.): *Handbuch qualitative Methoden in der sozialen Arbeit*. Leverkusen, Farmington Hills, Mich: Budrich, S. 277–288.

Schulmeister, Rolf (2005): Didaktische Qualifikation für den wissenschaftlichen Nachwuchs (12). In: *Zephyr*, S. 13–18.

Schulz Thun, Friedemann von (2007): Wie gestalte ich meine Vorlesung - und halte die Hörschaft und mich selbst bei Laune? In: Marianne Merkt und Kerstin Mayberger (Hg.): Die Qualität akademischer Lehre. Zur Interdependenz von Hochschuldidaktik und Hochschulentwicklung. Festschrift für Rolf Schulmeister. Innsbruck [u.a.]: StudienVerl., S. 115–131.

Schulz von Thun, Friedemann; Stratmann, Roswitha von (1995): Zur Psychologie der Zivilcourage - Ein TZI-Lehrversuch. In: Gerhard Portele und Michael Heger (Hg.): Hochschule und lebendiges Lernen. Beispiele für Themenzentrierte Interaktion. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 13–37.

Schulz von Thun, Friedemann (1994): Miteinander reden 1. Störungen und Klärungen. Hamburg: Rowohlt.

Schurig, Volker (2007): Wissenschaftsdidaktik: forschendes Lernen in Aktion. In: Marianne Merkt und Kerstin Mayberger (Hg.): Die Qualität akademischer Lehre. Zur Interdependenz von Hochschuldidaktik und Hochschulentwicklung. Festschrift für Rolf Schulmeister. Innsbruck [u.a.]: StudienVerl., S. 89–113.

Schuster, Beate (2013): Führung im Klassenzimmer: Disziplinschwierigkeiten und sozialen Störungen vorbeugen und effektiv begegnen - ein Leitfaden für Miteinander im Unterricht. Heidelberg: Springer.

Schwab, Ulrich (2011): Aktuell: Kompetenzorientierung. In: *Themenzentrierte Interaktion* 2011 (2), S. 7–10.

Schwärzel, Wiltrud (1995): TZI und Frauenbildungsarbeit - Frauen bilden sich was ein. In: Gerhard Portele und Michael Heger (Hg.): Hochschule und lebendiges Lernen. Beispiele für Themenzentrierte Interaktion. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 71–83.

Schwer, Christina; Solzbacher, Claudia (Hg.) (2014): Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Seel, Norbert M. (1999): Instruktionsdesign: Modelle und Anwendungsgebiete. In: *Zeitschrift für Lernforschung* (1). S. 2-11. Online verfügbar unter:
http://www.pedocs.de/volltexte/2013/7725/pdf/UnterWiss_1999_1_Seel_Instruktionsdesign.pdf

Senger, Ulrike (2010): Hochschuldidaktik im Spannungsfeld von Fachdisziplinen und fachübergreifender Hochschulentwicklung: Ein Schlüssel zur "Hochschule als Ganzes"? In: Ralf Schneider (Hg.): Hochschuldidaktik aufgefächert - vernetzte Hochschulbildung: Festschrift für Johannes Wildt. Unter Mitarbeit von Johannes Wildt. Münster: LIT, S. 150–173.

Sperber, Werner (2010): Struktur – Prozess – Vertrauen. In: Schneider-Landolf, Mina; Spielmann, Jochen; Zitterbarth, Walter (Hg.): Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI). Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, 2. Aufl., S. 176-182.

Spielmann, Jochen (2010): Dynamische Balance. In: Schneider-Landolf, Mina; Spielmann, Jochen; Zitterbarth, Walter (Hg.): Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI). Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, 2. Aufl., S. 141-146.

Spitzer, Manfred (2003): Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Korrigierter Nachdr. Heidelberg [u.a.]: Spektrum Akad. Verl.

Spitzer, Manfred (2010): Medizin für die Bildung. Ein Weg aus der Krise. Heidelberg: Spektrum, Akad. Verl.

Stahr, Ingeborg (2009): Academic Staff Development: Entwicklung von Lehrkompetenz. In: Ralf Schneider (Hg.): Wandel der Lehr- und Lernkulturen. Bielefeld: Bertelsmann, S. 70–87.

Standhardt, Rüdiger (1995): Aller Anfang ist schwer - Bericht über ein TZI-Projekt zur Verbesserung der Lehre an der Hochschule. In: Standhardt, Rüdiger; Löhmer, Cornelia (Hg.): Lebendiges Lernen in toten Räumen. Zur Verbesserung der Lehre an der Hochschule. Giessen: Focus-Verlag, S. 70–97.

Standhardt, Rüdiger; Löhmer, Cornelia (Hg.) (1995): Lebendiges Lernen in toten Räumen. Zur Verbesserung der Lehre an der Hochschule. Giessen: Focus-Verlag.

Stelzer-Rothe, Thomas (2008): Befunde der Lernforschung als Grundlage des Hochschullehrens und -lernens. In: Thomas Stelzer-Rothe und Tobina Brinker (Hg.): Kompetenzen in der Hochschullehre. Rüstzeug für gutes Lehren und Lernen an Hochschulen. 2, aktualisierte Aufl. Rinteln: Merkur-Verl., S. 32–58.

Stelzer-Rothe, Thomas; Brinker, Tobina (Hg.) (2008): Kompetenzen in der Hochschullehre. Rüstzeug für gutes Lehren und Lernen an Hochschulen. 2, aktualisierte Aufl. Rinteln: Merkur-Verl.

Stern, Elsbeth (2006): Wie viel Hirn braucht die Schule? Chancen und Grenzen einer neuropsychologischen Lehr-Lern-Forschung. In: Ulrich Herrmann (Hg.): Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen. Weinheim [u.a.]: Beltz, S. 79–86.

Stollberg, Dietrich (1982): Lernen, weil es Freude macht. Eine Einführung in die Themenzentrierte Interaktion. München: Kösel.

Stollberg, Dietrich (1993): Wo viel Licht ist, ist viel Schatten. Zum Begriff des Schattens in der TZI. In: Löhmer, Cornelia; Standhardt, Rüdiger (Hg.) (1993): TZI. Pädagogisch-therapeutische Gruppenarbeit nach Ruth C. Cohn. 2. erweiterte Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta. S. 207-217.

Stollberg, Dietrich (2008): TZI und Hierarchie. In: *Themenzentrierte Interaktion (2)*. S. 8-19.

Stollberg, Dietrich; Schneider-Landolf, Mina (2010): Lebendiges Lernen. In: Schneider-Landolf, Mina; Spielmann, Jochen; Zitterbarth, Walter (Hg.): Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI). Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, 2. Aufl., S. 147-153.

Strauss, Anselm; Corbin, Juliet (1996): Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Strübing, Jörg (2004): Grounded theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung. 1. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.

Sünker, Heinz (2007): Universitätskonzept, Bildungsidee und Politik. In: Georg Bollenbeck (Hg.): Der Bologna-Prozess und die Veränderung der Hochschullandschaft. [Beiträge zum Symposium "Der Bologna-Prozess und die Veränderungen in der Hochschullandschaft", das am 2. und 3. Dezember 2005 an der Universität Siegen stattgefunden hat]. Heidelberg: Synchron, Wiss.-Verl. der Autoren, S. 31–47.

Terhart, Ewald (2000): Lehr-Lern-Methoden. Eine Einführung in Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen. 3. Aufl. Weinheim, München: Juventa-Verl.

Terhart, Ewald (2009): Didaktik. Eine Einführung. Stuttgart: Reclam.

Tippelt, Rudolf (2007): Vom projektorientierten zum problembasierten und situierten Lernen - Neues von der Hochschuldidaktik? In: Reiber, Karin Eleonore; Richter, Regine (Hg.): Entwicklungslinien der Hochschuldidaktik. Ein Blick zurück nach vorn ; Beiträge zur Tübinger Tagung vom 29.11. bis 1.12.2006. Berlin: Logos-Verl., S. 137–155.

Trautwein, Caroline (2013): Struktur und Entwicklung akademischer Lehrkompetenz. Die Bedeutsamkeit individueller Lehr-Lern-Überzeugungen. In: Johannes Wildt und Matthias Heiner (Hg.): Professionalisierung der Lehre. Bielefeld: Bertelsmann, S. 83–129.

Trautwein, Caroline; Merkt, Marianne (2012): Zur Lehre befähigt? Akademisches Lehrkompetenz darstellen und einschätzen. In: Egger, Rudolf; Merkt, Marianne (Hg.): Lernwelt Universität. Entwicklung von Lehrkompetenz in der Hochschullehre. Wiesbaden: Springer VS. S. 83–100.

Trautwein, Caroline; Merkt, Marianne (2013): Struktur und Entwicklung von Lehrkompetenz im Spannungsfeld von Überzeugungen, Konzepten und Praxis von Lehren und Lernen. ProfiLe-Teilprojekt Hamburg. In: Johannes Wildt und Matthias Heiner (Hg.): Professionalisierung der Lehre. Bielefeld: Bertelsmann, S. 179–210.

Tremp, Peter (2009): Hochschuldidaktische Forschungen - Orientierende Referenzpunkte für didaktische Professionalität und Studienreform. In: Ralf Schneider (Hg.): Wandel der Lehr- und Lernkulturen. Bielefeld: Bertelsmann, S. 206–219.

Tremp, Peter (2012): Universitäre Didaktik: Einige Überlegungen zu Lehrkompetenzen an Universitäten. In: Egger, Rudolf; Merkt, Marianne (Hg.): Lernwelt Universität. Entwicklung von Lehrkompetenz in der Hochschullehre. Wiesbaden: Springer VS. S. 15–28.

Tribelhorn, Thomas (2007): Situierendes Lernen in der Weiterbildung. Konzeption praxis- und problemorientierter Kurse für Hochschullehrende. In: Silke Wehr und Helmut Ertel (Hg.): Aufbruch in der Hochschullehre. Kompetenzen und Lernende im Zentrum = Beiträge aus der hochschuldidaktischen Praxis. Haupt: Bern, S. 31–75.

Ufert, Detlef (Hg.) (2015): Schlüsselkompetenzen im Hochschulstudium. Opladen und Toronto: Barbara Budrich.

Walter, Thomas (2006): Der Bologna-Prozess. Ein Wendepunkt europäischer Hochschulpolitik? 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.

Webler, Wolff-Dietrich (1995): Kriterien für gute akademische Lehre. In: Standhardt, Rüdiger; Löhmer, Cornelia (Hg.): Lebendiges Lernen in toten Räumen. Zur Verbesserung der Lehre an der Hochschule. Giessen: Focus-Verlag, S. 133–138.

Wegner, Elisabeth; Nückles, Matthias (2012): Mit Widersprüchen umgehen lernen: Reflektiertes Entscheiden als hochschuldidaktische Kompetenz. In: Egger, Rudolf; Merkt, Marianne (Hg.): Lernwelt Universität. Entwicklung von Lehrkompetenz in der Hochschullehre. Wiesbaden: Springer VS, S. 63–81.

Wegner, Elisabeth; Nückles, Matthias (2013): Lehrkompetenz als der Umgang mit Widersprüchen. Wie hochschuldidaktische Weiterbildung die Fähigkeit zur reflektierten Entscheidung fördert. ProfiLe-Teilprojekt Freiburg. In: Johannes Wildt und Matthias Heiner (Hg.): Professionalisierung der Lehre. Bielefeld: Bertelsmann, S. 211–235.

Wehr, Silke (2007): Prüfen von Kompetenzen. Fördern durch beurteilen. In: Silke Wehr und Helmut Ertel (Hg.): Aufbruch in der Hochschullehre. Kompetenzen und Lernende im Zentrum = Beiträge aus der hochschuldidaktischen Praxis. Haupt: Bern, S. 185–197.

Wehr, Silke; Ertel, Helmut (Hg.) (2007): Aufbruch in der Hochschullehre. Kompetenzen und Lernende im Zentrum = Beiträge aus der hochschuldidaktischen Praxis. Haupt: Bern. Online verfügbar unter <http://www.worldcat.org/oclc/732612846>.

Weinert, Franz Emanuel: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit, in: Weinert, Franz Emanuel (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim und Basel 2001, S. 17-31

Wellenreuther, Martin (2014): Direkte Instruktion. Was ist das, und wie geht das? In: *Pädagogik (1)*. S. 8-11.

Wildt, Johannes (2007): Praxisbezug revisited - Zur hochschuldidaktischen Rekonstruktion von Theorie-Praxis-Verhältnissen in Studium und Lehre. In: Marianne Merkt und Kerstin Mayberger (Hg.): Die Qualität akademischer Lehre. Zur Interdependenz von Hochschuldidaktik und Hochschulentwicklung. Festschrift für Rolf Schulmeister. Innsbruck [u.a.]: StudienVerl., S. 59–72.

Wildt, Johannes; Heiner, Matthias (Hg.) (2013): Professionalisierung der Lehre. Bielefeld: Bertelsmann.

Winkel, Rainer (2011): Der gestörte Unterricht: Diagnostische und therapeutische Möglichkeiten. Baltmannsweiler: Schneider-Hohengehren.

Wuggenig, Ulf (2008): Eine Transformation des universitären Feldes: Der Bologna-Prozess in Deutschland und seine Vorgeschichte. In: Franz Schultheis, Paul-Frantz Cousin und Marta Roca i Escoda (Hg.): Humboldts Albtraum. Der Bologna-Prozess und seine Folgen. Konstanz: UVK-Verlagsgesellschaft, S. 123–162.

Zervakis, Peter A. (2010): Umsetzung der Bolognareformen an den deutschen Hochschulen: Erfolge und Weiterentwicklung. In: Klemens Himpele, Andreas Keller und Sonja Staak (Hg.): Endstation Bologna? Zehn Jahre Europäischer Hochschulraum. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 65–68.

Zichy, Michael (2010): Das humanistische Bildungsideal. In: Martina Schmidhuber und Konrad Paul Liessmann (Hg.): Formen der Bildung. Einblicke und Perspektiven. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 29–42.

Zitterbarth (2010): Ausdifferenzierung des Vier-Faktoren-Modells. In: Schneider-Landolf, Mina; Spielmann, Jochen; Zitterbarth, Walter (Hg.): Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI). Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, 2. Aufl., S. 213-216.

8.1 Internetquellen

Bericht einer informellen Gruppe der Joint Quality Initiative (2004): Gemeinsame "Dublin Descriptors" für Bachelor-, Master- und Promotionsabschlüsse. URL: http://www.fibaa.org/uploads/media/Dublin-Descriptors-Deut_03.pdf, 15.02.2016

Bundesministerium für Bildung und Forschung (o.J. a): Qualitätspakt Lehre. URL: <http://www.qualitaetspakt-lehre.de/de/1294.php>, 11.09.2015

Bundesministerium für Bildung und Forschung (o.J. b): ProfiLe – Professionalisierung in der Lehre. URL: <http://www.hochschulforschung-bmbf.de/de/1491.php>, 11.03.2016

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2007): Hochschulrahmengesetz. URL: http://www.bmbf.de/pubRD/HRG_20070418.pdf, 24.09.2013

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) (2014): Studiensituation und studentische Orientierungen, 12. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen, URL: https://www.bmbf.de/pub/12._Studierendensurvey_Kurzfassung_bf.pdf, 02.12.2015

Dresing, Thorsten/ Pehl, Thorsten (2011): Praxisbuch Transkription. Regelsysteme, Software und praktische Anleitungen für qualitative ForscherInnen. 3. Auflage. Marburg. URL: <http://www.audiotranskription.de/praxisbuch>, 02.09.2012

Fachhochschule Kiel (o.J.): Entdeckendes Lernen, URL: <http://www.fh-kiel.de>, 20.03.2015

Landesregierung Schleswig-Holstein (2015): Gesetz über die Hochschulen und das Universitätsklinikum Schleswig-Holstein, URL: <http://www.gesetzesrechtsprechung.sh.juris.de/jportal/?quelle=jlink&query=HSchulG+SH&psml=bsshoprod.psml&max=true>, 13.09.2015

Merkt, Marianne (2014): Hochschuldidaktik und Hochschulforschung. Eine Annäherung über Schnittmengen. In: die hochschule Hf. 1. URL: http://www.hof.uni-halle.de/journal/texte/14_1/Merkt.pdf, 04.09.2015

Ministerium für Bildung und Wissenschaft des Landes Schleswig-Holstein (2013): Lehrplan für die Fachschule Fachrichtung Sozialpädagogik. Ausbildungsgang Erzieherin/ Erzieher, URL: <http://lehrplan.lernnetz.de/index.php?wahl=191>, 23.01.2016

Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit (OECD) (o.J. a): Bildung. URL: <http://www.oecd.org/berlin/themen/bildung.htm>, 15.09.2015

Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit (OECD) (o.J. b): Pisa-Hintergrund. URL: <http://www.oecd.org/berlin/themen/pisa-hintergrund.htm>, 15.09.2015

Pörksen, Bernhard (2015): Wo seid ihr, Professoren? Das Wissenschaftssystem drängt seine besten Denker ins Abseits. Ihre Stimmen fehlen in den gesellschaftlichen Debatten. Das ist fatal. In: Die Zeit 31. URL: <http://www.zeit.de/2015/31/wissenschaft-professoren-engagement-oekonomie>, Stand 16.09.2016.

Reich, Kersten (2012): Cognitive Apprenticeship. In: Reich, Kersten (Hg.): Methodenpool. URL: http://methodenpool.uni-koeln.de/download/cognitive_apprenticeship.pdf, 04.01.2016

Seidel, Jörg (2014): Rhizom. URL: <http://seidel.jaiden.de/rhizom.php>, 28.12.2015

Spiro, Rand (2015): Cognitive Flexibility Theory. <http://www.instructionaldesign.org/theories/cognitive-flexibility.html>, 18.02.2016

Spiro, R.J., Feltovich, P.J., Jacobson, M.J., & Coulson, R.L. (1992). Cognitive flexibility, constructivism and hypertext: Random access instruction for advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. In: T. Duffy & D. Jonassen (Hg.): Constructivism and the Technology of Instruction. Hillsdale, NJ: Erlbaum. S. 58-75. Online verfügbar unter: URL: <http://postgutenberg.typepad.com/files/spiro92.pdf>, 18.02.2016

Steinbrenner, Marcus, Wiprächtiger-Geppert, Maja (2010): Verstehen und Nicht-Verstehen im Gespräch. Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs. URL: http://leseforum.ch/myUploadData/files/2010_3_steinbrenner_wipraechtiger.pdf, 28.12.2015

Trost, Alexander (o.J.): Ein bindungstheoretisch-systemisches Balancemodell für die Arbeit mit TZI. URL: http://www.sinnsystem.de/Dateien/BHL_TZI.pdf, 31.07.2015

Wickevoort Crommlin, Adrienne (o.J.): Forschendes Lernen – Genese, Ansätze und geeignete Formate. URL: [https://www.uni-siegen.de/zlb/praxiselemente/ma/praxi/studienprojekte/downloads/wickevoort_crommelin\(1\).pdf](https://www.uni-siegen.de/zlb/praxiselemente/ma/praxi/studienprojekte/downloads/wickevoort_crommelin(1).pdf), 04.01.2016

Wikipedia (Hg.) (2015a): Humanistische Psychologie. In: Wikipedia, Die freie Enzyklopädie. Bearbeitungsstand: 3. Dezember 2015. URL: https://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Humanistische_Psychologie&oldid=148699838, 25.01.2016

Wikipedia (Hg.) (2015b): Themenzentrierte Interaktion: In: Wikipedia, Die freie Enzyklopädie. Bearbeitungsstand: 23. September 2015. URL: https://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Themenzentrierte_Interaktion&oldid=146339821, 12.02.2016

Zumbach, Jörg; Haider, Karin; Mandl, Heinz (2008): Fallbasiertes Lernen: Theoretischer Hintergrund und praktische Anwendung. URL: https://www.sbg.ac.at/mediaresearch/zumbach/download/2007_2008/chapters/zumbach_haider_mandl08.pdf, 04.01.2016

8.2 Internetquellen zum Bolognaprozess

Bergener Kommuniké (2005): Der europäische Hochschulraum – die Ziele verwirklichen. URL: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2005_Bergen_Communique_German.pdf, 04.01.2016

Berliner Kommuniké (2003): „Den Europäischen Hochschulraum verwirklichen“. URL: http://uniko.ac.at/modules/download.php?key=2712_DE_O&cs=D93C, 04.01.2016

Bukarester Kommuniké (2012): Unser Potenzial bestmöglich nutzen: den Europäischen Hochschulraum konsolidieren. URL: http://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-01-Studium-Studienreform/Bologna_Dokumente/Bukarest_Kommunique_2012.pdf, 04.01.2016

Londoner Kommuniké (2007): Auf dem Wege zum Europäischen Hochschulraum: Antworten auf die Herausforderungen der Globalisierung. URL: http://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-01-Studium-Studienreform/Bologna_Dokumente/London_Kommunique_Bologna_2007.pdf, 04.01.2016

Prager Kommuniké (2001): Auf dem Wege zum europäischen Hochschulraum. URL: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2001_Prague_Communique_German.pdf, 04.01.2016

Sorbonne-Erklärung (1998): Gemeinsame Erklärung zur Harmonisierung der Architektur der europäischen Hochschulbildung. Paris. URL: <http://www.uni-mannheim.de/ects/p/Sorbonne.pdf>, 04.01.2016.

The Bologna-Declaration (1999): Joint declaration of the European Ministers of Education. URL: <http://www.magna-charta.org/resources/files/text-of-the-bologna-declaration>, 04.01.2016

8.3 Interviewpartnerinnen

Bergen, Wiebke von (2012: 1+2), geführt am 24.10.2012 in Hamburg

Härle, Gerhard (2013), geführt am 20.08.2013 in Heidelberg

Holler, Margitta (2012: 1-4), geführt am 18.10.2012 in Hamburg

Huber, Christoph (2013), geführt am 09.11.2013 in Untermarchtal

Kroeger, Matthias (2012: 1-3), geführt am 16.10.2012 in Radegast

Lemaire, Bernhard (2013), geführt am 14.08.2013 in Kiel

Lotz, Walter (2013: 1-3), geführt am 21.08.2013 in Oberursel

Middelkoop, Theo (2012), geführt am 20.11.2012 in Hamburg

Reiser, Helmut (2013), geführt am 19.03.2013 in Wunstorf

Sielert, Uwe (2012), geführt am 03.09.2012 in Kiel

Sperber, Werner (2013), geführt am 14.05.2013 in Lehrte

Trost, Alexander (2013), geführt am 08.11.2013 in Untermarchtal

Verweijen, Ingeborg (2013: 1+2), geführt am 09.11.2013 in Untermarchtal

Anhang

„System-Immanente Axiome“

Das existentiell-anthropologische Axiom (1. Axiom):

„Der Mensch ist eine psycho-biologische Einheit und ein Teil des Universums. Er ist darum gleichermaßen autonom und interdependent. Die Autonomie des einzelnen ist um so größer, je mehr er sich seiner Interdependenz mit allen und allem bewußt wird.“

Das ethische Axiom (2. Axiom):

„Ehrfurcht gebührt allem Lebendigen und seinem Wachstum. Respekt vor dem Wachstum bedingt bewertende Entscheidungen. Das Humane ist wertvoll, Inhumanes ist wertbedrohend.“

Das politisch-pragmatische Axiom (3. Axiom):

„Freie Entscheidung geschieht innerhalb bedingender innerer und äußerer Grenzen; Erweiterung dieser Grenzen ist möglich.“

Quelle:

Cohn/ Farau 1984/ 1993: 356f

Anschreiben

Sandra Bischoff
Pferdehof 16
24107 Kiel
Email: bischoff@paedagogik.uni-kiel.de

Kiel, 12.09.2012

Anfrage ExpertInneninterview im Rahmen meiner Doktorarbeit mit dem Thema „TZI als Innovationsquelle für Hochschuldidaktik – Situationsanalyse und Entwicklungsmöglichkeiten“

Lieber Matthias Kröger,

ich würde Sie gerne als Experten für TZI und als emer. Professor im Rahmen meiner Promotion interviewen. Ziele meines Forschens sind, herauszufinden, welche Bedeutung TZI in der gegenwärtigen Hochschuldidaktik hat und welches Entwicklungspotential für die Hochschuldidaktik von TZI ausgeht.

Mit meiner Forschungsarbeit möchte ich dazu beitragen, TZI mehr Gewicht im hochschuldidaktischen Diskurs zu verleihen sowie TZI zu „verwissenschaftlichen“.

Kurz zu meinem Hintergrund: ich beschäftige mich seit knapp 20 Jahren mit TZI und graduiere seit letztem Jahr. Seit zwei Jahren bin ich wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Pädagogik an der Kieler Universität, lehre u.a. TZI und verfolge mit meiner Promotion die Weiterentwicklung meiner pädagogischen und wissenschaftlichen Fähigkeiten.

Ich hoffe, auf Ihre Mitarbeit und werde Sie nächste Woche anrufen.

Mit freundlichen Grüßen

Leitfaden für Interview der Professor*innen

Phase 1: Warmwerden:

- Danke, dass Sie sich Zeit nehmen...
- Ich stelle mich vor ...
(Mutter von drei Kindern, glücklich verheiratet, TZI seit 1993, Diplom 2006, Graduierung seit 2011, Berufsschullehrerin, Ausbildung ErzieherInnen, wissenschaftliche Mitarbeiterin, Promotion)

Phase2: Einstieg ins Leitfadeninterview :

- Ziel der Interviews: Bedeutung von TZI an der Hochschule, praktische Umsetzung, Innovation für Hochschuldidaktik
- Die Interviewergebnisse möchte ich im Rahmen meiner Doktorarbeit veröffentlichen. Inwieweit sind Sie mit der Nennung Ihres Namen einverstanden?
- Sind Sie einverstanden, dass ich das Interview aufnehme?
- Ich möchte Sie noch kurz über den Ablauf des Interviews informieren:
 - Es werden Ihnen neun übergeordnete Fragen gestellt, auf diese antworten Sie bitte so ausführlich wie möglich
 - Ich werde Sie in Ihren Ausführungen nicht unterbrechen...
 - Alle Aspekte, die Ihnen relevant erscheinen interessieren mich auch...
- In meinem Interview werde ich Fragen stellen. Dies ist im Sinne von TZI nur angesagt, wenn Sie über den Hintergrund meiner Fragen ausreichend informiert sind. Haben Sie an dieser Stelle noch Fragen oder kann ich mit dem Interview beginnen?

Aufnahmegerät anstellen

Leitfragen für graduierte Professor*innen

Leitfragen	Erwartungen	Nachfragen
1) Wie sieht Ihre Tätigkeit an der Universität momentan aus?	<ul style="list-style-type: none"> - Anzahl der Jahre in der Lehre - Position, Funktion - Fachdisziplin; Inhalte - Didaktische Kenntnisse 	
2) Wie haben Sie Ihren Weg mit TZI gestaltet?	<ul style="list-style-type: none"> - Erster Kontakt mit TZI - Ausbildungsverlauf, Pausen - Auseinandersetzung mit didaktischen Fragestellungen - Gremien 	
3) TZI: Haltung & Methode: Wie hat sich die Gestaltung Ihrer Veranstaltungen in der Uni durch TZI verändert? Oder: Wie setzen Sie TZI bei der Gestaltung von Veranstaltungen ein?	<ul style="list-style-type: none"> - einzelne Sequenz, Lektion, Lehrveranstaltung (Beispiele) - methodische Aspekte - vier Faktoren - chairperson, Störungen, Hilfsregeln - Themenformulierungen - Prüfungen - Fachdidaktik - Auswirkungen auf Curriculum 	<ul style="list-style-type: none"> - Was war zuerst da? TZI oder HS? - Welche Kompetenzen erlangen Studierende durch die TZI-orientierte Gestaltung der Veranstaltungen? - Was kann TZI für Ihre Fachdidaktik leisten? - Was fällt Ihnen noch zur Methodik-Didaktik ein?
4) Haltung: Wie hat sich Ihre Haltung und Ihr Leitungsstil an der Uni durch TZI verändert? Oder: Wie beeinflusst TZI Ihre Haltung und Ihren Leitungsstil an der Uni?	<ul style="list-style-type: none"> - Arbeitsklima, Atmosphäre - Mit sich selbst? - Beziehungen zu Studierenden und Lehrenden - In einzelnen Veranstaltungen - In der Sprechstunde - In Gremien - In ...???? 	<ul style="list-style-type: none"> - Welche Kompetenzen entwickeln Studierende durch die TZI-orientierte Gestaltung der Veranstaltungen? - Wie würden Sie Ihren Leitungsstil beschreiben? - Was fällt Ihnen noch zur Haltung ein?
5) Evaluation: Welche Rückmeldungen bekommen Sie von Studierenden für die Gestaltung Ihrer Veranstaltungen/Prüfungen?	<ul style="list-style-type: none"> - Konkrete Rückmeldungen - Feedbacksysteme - Qualitätssicherung - Beitrag TZI 	<ul style="list-style-type: none"> - Welche Studierenden spricht TZI an? Welche gar nicht? - Welche Studierenden wollen Sie ansprechen? - Noch weitere Aspekte in Sachen

		Evaluation?
6) Womit hängt der relativ geringe Einfluss der TZI auf die Hochschuldidaktik Ihrer Meinung nach zusammen?	<ul style="list-style-type: none"> - Vernachlässigung von Inhalten - Fehlende Wissenschaftlichkeit - Schwächen 	<ul style="list-style-type: none"> - Welche Auswirkungen hat die Stufung des Hochschulstudiums auf die Bedeutung von TZI in der HSD? - Wie greifen Hochschulreform / Bologna und die TZI ineinander? - Welche Aspekte der TZI finden sich in der aktuellen Hochschuldidaktik wieder? - Oder ist TZI in der Hochschuldidaktik nicht mehr zeitgemäß oder verpönt? - Noch etwas zum aktuellen Einfluss der TZI auf die Hochschuldidaktik?
7) Bisher konkrete Umsetzung und Kritik, nun allgemeinere Fragen / Bildung und Lernen stehen im Fokus gesellschaftlicher und wissenschaftlicher Diskussionen: Soweit ich recherchiert habe, hat Ruth Cohn Lernen bzw. Bildung eher negativ definiert: „totes Lernen – eine große Menge an Wissen in möglichst kurzer Zeit vermitteln“ Wie versteht TZI Ihrer Meinung nach Lernen und Bildung(sprozesse)?	<ul style="list-style-type: none"> - Begriff vom Lernen - Bildungsbegriff - Passung zur aktuellen Debatte 	<ul style="list-style-type: none"> - Was fällt Ihnen noch zum Thema TZI und Bildung ein?
8) Visionäre Frage: Mal angenommen die Universitäten würden in Zukunft gemäß TZI gestaltet werden, wie würde Ihre Traum-TZI-Universität aussehen?	<ul style="list-style-type: none"> - Stärken (methodisch, inhaltlich) - das Besondere - über Methodik und Haltung hinaus - Sprache 	<ul style="list-style-type: none"> - Welche Sprache wäre aktuell angemessen? - Noch etwas zu Ihrer Vision?
9) Was möchten Sie zum Abschluss des Interviews gerne noch sagen, was Ihrem <u>Gefühl</u> nach im bisherigen Interview zu wenig berücksichtigt wurde?		

Phase 3: Abschluss

- Vielen Dank
- Feedback zum Gespräch/ zum Interview
- Interesse an Transkript/ Ergebnissen?

Gerät ausschalten

Leitfaden für Interview der Hochschuldidaktiker*innen

Phase 1: Warmwerden:

- Danke, dass Sie sich Zeit nehmen...
- Ich stelle mich vor ...
(Mutter von drei Kindern, glücklich verheiratet, TZI seit 1993, Diplom 2006, Graduierung seit 2011, Berufsschullehrerin, Ausbildung ErzieherInnen, wissenschaftliche Mitarbeiterin, Promotion)

Phase2: Einstieg ins Leitfadeninterview :

- Ziel der Interviews: Bedeutung von TZI an der Hochschule, praktische Umsetzung, Innovation für Hochschuldidaktik
- Die Interviewergebnisse möchte ich im Rahmen meiner Doktorarbeit veröffentlichen. Inwieweit sind Sie mit der Nennung Ihres Namen einverstanden?
- Sind Sie einverstanden, dass ich das Interview aufnehme?
- Ich möchte Sie noch kurz über den Ablauf des Interviews informieren:
 - Es werden Ihnen 9 übergeordnete Fragen gestellt, auf diese antworten Sie bitte so ausführlich wie möglich...
 - Ich werde Sie in Ihren Ausführungen nicht unterbrechen...
 - Alle Aspekte, die Ihnen relevant erscheinen interessieren mich auch...
- In meinem Interview werde ich Fragen stellen. Dies ist im Sinne von TZI nur angesagt, wenn Sie über den Hintergrund meiner Fragen ausreichend informiert sind. Haben Sie an dieser Stelle noch Fragen oder kann ich mit dem Interview beginnen?

Aufnahmegerät anstellen

Leitfragen für Hochschuldidaktiker*innen

Leitfragen	Erwartungen	Nachfragen
1) Wie sieht Ihre Tätigkeit an der Universität momentan aus?	<ul style="list-style-type: none"> - Anzahl der Jahre in der Lehre - Position, Funktion - Fachdisziplin; Inhalte - Didaktische Kenntnisse 	
2) Wie haben Sie Ihren Weg mit TZI gestaltet?	<ul style="list-style-type: none"> - Erster Kontakt mit TZI - Ausbildungsverlauf, Pausen - Auseinandersetzung mit didaktischen Fragestellungen - Gremien 	
3) TZI: Haltung & Methode: Welchen Beitrag kann TZI zur Hochschuldidaktik auf methodisch-didaktischer Ebene leisten?	<ul style="list-style-type: none"> - einzelne Sequenz, Lektion, Lehrveranstaltung, Prüfungen (Beispiele) - Fortbildung von Hochschulpersonal - methodische Aspekte - vier Faktoren - chairperson, Störungen, Hilfsregeln - Themenformulierungen - Prüfungen - Fachdidaktik - Auswirkungen auf das Curriculum 	<ul style="list-style-type: none"> - Was war zuerst da? TZI oder HS? - Wie genau setzen Sie TZI ein? - Wie profitieren Hochschullehrende von TZI? / Welche Kompetenzen entwickeln Lehrende durch die Auseinandersetzung mit TZI? - Was kann TZI im Bereich der Fachdidaktik leisten? - Welche Rolle spielt die Zugehörigkeit zu unterschiedlichen Fachbereichen bei der Vermittlung von TZI in der HSD? - Mit welchen anderen hochschuldidaktischen Ansätzen lässt sich TZI gut verbinden (problembased, discovery, erfahrungsorientiert, fallorientiert, projektbezogen, forschendes Lernen)? - Was fällt Ihnen noch zur Methodik-Didaktik ein?
4) Haltung: Welchen Beitrag kann die TZI im Hinblick auf die Haltung und den Leitungsstil von Lehrenden leisten?	<ul style="list-style-type: none"> - Arbeitsklima, Atmosphäre - Beziehungen - Umgang mit mir als Lehrperson - Leitungsstil - In einzelnen Veranstaltungen - In Gremien - In???? 	<ul style="list-style-type: none"> - Wie wirkt sich TZI auf Ihre Haltung und auf Ihren Leitungsstil aus? - Wie kann TZI Lehrende beim Leiten von Veranstaltungen unterstützen? / Welche Kompetenzen entwickeln Lehrende durch die Auseinandersetzung mit TZI? - Was fällt Ihnen noch zur Haltung ein?

<p>5)Evaluation:</p> <p>Welche Rückmeldungen bekommen Sie von den Hochschullehrenden im Hinblick auf Ihre Veranstaltungen und auf TZI?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Konkrete Rückmeldungen - Feedbacksysteme - Qualitätssicherung - Beitrag TZI 	<ul style="list-style-type: none"> - Welche Lehrenden werden von TZI angesprochen? (Fachbereiche) - Wie sichern Sie die Qualität Ihrer Veranstaltungen? / Wie bekommen Sie Rückmeldungen in Ihren Veranstaltungen? - Welchen Beitrag kann TZI in Sachen Evaluation leisten? - Noch weitere Aspekte in Sachen Evaluation?
<p>6) Womit hängt der relativ geringe Einfluss der TZI auf die Hochschuldidaktik Ihrer Meinung nach zusammen?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Vernachlässigung von Inhalten - Fehlende Wissenschaftlichkeit - Schwächen 	<ul style="list-style-type: none"> - Welche Auswirkungen hat die Stufung des Hochschulstudiums auf die Bedeutung von TZI in der HSD? - Wie greifen Hochschulreform / Bologna und die TZI ineinander? - Welche Aspekte der TZI finden sich in der aktuellen Hochschuldidaktik wieder? - Oder ist TZI in der Hochschuldidaktik nicht mehr zeitgemäß oder verpönt? - Noch etwas zum aktuellen Einfluss der TZI auf die Hochschuldidaktik?
<p>7)Bisher konkrete Umsetzung und Kritik, nun allgemeinere Fragen / Bildung und Lernen stehen im Fokus gesellschaftlicher und wissenschaftlicher Diskussionen: Soweit ich recherchiert habe, hat Ruth Cohn Lernen bzw. Bildung eher negativ definiert: „totes Lernen – eine große Menge an Wissen in möglichst kurzer Zeit vermitteln“</p> <p>Wie versteht TZI Ihrer Meinung nach Lernen und Bildung(sprozesse)?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Begriff vom Lernen - Bildungsbegriff - Passung zur aktuellen Debatte 	<ul style="list-style-type: none"> - Was fällt Ihnen noch zum Thema TZI und Bildung ein?

Leitfragen	Erwartungen	Nachfragen
<p>8) Visionäre Frage: Mal angenommen die Universitäten würden in Zukunft gemäß TZI gestaltet werden, wie würde Ihre Traum-TZI-Universität aussehen?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Stärken (methodisch, inhaltlich) - das Besondere - über Methodik und Haltung hinaus - Sprache 	<ul style="list-style-type: none"> - Welche Sprache wäre angemessen? - Noch etwas zu Ihrer Vision?
<p>9) Was möchten Sie zum Abschluss des Interviews gerne noch sagen, was Ihrem <u>Gefühl</u> nach im bisherigen Interview zu wenig berücksichtigt wurde?</p>		

Phase 3: Abschluss

- Vielen Dank
- Feedback zum Gespräch / zum Interview
- Interesse an Transkript / Ergebnissen?

Gerät ausschalten

Richtlinien zur Transkription

- Wörtliche Transkription
- Keine Wortverschleifungen, Annäherung an Schriftdeutsch
- Glättung der Interpunktion
- Zustimmende Lautäußerungen der Interviewerin werden nicht transkribiert
- Einsilbige Antworten werden immer transkribiert
- SprecherInnen werden mit Initiale des Vornamens und im Transkriptionskopf kenntlich gemacht

/	Wort- oder Satzabbruch
hm, ha	Für bejahende Antwort
mh, eh	Für verneinende Antwort
(unv.)	Unverständliche Passage; die Länge der Klammer entspricht etwa der Dauer
(Wortlaut?)	Unsichere Transkription; vermutete Äußerung in der Klammer
betont	Betont gesprochen
()	Para- oder nonverbaler Akt, steht vor der entsprechenden Stelle, *markiert das Ende
Da sagt er: „Komm her“	Zitat innerhalb der Rede
//	Überlappung von Redebeiträgen bzw. direkter Redeanchluss, wird hervorgehoben, indem genau an der Stelle weitergeschrieben wird
<i>(Interviewpartner scheint sehr aufgewühlt)</i>	Anmerkung der Transkribierenden

Quellen:

Langer, Antje (2010): Transkribieren – Grundlagen und Regeln. In: Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje; Prengel, Annedore (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3. Aufl. S. 515-526.

Dresing, Thorsten/ Pehl, Thorsten (2011): Praxisbuch Transkription. Regelsysteme, Software und praktische Anleitungen für qualitative ForscherInnen. 3. Auflage. Marburg. URL: <http://www.audiotranskription.de/praxisbuch>, 02.09.2012

Lebenslauf

Name: Sandra Bischoff
Geburtsdatum: 18. Dezember 1966
Geburtsort: Bern/Schweiz
Nationalität: deutsch
Email: sandrabischoff@gmx.de

Berufliche und wissenschaftliche Tätigkeiten

Berufsschullehrerin seit 2000 bis jetzt
Regionales Berufsbildungszentrum Soziales, Ernährung und Bau
RBZ 1, Kiel
Fachschule für Sozialpädagogik, Berufsfachschule für Sozialpädagogik
Fächer: Sozialpädagogik, Kommunikation und Gesellschaft, Deutsch

Wissenschaftliche Mitarbeiterin August 2010 bis Juli 2014
mit halber Stelle abgeordnet an das Institut für Pädagogik, Christian-Albrechts-Universität zu Kiel (CAU Kiel)
Schwerpunkte: Förderung der Sozialkompetenz, Themenzentrierte Interaktion (TZI), systemische Beratung, Forschungskonzepte und methoden, Elementarpädagogik

Ausgezeichnete Lehre 2013 bis 2014
Projekt „Kompetent leiten – Führungspersönlichkeit entwickeln“
Zielgruppe: Lehramtsstudierende
Förderung durch den PerLe-Fond für Lehrinnovation der CAU Kiel sowie das Bundesministerium für Bildung und Forschung
selbstständig konzipiert, beantragt, durchgeführt und evaluiert

Supervisorin seit 1999
freiberufliche, beratende Tätigkeit in unterschiedlichen Arbeitsfeldern (u. a. Kindergärten, Jugendverbände, Referentinnen und Referenten, Schulsozialarbeit, Lehrende der CAU Kiel)

Wissenschaftliche Mitarbeiterin 1999 bis 2000
im Auftrag des Ministeriums für Frauen, Jugend, Wohnungs- und Städtebau: Erstellen einer Broschüre zu „Schwangerschaft und vorgeburtliche Untersuchungen“

1997 bis 1999
Institut für Pädagogik (CAU Kiel)
Forschungsprojekt zur Situation „Gleichgeschlechtlicher Lebensweisen“

in Schleswig-Holstein“

- Erstellen des Forschungsdesigns im Team
- Durchführung von Gruppendiskussionen in verschiedene Einrichtungen
- Auswertung des Forschungsprojektes
- Zusammenfassung der Ergebnisse in einer Broschüre
- Vorstellung der Forschungsergebnisse in der Öffentlichkeit

Evaluation des Projektes „Sport gegen Gewalt, Intoleranz und Fremdenfeindlichkeit“

- Auswertung des Projektes
- Zusammenfassung der Ergebnisse in einer Broschüre

Bildungsweg

Fortbildung

TZI Lehrbefähigung	2011 bis 2015 Lehrbefähigung in Themenzentrierter Interaktion (Ruth-Cohn-Institut international, Berlin)
Montessori-Pädagogik	2006 bis 2007 Ganzheitliches Lernen auf der Basis der Montessori-Pädagogik mit Diplom abgeschlossen
Supervision	1999 bis 2002 Systemische Supervision Berliner Institut für Familientherapie (BIF) mit Zertifikat abgeschlossen, anerkannt durch die DGSv

Ausbildung

Aufbaustudium	1994 bis 1998 in Kiel, Fach: Diplompädagogik mit Diplom abgeschlossen
Auslandsstudium	1995 bis 1996 in England, University of Warwick Teilstipendium von der Universität Kiel Fach: Interdisciplinary Women's Studies mit Master of Arts abgeschlossen
Lehramtsstudium	1988 bis 1994 in Kiel, CAU, Fächer: Germanistik, Chemie und Pädagogik mit 1. Staatsexamen abgeschlossen