

Lehre: Herausforderung des Unmöglichen

Referat an der Dozierendenkonferenz der Fachhochschule Zentralschweiz FHZ in Luzern,
21.03.07

Policy der Lehre: ab- oder anwesend

Lehre: Herausforderung des Unmöglichen – diesen Titel habe ich gewählt, nachdem mich Herr Schmid und Frau Pfäffli freundlich einluden, zu Ihnen zu sprechen. Vielleicht schwant Ihnen Böses, wenn Sie den Titel hören. Ich kann Sie beruhigen: Meine Aufgabe ist es nicht, die Wirklichkeit zu verkomplizieren. Aber mein Aber: Ich möchte sie auch nicht vereinfachen. Dennoch werde ich mich holzschnittig, einseitig, nicht immer abwägend äussern. Ich hoffe, Sie etwas damit irritieren, das heisst zu neuen Fragen und Antworten anregen zu können.

Ich habe gesehen: An der FHZ ist viel von der Policy der Lehre die Rede. Warum? Warum soll das Thema sein an einer Schule, an einer "hohen" dazu?

Unter "Policy" verstehe ich "Verständnis" oder auch das Einverständnis von Ihnen als Kollektiv darüber, was Sie unter Lehre verstehen und was Sie damit wollen. Es geht also um das Verständnis Ihres eigenen Tuns. Und solches Verständnis schliesst ein, dass Sie das eigene Tun sich selber, aber auch ändern erklären können.

Doch warum wollen Sie darüber reden, einen ganzen Tag lang? Man könnte auch fragen: Warum wollen die abwesenden Kollegen und Kolleginnen nicht darüber reden, einen ganzen Tag kurz? Nun, ich spreche zu Ihnen, die Sie anwesend sind, und wir können davon ausgehen, dass zum Sprechen über das Lehrverständnis ein Bedarf besteht, dass es nützlich wäre, dieses Verständnis zu definieren oder zu erweitern oder zu vertiefen.

Mit der Feststellung des Bedarfs ist zugleich ein Mangel bezeichnet. Offensichtlich gibt es ein gemeinsames Lehrverständnis noch nicht oder nicht im gewünschten, im notwendigen Masse. Das heisst auch, dass es nicht hergestellt wurde, vielleicht nicht hergestellt werden konnte.

Was könnten Gründe für den Mangel eines gemeinsamen Verständnisses über die Lehre in Ihrer Hochschule sein?

- Zu intensiver Arbeitsdruck infolge wuchernder Administration, zu hoher Lehrdeputate?
- Zuviel Konkurrenz, sowohl in der Lehre wie in der Forschung, aber auch Konkurrenz um Studierende, die als Mittel zur Finanzierung der Schule fungieren (so fixiert es der Artikel 19.2a des Fachhochschulgesetzes FHG)?
- Konfligierende Lehrauffassungen zwischen den Dozierenden oder zwischen den Disziplinen?
- All dies kanalisiert durch die Anforderungen der Auftraggeber, die ihrerseits ja auch Beauftragte sind, beauftragt von der Politik, von der Wirtschaft, von der Öffentlichkeit?

Das sind mögliche Gründe für das Ausbleiben eines Lehrverständnisses. Dazu kommt, dass das FHG sich bezüglich der Lehre vornehm zurückhält. In Art. 12 fordert es für bzw. von den Dozierenden eine "didaktische Qualifikation" und gibt den Fachhochschulen den Auftrag, für "die ständige fachliche und didaktische Weiterbildung der Lehrkräfte" zu sorgen. Die Absicht dabei ist wohl, die Lehre, das Lehren zu stärken.

Aber etwas spärlich sind diese Aussagen tatsächlich. Immerhin lassen sie viel Raum. Das bedeutet Freiheit, aber zugleich die Anforderung, die Freiheit zu nutzen. Und dem ist wiederum vorausgesetzt, dass Sie sich individuell und kollektiv verständigen, wie Sie die Freiheit nutzen wollen. Denn Sie können nicht lehrend tätig sein, ohne zu wissen, was und wie Sie das tun sollen. Um jedoch zu wissen, was Sie tun und wie Sie es tun wollen, brauchen Sie Orientierungspunkte, Punkte, die Ihnen sozusagen Halt geben im Durchschreiten des Freiheitsraumes, den Ihnen die Lehrtätigkeit bietet.

Das Unmögliche

Welches sind solche Orientierungspunkte?

- Die Bedürfnisse der Studierenden

Diese sind die Lernsubjekte. Ihre Bedürfnisse sind nicht homogen, sondern vielfältig und teilweise widersprüchlich. Auf der einen Seite steht etwa das Verlangen nach Information, nach Kenntnissen, nach Mitteln zur Erreichung der angestrebten Kompetenzen. Diese Bedürfnisse sind eingeflossen in die erste Spalte Ihres Diskussionspapiers. Dort ist beschrieben, was Ihnen wichtig ist. Vieles davon ist Ihnen wichtig, weil Sie vermuten und aus Erfahrung wissen, dass es den Erwartungen und damit den Bedürfnissen der Studierenden entspricht.

Andererseits kommen die Studierenden als konsumistisch geprägte Persönlichkeiten in die FHZ. Das Studieren soll durchaus auch elegant verlaufen. Elegant im Sinne, dass die Studierenden ihren Aufwand minimieren, um dennoch ihre Ziele zu erreichen. Sie haben diesen Sachverhalt in Ihrem Diskussionspapier mit dem Begriff des "Wissenskonsums" Rechnung getragen.

In Ihren Diskussionen werden Sie sich befragen, welchen studentischen Bedürfnissen Sie entsprechen und welchen nicht entsprechen wollen. Und vielleicht fragen Sie auch, welchen Sie eigentlich nicht entsprechen wollen, und es doch tun. Ich denke hier insbesondere an die konsumistischen Bedürfnisse von Studierenden; als Dozierende befriedigen wir sie zuweilen ganz gern, weil wir die damit verbundene Anerkennung durch die Studierenden kennen oder doch spüren und als angenehm empfinden.

- Die Ökonomisierung der Hochschulen

Nicht aus allen, aber doch aus einigen Bedürfnissen der Studierenden lässt sich ableiten, dass die Verhältnisse in den Hochschulen ökonomisierte Züge tragen. Viele Bildungsverantwortliche begrüßen die Ökonomisierung; sie loben den leistungssteigernden Wettbewerb, begrüßen die Straffung der Studiengänge und sind zufrieden mit dem antizipierten volkswirtschaftlichen Gewinn. "Best Practice" ist der Neusprech-Ausdruck dafür. ECTS-Punkte dienen als geldähnliches Tauschäquivalent zum Einkauf von Studienabschlüssen. Exzellenz wird ebenfalls gemessen und das Ergebnis auf offizielle oder informelle Listen bzw. "Rankings" gesetzt; nicht diskutiert wird, dass diese Ranglisten normative Gewalt ausüben und dies ihre wenn auch verborgene, so doch eigentliche Funktion ist (vgl. Liessmann 2006, 87). Unter hohem Druck werden Berufsleute produziert, unter Verwendung von Ausbildungswaren, die insbesondere im didaktischen Bereich massenhaft auf dem Markt liegen. Die Gefahr ist hoch, sich dieser Angebote eher kriterienlos, eklektizistisch zu bedienen.

Eine persönliche Bemerkung möchte ich zu dem, was ich zur Hochschul-Ökonomisierung anmerkte, beifügen: Ich habe all dies mitgetragen damals, als ich Leiter einer kleinen Fachhochschule war; erst die Distanz ermöglichte mir eine kritischere Sicht.

- Didaktik

Damit ist u.a. das Gesamt an Verfahren gemeint, welche beanspruchen, das Lernen zu begünstigen, zu fördern, also zu versuchen, vermittelnd zwischen Lernenden und

Lerngegenständen zu wirken. Das tönt gut, ist aber unter den gegebenen Verhältnissen ein schwierig Ding:

Die Didaktik als Wissenschaft und oft auch als Praxis hat sich tendenziell verselbständigt. Sie hat den Anspruch auf Vermittlung überhöht und sich selber zum Zweck gesetzt. Das ermöglicht ihr, sich als Zauberkasten voller Anregungen, Stimulierungen, Reize zu präsentieren.

Sie folgt dabei einem besonderen Menschenbild: Wenn ich es geschickt anstelle, wird das Objekt meiner Bemühungen, eben der Student oder die Studentin, mein Lehrangebot schon aufnehmen. Es ist dies das simple Stimulus-Response-Modell. Doch dabei kann sich das Angebot zum Diktat wandeln, analog den Konsumdiktaten, die uns tagtäglich "angeboten" werden. Und das Aufnehmen des didaktisch verpackten Angebots hat eine eigene Bewandnis. Nehmen wir an, der einzelne Mensch sei ein biologisch-soziales-psychisches System, das nach den bekannten Systemregeln funktioniert. Unter dieser Annahme müssen wir bescheiden bleiben oder werden. Denn wir können, in der Hochschule und auch ausserhalb, die Menschen lediglich anregen oder anstiften, unsere Lernangebote zu prüfen.

Didaktik ist – ich warf schon einen Seitenblick darauf – anfällig für konsumistische Prägungen. Sie läuft Gefahr, zur Spassmethodik zu geraten. Viele Dozierende mögen das nicht. Entweder fühlen sie sich zu Unterrichtstechnikern und –Technikerinnen heruntergestuft. Oder sie glauben, permanent als Showmasters (noch ein "Master" in der Fachhochschulwelt) fungieren zu müssen, also mit den neuesten technischen Mitteln, mit den hirngerechtesten Grafiken und mit einem Auftreten als Strahlefrau oder Strahlemann das konsumierende Publikum zu verwöhnen.

Bedürfnisse der Studierenden, Ökonomisierung der Hochschulen, Didaktik: Diese drei Stichworte bezeichnete ich Ihnen als Orientierungspunkte. Man kann sich an ihnen durchaus orientieren. Doch verweisen sie nicht auf Spielräume in der Lehre, sondern auf Grenzen der Freiheit. Damit allein wird man jedoch kaum handlungsfähig. Die genannten Orientierungspunkte beschreiben lediglich das Unmögliche, das Verunmögliche.

Das Gegenüber: Bildung

Dabei sollten wir es nicht belassen, wenn wir nicht unsere Tätigkeit als Lehrende ad absurdum führen wollen. Wir brauchen Orientierung, die uns unterstützt in der Entfaltung, der Anreicherung und der Sinnhaftigkeit des Lehrens, die also dazu beiträgt, uns als Lehrende handlungsfähig zu machen.

Ich möchte Ihnen zu diesem Zweck nur einen Begriff nennen, einen altmodischen vielleicht; trotzdem, den der Bildung.

Es gibt verschiedenste Versuche, Bildung zu definieren. Ich wähle hier einen von Konrad Paul Liessmann aus, einem Wiener Philosophieprofessor. Er hat seine Definition von Bildung in einen kleinen Satz gegossen: Bildung umschreibt "schlechthin das Programm der Menschwerdung durch die geistige Arbeit an sich und an der Welt" (2006, 59). Ein grosser Satz zugleich. Ich möchte ihn nicht ausleuchten, sondern nur überlegen, was er in Bezug auf das Lehrverständnis an der Fachhochschule bedeuten könnte. Das tue ich, indem ich Bezug nehme zu den Unmöglichkeiten, von denen ich sprach:

- Denken, wenn es denn Arbeit an sich selber bedeutet, ist immer auch rückbezügliches, reflexives Denken. Es hilft, sich selber, sich selber aus Sicht der andern und die Andern aus der eigenen Perspektive zu sehen. Unsere Kultur ist ausgesprochen zielorientiert mit der Folge, dass sich viele Ziele verselbständigen; die Klimaveränderungen bringen es uns vor Augen. Reflexives Denken holt das Rennen nach verselbständigten Zielen zurück in den Denkspiegel. Und in der Fachhochschule darf vor lauter Praxisorientierung, also Orientierung, die ausserhalb liegt, Reflexion nicht verloren gehen; sie gehört prominent in die

Bachelorstudiengänge integriert, nicht nur in denjenigen der Sozialen Arbeit, sondern auch in die übrigen.

- "Die geistige Arbeit an der Welt", wie sich Liessmann ausdrückte, ist kein Zweck in sich, sondern sie will etwas erreichen. Sie will Erkenntnis gewinnen, Wahrheiten suchen oder sich zumindest der Wahrheitsfrage stellen – Tätigkeiten, mit denen sich die Menschen zu Menschen machen. Dazu ist Wissen erforderlich. Dieses steht im Dienst des Erkenntnisgewinns und unterscheidet sich damit vom unmittelbar verwertbaren, zum Tausch hergestellten Wissen. Es scheint mir angezeigt, die Lehre und das Lernen vor der herrschenden Wissens-Dienstleistungshetik zu schützen.

- Wo geistige Arbeit, da Leistung. Sie haben diesen Sachverhalt als Forderung in Ihr Diskussionspapier eingefügt. Und wir wissen aus Erfahrung, dass Lernen kein Spaziergang, sondern oft ein schweisstreibender Marsch ist. Leistung ist kein Spassartikel, der konsumiert werden könnte. Und Leistung ist nicht leer. Dies geht im System der ECTS-Punkte verloren. Leistung wird auf Zeiteinheiten und damit auf einen Formaspekt reduziert. ECTS will von Bildung nichts wissen. Dagegen geht es darum, dass die Studierenden sich Inhalte und Kompetenzen aneignen. Die Aneignungsleistung kann didaktisch unterstützt werden: Die Vielfalt der Realität wird auf die Einheit, aufs Wesentliche reduziert, und parallel dazu werden die gewonnenen Elemente systematisch zusammen gefügt und der vielfältigen Wirklichkeit wieder angenähert. Christoph Türcke, Professor an der Hochschule für Grafik und Buchkunst in Leipzig, fasst dies folgendermassen zusammen: "Erkennen heisst also bearbeiten: im Geist auseinandernehmen und wieder zusammensetzen" (Türcke 1994, 132). Solche Erkenntnisprozesse können nur leistend durchschritten werden!

- Leistung kann auf Anregung von Dritten in Gang kommen. Sie sind solche Dritte. Sie bieten Lerninhalte, Themen an, Sie regen die Studierenden an, sich diesen oder jenen Gegenständen zu widmen. Sie tun das, davon gehe ich aus, ohne Allmachtsanspruch, also ohne den Glauben, den Studierenden genau das beibringen zu können, was Sie wollen. Denn Sie können sie lediglich irritieren. Oder eben auch nicht. In Ergänzung dazu plädiere ich dafür, nicht nur Themen anzubieten, sondern den Studierenden Raum zu schaffen zur Entwicklung eigener Gedanken, die ja immer schon Teil sind des seit je Gedachten; dass sie dieses Gedachte verändern und es mal stark, mal weniger stark beeinflussen. Das läuft auf eine direkte Teilhabe und Teilnahme am gesellschaftlichen Denkprozess, also auf die Mitgestaltung einer Denkdemokratie hinaus. Nur in Klammern: Wikipedia ist eine Form solchen denkdemokratischen Tuns.

- Orientierung an so verstandener Bildung könnte ausstrahlen auf die Fachhochschulen als ganze Organisation. Diese sind seit Jahren getrieben von den sich jagenden, nach Neuem haschenden Reformen, die sich zu Unrecht Bildungsreformen nennen. Bildung, an Bildung orientierte Dozierende, die Bildung fördernden Fachhochschulen würden sich den Strukturreformen zwar nicht entziehen, träten aber auf die Bremse, bis diese quietschten und allenthalben bemerkt würde, dass mit inhaltsleeren Bildungsstrukturen in gesamtgesellschaftlicher Perspektive nichts gewonnen ist. Die Fachhochschulen setzten sich dagegen ein für Strukturen, welche Bildung ermöglichen und fördern.

Diese Hinweise zum Bildungspostulat sind nicht neu für Sie; mit ihnen wollte ich, wie angekündigt in einseitiger Sicht, Sie lediglich darin bestärken, was ich aus Ihrem Policy- und Diskussionspapier herauslas; ich wollte Sie bestärken darin, dass Sie in Ihrer Fachhochschule Bildung betreiben wollen.

Herausforderung des Unmöglichen

Wenn ich nun das Gesagte zusammenbündle, bleibt ein Haufen voller Widersprüche. Sie lassen sich folgendermassen verdichten:

Einerseits soll die Fachhochschule bilden im Sinne, dass die Absolvierenden auf Hochschulniveau beitragen zur Menschwerdung, inzwischen auch zur Erhaltung der Menschheit. Dazu sollen sie in der Lage sein, an sich und an der Welt zu arbeiten. An sich arbeiten heisst insbesondere, die Verantwortung für das gegenwärtige und zukünftige Tun sowie für die Folgen dieses Tuns zu denken, zu erkennen und auch zu übernehmen.

Andererseits soll die Fachhochschule ausbilden im Sinne, dass die Absolvierenden auf Hochschulniveau Kompetenzen erwerben, die sie als Teil der Ware Arbeitskraft auf dem Markt verkaufen können. Die laufende Bildungsstrukturreform liefert dafür einen knappen Zeitrahmen und schreibt eine klare Ausrichtung auf die Praxis, sprich den Arbeitsmarkt, vor. Die Bildungspolitik, inzwischen neoliberal eingefärbt, setzt finanziell eher knappe Rahmenbedingungen, formt die Hochschulen zu Unternehmen und schickt sie damit in eine harte Konkurrenz.

Das passt nicht zusammen, das widerspricht sich. Was tun? Ich gebe Ihnen abschliessend zwei Anregungen:

Es stellt sich erstens die Frage, wie man mit Widersprüchen umgehen kann. Sie zu negieren, bringt nichts ein, sie kehren wie auch andere Verdrängungen irgendwann und irgendwie wieder. Meine Meinung ist: Man muss den Widerspruch an den Hörnern, gleich seinen beiden Polen, packen und ins Handeln integrieren. Das heisst, dass man den Widerspruch aushalten und zuweilen widersprüchlich handeln muss. Widersprüche zu ertragen ist schwierig und unangenehm. Zudem steht solches Verhalten nicht im Einklang mit dem Postulat der Widerspruchsfreiheit, die uns fürs Reden, Denken und eben auch Handeln ansozialisiert ist.

Widersprüchlich handeln also: Auf der einen Seite haben Sie den Auflagen und Anforderungen, die von aussen an Sie als Personen und als Organisation gerichtet werden, grundsätzlich Folge zu leisten. Diese Bedingungen Ihres Handelns bezeichnete ich als das, was Bildung behindert, verunmöglicht. Es ist das Unmögliche, das Sie an dieser Stelle herausfordert.

Zugleich und im Widerspruch dazu verfolgen Sie den Weg der Bildung in Ihrer Tätigkeit. Dazu bedarf es einer inneren Haltung des "Als Ob": Setzen Sie sich für Bildung ein, "als ob" es die Unmöglichkeit dazu nicht gäbe. Das ist keine Selbsttäuschung, wenn man sich des Vorgehens bewusst bleibt. In gewissem Sinne ist es eine List gegenüber den vorgefundenen Bedingungen (vgl. De Certeau 1988, 71), zudem eine Massnahme, das schwierige Aushalten des Widerspruchs etwas zu erleichtern. Hier sind Sie es, die das Unmögliche herausfordern.

Und so komme ich zur zweiten Anregung: Ich habe viel Unmögliches, wirklich Unmögliches aufgelistet. Es lässt sich Europa weit feststellen, dass die Dozierenden diese Unmöglichkeiten zwar ab und zu beklagen, sie in ihr Handeln integrieren, sie letztlich akzeptieren. Daher ein letzter, kurzer, plakativer Appell: Werden Sie laut.

Dass Sie die widersprüchliche Herausforderung des Unmöglichen annehmen, beweist Ihre heutige Tagung. Dazu gratuliere ich Ihnen und danke fürs Zuhören.

Literatur

De Certeau, Michel (1988/1980): Kunst des Handelns. Berlin: Merve Verlag

Liessmann, Konrad Paul (2006): Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. Wien: Paul Zsolnay Verlag

Türcke, Christoph (1994²): Vermittlung als Gott. Kritik des Didaktikkults. Lüneburg: Dietrich zu Klampen Verlag