

Früher war alles genauso!?! Aufgaben und Grenzen der Hochschullehre

Redemanuskript Sept. St. Gallen

Gabi Reinmann

29.09.2011

Ich freue mich, mal wieder an der Universität St. Gallen an der Wirtschaftspädagogik zu sein und bedanke mich ganz herzlich für die Einladung. Der Titel dieses Tracks, nämlich die These oder Frage „Früher war alles anders?!“ hat mich zum Widerspruch gereizt. Und so lautet der Titel meines Vortrags „*Früher war alles genauso!? Aufgaben und Grenzen der Hochschullehre*“. Ich habe mich entschieden, auf eine visuelle Begleitung meines Vortrags zu verzichten. Bei dem, was ich zu sagen habe, gibt es genau genommen nichts zu sehen. Sie müssen mir also zuhören und Sie dürfen mich daran messen, ob ich mich verständlich machen kann.

Ich beginne, wie wohl die meisten, wenn es um die Hochschule geht, mit dem Bologna-Prozess. Dieser hat uns zahlreiche Begriffe beschert. Einer davon ist die *Kompetenzorientierung*. Studiengänge, Module, Lehrveranstaltungen und Prüfungen sind kompetenzorientiert zu gestalten. Das geht an den *Lehrenden* nicht vorbei. Nun richten sich die Blicke auch auf *deren* Kompetenzen.

Vor ca. zwei Jahren habe ich an einer Delphi-Studie teilgenommen. Ziel war es, ein Konzept hochschuldidaktischer Kompetenz zu erarbeiten. In der dritten Runde stand ich vor einer langen Liste: *Planungskompetenz, Moderationskompetenz, Handlungskompetenz, Innovationskompetenz, Problemlösekompetenz, Führungskompetenz, systemische Kompetenz, soziale Kompetenz, Evaluationskompetenz, Methodenkompetenz* usw. Aufgabe war es, all diese Kompetenzen zu gewichten und in eine Reihung zu bringen. Ist nun Moderationskompetenz wichtiger als Planungskompetenz, oder ist Problemlösekompetenz wichtiger als soziale Kompetenz? Oder ist Problemlösekompetenz nur eine Unterform der Innovationskompetenz und diese wieder eine Unterform der systemischen Kompetenz? 1975 sprach Flehsig noch schlicht und einfach von *Lehrbefähigung*. Interessanterweise ging er dabei von einer Komplexität hochschuldidaktischer Aufgaben aus, die der Komplexität der Aufgaben fast 40 Jahre später in nichts nachsteht.

Hat sich vielleicht gar nicht so viel verändert an unseren Hochschulen? Sind die Anforderungen an gute Lehre und fähige Hochschullehrer womöglich ähnlich geblieben? Nun: Die Hochschulen *haben* sich geändert, die Lehrenden, die Studierenden und das Umfeld ebenso. Speziell der überall waltende *Wettbewerb* hat uns und unsere Rahmenbedingungen sogar dramatisch verändert. Kaum geändert – so meine These – hat sich hingegen unser Kernziel: Als Hochschullehrer wollen wir Studierenden das *Lernen* ermöglichen, wir wollen ihnen bestimmte *Kenntnisse, Fertigkeiten und Haltungen* beibringen. Dazu benötigen wir selbst Kenntnisse, Fertigkeiten und Haltungen. Geändert hat sich die Art und Weise, wie man darüber spricht. Wir sprechen heute von Kompetenzen, auch wenn wir ebenso gut Kenntnisse, Fertigkeiten und Haltungen sagen könnten und mit dieser Umschreibung ganz gut treffen, was viele Kompetenzdefinitionen meinen. Wir sagen heute Kompetenzentwicklung, auch wenn es mit Lernen kürzer ginge. Wir sprechen heute vom Output, obschon auch früher niemand daran Interesse gehabt haben dürfte, dass Studierende den Input nur zu Kenntnis nehmen.

Kompetenz- und Output-Orientierung, so scheint mir, ist allem voran eine *Außenorientierung*: eine Orientierung – so der Erziehungswissenschaftler Klaus Prange – an „Tagesbedürfnissen“, die zu wechselnden und uferlosen Listen mit Kompetenzen führt, die irgendwie irgendwem von Bedeutung erscheinen.

Der eben erwähnte Klaus Prange postuliert angesichts einer solchen Situation, den *Gegenweg der Reduktion* zu wählen. In seinem 2005 erschienen Buch mit dem Titel „*Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik*“ geht er diesen Weg. Auf rund 160 Seiten legt er dar, dass und warum er nach *basalen Operationen* sucht, um eine Situation als pädagogisch auszuweisen. Er findet diese – wie der Buchtitel nahelegt – im Zeigen. Pranges Gebiet ist die Erziehung, vor allem die Erziehung von Kindern in Elternhaus und Schule. Sie werden sich daher zu Recht fragen, was das jetzt mit Hochschullehre und Hochschullehrenden zu tun hat. Ich denke, für das Zuhören ist es wichtig, Ihnen darauf schon jetzt eine vorläufige Antwort zu geben.

Aus meiner Sicht ist zum einen Pranges *Weg* für die Hochschullehre interessant: Statt einer Auffächerung von Aufgaben und Kompetenzen, die sich an beobachtbaren Phänomenen orientieren, sucht er nach grundlegenden Operationen, die genuin pädagogischen Charakter haben. Zum anderen sind einige von Pranges *Inhalten* für die Hochschuldidaktik direkt von Bedeutung: z.B. sein Verständnis von Lernen, seine Überzeugung vom Zeigen und seine Auffassung vom Verhältnis zwischen Zeigen und Lernen.

Vor diesem Hintergrund möchte ich Sie einladen, mir in einem ersten Schritt in Pranges Gedankenwelt zu folgen. In einem zweiten Schritt werde ich darüber nachdenken, ob und was wir daraus für die Hochschuldidaktik lernen könnten. Dieses Vorgehen mag Ihnen ungewöhnlich erscheinen. Vielleicht verlangt es auch etwas Geduld, wenn ich zunächst von Dingen spreche, deren Relevanz für die Hochschullehre nicht sofort und deutlich zu erkennen ist. Um diese Geduld möchte ich Sie bitten.

Beginnen wir also mit **Pranges Gegenweg der Reduktion**. Als Ausgangspunkt für diesen Weg wählt er eine einfache und altertümlich klingende Frage: *Wie sag ich´s meinem Kinde?* An dieser Frage lassen sich vier Aspekte herausstellen: erstens die Form des Sagens (wie), zweitens das Subjekt des Sagens (ich), drittens der Inhalt des Sagens (es) und viertens der Adressat des Sagens (das Kind). Dabei habe die *Form*, also das *Wie*, eine besondere Stellung. Subjekt, Inhalt und Adressat des Sagens findet man nämlich bei *jeder* Form von Kommunikation, z.B. auch dann, wenn informiert, überzeugt oder überredet wird. Das bekannte didaktische Dreieck aus Lehrer, Lerngegenstand und Schüler ist so gesehen nur *eine* Variante der Struktur, die mit jeder Kommunikation unvermeidlich gegeben ist. Prange sieht darin ein *operatives Schema*. Wenn nun die Form so wichtig ist, stellt sich die Frage, wo wir diese im operativen Schema finden. Wir finden sie laut Prange *eingeschrieben* im didaktischen Dreieck. Das heißt: Die Form ist dasjenige, wodurch Themen zu Lernaufgaben, die einen zu Lernenden und die anderen zu Erziehern werden. Die Eigenart der Form liegt für Prange im Zusammenspiel von Zeigen und Lernen. Um das zu verstehen, muss man sich das Zeigen und das Lernen genauer ansehen.

Das **Zeigen** ist für Prange die basale Operation des Erziehens. Wieder erklärt er das an einfachen Beispielen: Wir machen, so Prange, den Kindern vor, wie man mit Messer und Gabel isst, wie man richtig grüßt oder Rad fährt. Wir erklären ihnen die Verkehrszeichen und üben mit ihnen, sich auf der Straße so zu bewegen, dass sie sich nicht gefährden. Das machen wir direkt, z.B. durch Vormachen in der Situation, oder indem wir dazu Darstellungen benutzen. Wir versuchen sogar, das zu zeigen, was man nicht unmittelbar sehen kann, z.B. Gerechtigkeit, Liebe oder Hass. Das zeigen wir, indem wir davon Geschichten erzählen oder uns in einer bestimmten Weise so verhalten, dass sich das Gemeinte zeigt.

Darstellen, Vormachen und Appellieren sind nach Prange *Operationen des Zeigens*. Eine *erzieherische* Bedeutung erlangen sie durch den Bezug auf das *Lernen*, also dadurch, dass dem Adressaten des Zeigens Wissen, Können oder Haltungen ermöglicht werden. Dass das Zeigen eine Grundoperation ist, bedeutet *nicht*, dass einfach immer nur überall in gleicher Weise gezeigt und auf Lernen gehofft wird. Das Zeigen, so Prange, ist vielfältig eingebettet – in vorbereitende, begleitende und verstärkende Maßnahmen. Es wird unterschiedlich *entfaltet* und mit Bezug auf das Lernen *spezifiziert*. Konsequenterweise ist die *Zeigekompetenz* eine Art didaktisches Minimum.

Nun ist das Zeigen das eine, das Lernen das andere. Es sind zwei sehr unterschiedliche Operationen. Prange erklärt das so: Das Zeigen könne man tun oder auch lassen. Das **Lernen** dagegen sei *unausweichlich* und *unableitbar*. Es ist unabhängig davon da, ob erzogen oder unterrichtet wird. Das Zeigen ist ein sozialer Prozess, das Lernen ein *individueller*. Man kann sich beim Lernen nicht vertreten lassen, sondern ist ganz auf sich angewiesen. Zwar kann man mit und von anderen lernen, aber das Lernen selbst ist individuell. Schließlich ist *Lernen* im Gegensatz zum Zeigen *weitgehend unsichtbar*: Wir können das Lerngeschehen selbst nicht sehen. Wir sehen nur die Bemühung und das Resultat, an dem wir hinterher ablesen, ob etwas gelernt worden ist oder nicht.

Für Prange ist das Lernen ein *rezeptiver* Prozess. In seinen Worten heißt das: „Wenn wir lernen, greifen wir nicht ... in das Weltgeschehen ein; wir bewirken nichts in Hinsicht auf Sachverhalte und andere Personen. Vielmehr erscheinen wir als Adressaten für das, ... was wir wahrnehmen.“ Prange ist sich darüber im Klaren, dass er damit – wie er sagt – gegen den guten Ton in der Pädagogik verstößt: Rezeptivität gelte als Passivität und wünschenswert sei ja das Gegenteil: nämlich aktive Konstruktivität. Mit solchen Deutungen, so Prange, werde allerdings das Eigentümliche der menschlichen Rezeptivität verfehlt: Der Mensch könne nicht anders als dem, was er wahrnimmt, eine Bedeutung zu geben. Das Wahrgenommene versteht er als Botschaft und nimmt dazu Stellung. Das – so Prange – ist eine *produktive Rezeptivität*, was weder konservativ noch autonomiefreudlich sei.

Und wie ist das jetzt mit dem **Verhältnis** von Zeigen und Lernen? Ist das so ähnlich wie das Verhältnis von Geben und Nehmen, von Verkaufen und Kaufen, von Veräußern und Aneignen? Nein, so ist es genau nicht! Zeigen und Lernen – und das ist die Schwierigkeit der *Erziehung* – verlaufen in der Regel nicht synchron. Sie müssen erst aufeinander abgestimmt werden. Nun haben wir bereits festgestellt: Das Zeigen ist ein sozialer und sichtbarer Prozess. Das Lernen ist dagegen ein individueller und nicht sichtbarer Prozess. Das Zeigen ist ein Akt des Gestaltens, der voraussetzt, dass es auch Lernende gibt. Lernen ist ein Akt der Rezeption und unabhängig von jedem Zeigen da.

Dazu kommt der Aspekt der *Zeit*: Zwar benötigen sowohl das Zeigen als auch das Lernen Zeit. Die Zeit des Lernens und die des Zeigens sind aber *unterschiedlich*: Beim Zeigen geht es darum, Themen und Personen über die Zeit in ein Verhältnis zu setzen. Es gibt ein Früher und Später, ein Vorher und Nachher. Nicht so beim Lernen: Die Zeit des Lernens ist laut Prange die erlebte Zeit, in der Ereignisse ineinander greifen, Erinnerungen und Erwartungen zugleich da sein können. Diese Zeit ist individuell, ist in Abläufen und Geschehnissen versteckt und lässt sich mit der Uhr nicht messen.

Beim Bemühen, zwischen Zeigen und Lernen eine Korrespondenz herzustellen, kann man scheitern – auch dann, wenn man sich besonders angestrengt hat. Der Grund liegt nach dem Gesagten auf der Hand: Die Rezeption entscheidet darüber, was auf welche Weise ankommt und was nicht. Trotz dieser ernüchternden Einsicht formuliert Prange drei Prinzipien, die er als **Moral des Zeigens** bezeichnet, nämlich: Verständlichkeit, Zumutbarkeit und Anschlussfähigkeit.

Verständlichkeit heißt: Das, was wir zeigen, muss sachlich richtig, einsichtig und nachvollziehbar sein – ein Gebot der Rationalität, das gleichzeitig didaktische Fantasie erfordere. *Zumutbarkeit* heißt: Wir müssen beim Zeigen berücksichtigen, was Adressaten bereits wissen und können und was nicht; wir dürfen sie nicht über-, aber auch nicht unterfordern – ein Gebot der Achtung des anderen als Person. *Anschlussfähigkeit* schließlich heißt: Die Lernenden müssen mit dem, was wir ihnen zeigen, etwas anfangen, es selbständig fortsetzen und anwenden können – ein Gebot der Freiheit, da es in die Zukunft der Adressaten eingreift.

Es gäbe noch viel über Pranges Überlegungen zur Zeigestruktur der Erziehung zu berichten. Angesichts der fortschreitende Zeit aber mache ich an dieser Stelle einen Schnitt und komme zu der **kritischen Frage**: Was *zeigen* uns Pranges Ausführungen zur Erziehung, wenn es um Aufgaben und Kompetenzen des Hochschullehrers geht? Ist es überhaupt legitim, Pranges Überlegungen zur Kindererziehung auf die **Hochschullehre** anzuwenden?

Für Prange ist *Erziehung* ein Begriff, der sich durch das Zusammenspiel von Erziehen und Lernen ergibt. Da wir an Hochschulen nicht primär erziehen, sondern lehren, müssen wir an die Stelle der Erziehung die *Didaktik* und an die Stelle der Erziehens das Lehren setzen. Für Prange ist das *Zeigen* eine basale Operation des Erziehens. Er beruft sich dabei auf das didaktische Dreieck, das wir auch in der Hochschullehre kennen. Wir können also versuchsweise das *Zeigen* als basale Operation des Lehrens ansehen und danach fragen, ob es sich in der Hochschullehre wiederfindet. Ich denke ja:

Wir benutzen in vielen Fällen die Darstellung, um Sachverhalte zu vermitteln. Daneben machen z.B. vor, wie man wissenschaftlich arbeitet oder empirisch tätig ist. Ab und zu appellieren wir an die Studierenden – wenn auch verhalten und mit anderen Absichten als in der Kinderziehung. Niemand aber wird bestreiten, dass es im Studium *auch* darum geht, wissenschaftliche Haltungen aufzubauen. Eine didaktische Bedeutung erlangt auch *unser* Tun durch den Bezug zum Lernen: Wir wollen Studierende nicht primär unterhalten oder indoktrinieren, wir wollen, dass sie etwas lernen.

Wir finden also das Zeigen relativ leicht in der Hochschullehre. Aber: Was ist mit so einer solchen reduktiven Sicht gewonnen? Der Gewinn könnte für die Hochschuldidaktik darin liegen, sich auf das *Wesentliche* zu konzentrieren. Die Anforderungen, die auf die Hochschullehre einprasseln, sind vielfältig, schnelllebig, oft auch oberflächlich. Umfangreiche Kompetenzlisten sind ein beispielhafter Ausdruck dieser Vielfalt, Schnelllebigkeit und Oberflächlichkeit. Warum also nicht die Frage wagen, was *grundlegende* Operationen in der Hochschullehre sind, was die *wesentliche* Kompetenz eines Hochschullehrers sein könnte?

Das Zeigen bzw. die Zeigekompetenz mit dem Ziel, Lernen zu ermöglichen, könnte in diese Richtung gehen. Darstellen, Vormachen und Appellieren könnten im Kontrast zum Planen, Moderieren, Führen, Innovieren, Evaluieren etc. ermutigend einfache Kategorien sein, um sich Gedanken über das Grundlegende zu machen: nämlich wie man erstens das, was Studierende wissen sollten, besser darstellen kann, wie man zweitens das, was Studierende können und daher auch einüben sollten, besser vormachen kann, und wie man drittens zu dem, was Studierende an Werten mitnehmen sollten, besser aufrufen und motivieren kann. Analog zu Pranges Argumentation in der Erziehung wäre damit *nicht* gemeint, dass sich Lehren in einem simplen Zeigen erschöpft: Natürlich sind die Kontexte und Situationen hoch-komplex, in denen sich der Hochschullehrer bewegt. Die Suche nach basalen Operationen aber könnte neue *Verfahren* für die Lösung didaktischer Probleme nahelegen.

Kommen wir zum **Lernen**: Prange macht die für viele wohl provokant klingende Feststellung, dass Lernen allem voran rezeptiv sei: Wer lernt, greift nicht ins Weltgeschehen ein; er ist eher mit sich selbst beschäftigt. Prange spricht von einer *produktiven Rezeptivität* und nimmt ihr den schlechten und falschen Ruf einer trägen Passivität. Was ist das? Balsam für all diejenigen, die dem Sog des Konstruktivismus, den Projekt- und Teamarbeiten widerstanden haben und ihren Vorlesungen treu geblieben sind? Nein, es ist eher eine erneute Reduktion des Lernens auf eine grundlegende Funktion. Vielleicht – so meine Erwartung – bahnt auch diese Auffassung einen neuen Problemlöseweg jenseits des didaktischen Mainstreams einer vagen Studierendenorientierung. Dieser Mainstream nämlich hat darstellenden, vormachenden, anleitenden und lenkenden Lehraktivitäten einen prinzipiell negativen Touch verliehen. Aber ist das gerechtfertigt? Immerhin ist doch die Hochschule *auch* ein Ort des materialisierten Wissens – materialisiert in Büchern, Zeitschriften und Datenbanken, in denen man *lesen* muss, wenn man verstehen will. Sie ist zudem ein Ort des aktualisierten Wissens – aktualisiert durch Lehrende und andere Lernende, denen man *zuhören* und die man *beobachten* muss, wenn man von und mit ihnen lernen will. Schließlich ist die Hochschule auch ein Ort des *Übens* und *Stellungnehmens*, was der Anblick von Bibliotheken und Hörsälen oft vergessen lässt. Produktive Rezeptivität ist eben *keine* Umschreibung dafür, sich genüsslich zurückzulehnen und bequem zu konsumieren, was andere für einen zubereitet haben.

Mit seiner Auffassung vom Lernen legt Prange die Frage nahe, was *wir* in der Hochschullehre tun können, um die unvermeidliche Rezeption zu verbessern – eine Frage die man im Zuge diffuser Vorstellungen von der Selbstorganisation des Lernens oft zur Seite schiebt. Pranges Vorstellung vom Lernen als einen Akt des Einsehens, Übens und Stellungnehmens mit dem Ziel, Kenntnisse, Fertigkeiten und Haltungen zu entwickeln, mag vereinfachend klingen. Vielleicht aber ist sie differenzierter als das aktuelle Konzept des Lernens als Kompetenzentwicklung. Indem der Kompetenzbegriff Kenntnisse, Fertigkeiten und Haltungen doch wieder in einen Topf wirft, behindert er womöglich praxistaugliche didaktische Lösungen.

Zeigen und Lernen sind für Prange zwei unterschiedliche Operationen, die aufeinander abgestimmt werden müssen, weil sie zunächst nicht synchron verlaufen. Diese Einsicht dürfte auch für die Hochschullehre gelten. Während Lehre ohne Studierende keinen Sinn ergibt, wird auch ohne Lehre gelernt. Studierende können sich beim Lernen anders als Hochschullehrer beim Lehren nicht vertreten lassen: Lernen ist letztlich eine individuelle Herausforderung, Lehren dagegen eine soziale. Während man uns bei der Lehre zusehen kann, können wir nicht direkt beobachten, was Studierende lernen. Wir können es allenfalls erschließen – mit allen bekannten Problemen beim Assessment von Lernergebnissen. Lehrende können sich in ihren Lehrbemühungen an der Uhr orientieren und angeben, wann ihre Lehre beginnt und wann sie endet. Lernen folgt der erlebten Zeit und die kann von der Lehrzeit ganz erheblich abweichen.

Pranges Einsicht, dass Lernen unableitbar, unvertretbar-individuell, weitgehend unsichtbar, zeitlich an das individuelle Erleben gekoppelt und damit *so ganz anders* als das Zeigen bzw. Lehren ist, ist eine Reduktion und sie erscheint *einfach*. In der Einfachheit aber lässt uns diese Einsicht manche Phänomene vielleicht besser *verstehen*, die generell schwer zu erklären sind: z.B. warum selbst aufwändige Lehre kein engagiertes Lernen sicherstellen kann, warum Angaben zum Workload mit der gefühlten Lern- und Prüfungsbelastung so gar nicht harmonieren wollen, warum die meisten Prüfungsformen die so gefeierten Kompetenzen selten sinnvoll abbilden können usw.

Und wie steht es mit Pranges **Moral des Zeigens**? Lassen sich seine Prinzipien der Verständlichkeit, Zumutbarkeit und Anschlussfähigkeit auch an der Hochschule nutzen? Es ist freilich selbstredend, dass das, was mit und in der Lehre gezeigt wird, sachlich richtig, einsichtig und nachvollziehbar, also *verständlich*, sein muss. Schon weniger selbstredend ist es, dass dieses Gebot der Rationalität auch didaktische Phantasie erfordert. Es erscheint selbstverständlich, dass wir beim Lehren Vorwissen und Erfahrungen der Studierenden berücksichtigen, damit das, was wir zeigen wollen, auch *zumutbar* ist. Dennoch *ist* es keineswegs selbstverständlich, weil die Umsetzung schwierig und angesichts heterogener Voraussetzungen bisweilen unmöglich wird. Möglich aber bleibt stets, Studierende als Personen zu achten und ihnen daher auch zuzumuten, sich anzustrengen und nicht *hinter* ihren Lernmöglichkeiten zurückzubleiben. Dass wir Studierenden etwas zeigen sollten, das sie auch anwenden und selbständig fortsetzen können, dass also unser Zeigen *anschlussfähig* an die Zukunft ist, ist durchaus umstritten. Als Gebot der Freiheit aber könnte genau dieses Prinzip auch dazu verwendet werden, es den Studierenden selbst zu überlassen, mit welcher Gewichtung sie Persönlichkeitsbildung und/oder die sogenannte Employabilität als Studienziel anstreben.

Auch Pranges Moral des Zeigens ist als Vorschlag für „Kriterien guter Lehre“ reduktiv und sicher nicht dafür geeignet, einen Exzellenz-Wettbewerb zu gewinnen. Vielleicht aber eignen sie sich als *Sinnkern* hoher Lehrqualität, der sich von der Außenorientierung heutiger Diskussionen weg- und darauf zubewegt, was gelungene Hochschullehre im Inneren wirklich ausmacht.

Sie fragen sich jetzt vielleicht: Will ich Ihnen einreden, dass Klaus Pranges Zeigestruktur der Erziehung eine neue Bibel ist? Die Antwort ist ein klares Nein. Für mich ist Pranges Grundriss der Operativen Pädagogik *keine* neue Bibel, sondern ein interessantes *Beispiel* dafür, dass und wie man didaktische Fragen auch anders als über Delphi-Studien, repräsentative Befragungen, Zeiterhebungen oder induktive Sammlungen von Methoden angehen kann. Pranges Suche nach *basalen* Operationen, nach dem *genuin* Pädagogischen oder Didaktischen in unserem Tun, ist es, die mich nachdenklich gemacht hat. Was ein solcher Weg wirklich bringt, darüber bin ich mir auch noch nicht im Klaren. Wer den Weg der Reduktion geht, landet am Ende beim Einfachen und notwendig Abstrakten. Das wird dann fast unvermeidlich doch wieder ausdifferenziert. In der Folge könnte sich das Ganze als eine Mogelpackung herausstellen. Aber: Der Vorteil einer Ausdifferenzierung *ausgehend von basalen Operationen* könnte darin liegen, dass damit ein *Sinnfeld* entsteht, in dem das, was man ausdifferenziert, doch wieder zusammengehalten wird.

Meine eigenen Erfahrungen in der Hochschullehre jedenfalls lassen mich zweifeln, ob immer mehr und spezifischer werdende didaktische Begriffe, Konzepte, Methoden und Medien dazu beitragen, dass Lehrveranstaltungen besser, das Interesse an guter Lehre höher und Hochschullehrer kompetenter werden. Eher nehme ich wahr, dass mit der Vielfalt an begrifflichen Angeboten die Orientierungslosigkeit wächst, mit der Menge an Methoden und Medien die Motivation sinkt und mit der Höhe der Ansprüche an Hochschullehre die Reaktanz intensiver wird.

Ob das so ist und inwiefern Pranges *Gegenweg der Reduktion* der Hochschuldidaktik neue Impulse geben könnte, das würde ich nun mit Ihnen gerne diskutieren.

Ich danke Ihnen für Ihre Aufmerksamkeit.