

Shift from Teaching to Learning und
Constructive Alignment:
**Zwei hochschuldidaktische Prinzipien auf dem
Prüfstand**

Gabi Reinmann

Redemanuskript

Eröffnungsvortrag am 08. Februar 2018

Vortragsreihe zur Hochschuldidaktik an der Freien Universität Berlin

Ohne Zweifel: Die schon tot geglaubte Hochschuldidaktik ist wieder auferstanden. Lange Jahre hing die Hochschuldidaktik allenfalls am Tropf etwa der E-Learning Community, die immer auch Themen der Hochschule auf ihrer Agenda hatte. Spätestens der Qualitätspakt Lehre aber hat das Koma beendet. Die Hochschulpolitik hat umfassende Reha-Maßnahmen organisiert. Dennoch sorgen sich viele – zu Recht – um ihren Zustand mit Blick auf 2020: auf das Jahr, an dem die meisten QPL-Projekte enden.

Aber schauen wir zunächst auf das Jetzt und auf das aktuelle Jahrzehnt: Die Hochschuldidaktik ist seit ca. 2012 wieder wohl auf. Mit ihr haben sich etliche Begriffe, Konzepte und Prinzipien aus dem angelsächsischen Sprachraum auf den Weg zu unseren Hochschulen gemacht, sind inzwischen angekommen und heimisch geworden. Ich möchte mich heute exemplarisch mit zwei dieser Prinzipien kritisch auseinandersetzen: Mit dem *Shift from Teaching to Learning* und mit dem *Constructive Alignment*.

Ich gehe jetzt mal davon aus, dass alle, die hier sitzen, diese beiden Prinzipien ungefähr oder gut kennen: Sie sind längst nicht mehr nur didaktischen Insidern ein Begriff. Hochschulpolitische Papiere, die sich mit Lehre befassen, benutzen beide Prinzipien inzwischen so selbstverständlich wie man in der Forschung vom *Peer Review* oder *Impact Factor* spricht. Aber verstehen wir alle das Gleiche darunter? Welche Konnotationen schwingen beim *Shift from Teaching to Learning* und beim *Constructive Alignment* mit? Mit welchen Absichten werden die beiden Prinzipien empfohlen und eingefordert?

Mit diesen Fragen werde ich mich im Folgenden auseinandersetzen und beim *Shift from Teaching to Learning* beginnen und – wie Sie sehen werden – zwangsläufig beim *Constructive Alignment* landen. Mein Ziel ist es nicht – das sage ich gleich vorweg – die Prinzipien als solche oder gar die zu diskreditieren, die sie verwenden. Mir geht es darum, dass wir uns genauer ansehen, was es mit diesen Prinzipien auf sich hat, wo gegebenenfalls Denkfehler und Kurzschlüsse liegen. Vor allem aber möchte ich die Verwendungsweise der Prinzipien als hochschuldidaktische Glaubenssätze in Frage stellen und laut darüber nachdenken, was daraus folgt.

Der *Shift from Teaching to Learning*. Das klingt immer noch irgendwie neu, ist es aber nicht. 1995 haben Robert Barr und John Tagg in der Zeitschrift *Change* einen Beitrag mit dem Titel veröffentlicht: *From teaching to learning – A new paradigm for undergraduate education*. Ich denke, man kann diesen Text als eine Primärquelle bezeichnen; vielleicht haben Sie ihn ja auch gelesen. Barr und Tagg – und mit ihnen viele andere Autoren – waren zu dieser Zeit auf großer Mission, um konstruktivistische Ansätze zum Lehren und Lernen auch an Hochschulen zu verbreiten. Bereits der erste Absatz des Textes macht unmissverständlich klar, dass die Autoren eine weitreichende Bedeutung für sich beansprucht haben – vor über 20 Jahren wohl bemerkt. Ich übersetze mal:

“An amerikanischen Hochschulen findet ein Paradigmenwechsel statt. Ganz knapp zusammengefasst, hat folgendes Paradigma bis jetzt unsere Colleges beherrscht: Ein College ist eine Institution, die da ist, [jetzt belasse ich es auf Englisch] *to provide instruction*. Fast unmerklich, aber tiefgreifend wechseln wir zu einem neuen Paradigma: Ein College ist nun eine Institution, die da ist [wieder auf Englisch] *to produce learning*. Dieser Wechsel ändert alles. Beides ist notwendig und gewollt“. Zitat Ende.

Im weiteren Verlauf des Textes erkennen Sie schnell, dass die Begriffe *Instruction*, *Lecture* und *Teaching* gleichgesetzt und dem *Learning* gegenübergestellt werden. Daraus wird dann, auch tabellarisch, eine Dichotomie der beiden Paradigmen *Instruction* und *Learning* konstruiert. In der Tabelle und im Text ordnen Barr und Tagg den beiden Paradigmen unter anderem Lerntheorien zu: eine tendenziell behavioristische und kognitivistische Theorie der *Instruction* und eine eher konstruktivistische Theorie dem *Learning*. Es gibt auch Ausführungen zur Produktivität und Finanzierung unter den beiden Paradigmen; hier lautet der Schluss: Unter *Instruction* – dem lehrendenzentrierten Paradigma – wird das Lehren finanziert, unter *Learning* – dem studierendenzentrierten Paradigma – werden Lernergebnisse bzw. *Learning Outcomes* finanziert.

Wie im Wissenschaftsbetrieb üblich, werden einige Erkenntnisse oder Thesen schnell über andere Texte und Bücher tradiert, in der Hochschuldidaktik auch über Handreichungen und politische Empfehlungen. So richtig Karriere gemacht hat der *Shift from Teaching to Learning* bei uns an Hochschulen mit einer Verspätung von rund zehn Jahren, etwa über Schriften von Johannes Wildt. Prozesse der Tradierung sind oft auch mit Transformationen verbunden. Die Botschaften von Barr und Tagg aus dem Jahre 1995 sind jedoch im Kern bis heute erstaunlich gleich geblieben – inklusive der darin enthaltenen begrifflichen Hütchenspiele und Kategorienfehler.

Ich möchte Ihnen gerne zeigen, wie ich zu diesem jetzt vermutlich scharf klingenden Urteil komme. Hören Sie sich am besten aber auch mal selber in ihren Peer-Gruppen um, lesen Sie ein paar Texte zum Thema nach und achten Sie darauf, was Ihnen auf Tagungen und in Gesprächen so auffällt. Ich jedenfalls beobachte: Jeder holt sich zwar ungefähr etwas Ähnliches aus dem *Shift from Teaching to Learning* heraus, bei genauerem Hinsehen aber doch Unterschiedliches – mit Folgen wie ich finde. Ich mache das mal an fünf Möglichkeiten fest: Der *Shift from Teaching to Learning* – nun, das heißt: Schafft die Vorlesung ab! Oder: Schafft die Machtverhältnisse ab! Oder: Schafft die Lehre ab! Oder: Fördert die Selbstorganisation! Oder: Orientiert euch an Kompetenzen! Und wenn man diese Lesarten genauer betrachtet, dann findet man zu jeder von ihnen durchaus Anhaltspunkte bereits im Text von Barr und Tagg. Aber gehen wir alle fünf Lesarten mal der Reihe nach durch. Ich versuche, die jeweilige Argumentation in einem ersten Schritt auf den Punkt zu bringen und in einem zweiten Schritt zu hinterfragen.

Wer aus dem *Shift from Teaching to Learning* ableitet: Schafft die Vorlesung ab, argumentiert in der Regel so: Vorlesungen sind als Lehrformat lehrendenorientiert; Studierende bleiben in Vorlesungen passiv. Und wenn – so die Annahme – nur aktives Lernen wirklich dazu führt, dass man hinterher etwas weiß oder kann, dann sind Vorlesungen wirkungslos. Das ist ein genuin didaktisches Argument; es geht um die Frage des Lehrformats und um Methoden des Lehrens und Lernens und deren Wirkung.

Selbst, wenn man sich prinzipiell auf diese Lesart einlässt, sollte man kurz innehalten und sich fragen: Ist Zuhören nicht auch ein höchst aktiver Vorgang, zumindest wenn das Ziel darin besteht, das Gehörte auch zu verarbeiten? Sollte man nicht besser vom rezeptiven Lernen sprechen, das keineswegs immer ohne Wirkung ist? Sind Vorlesungen tatsächlich per se problematisch? Sind nicht eher schlechte Vorlesungen das Problem sowie Studiengänge, die den größten Teil der Veranstaltungen in Form von Vorlesungen umsetzen?

Wer aus dem *Shift from Teaching to Learning* ableitet: Schafft die Machtverhältnisse ab, weitet die Argumentation politisch aus – und zwar so: Lehrende und Studierende stehen in einem hierarchischen Verhältnis zueinander; Lehrende haben Macht, die sie auch nutzen. Wenn aber – so die Annahme – Lernen der Freiheit bedarf, um sich überhaupt entfalten zu können, sind Machtverhältnisse und in der Folge alle Lehrformate abzubauen, in denen Lehrende und Studierende nicht gleich gestellt sind.

Auch wenn Schlüsselwörter wie Freiheit unsere Sympathie einfordern, müsste man sich doch fragen: Wie vereinbart man diese Vorstellung mit der Tatsache, dass Hochschulen Orte des institutionalisierten Lernens sind und Studierende am Ende ihre Leistungen bescheinigt haben wollen? Wie verhält sich die Forderung nach hierarchiefreier Kommunikation zu gesetzlich verankerten Aufgaben von Hochschullehrern? Und wäre nicht eigentlich die größere Herausforderung darin zu sehen, sich dem genuin didaktischen Spannungsverhältnis zwischen „Freiheit und Zwang“ zu stellen?

Wer aus dem *Shift from Teaching to Learning* ableitet: „Schafft die Lehre ab“, nimmt Barr und Tagg so richtig beim Wort, interpretiert den *Shift* also wörtlich, spielt vor allem mit Begriffen und argumentiert in etwa so: Lehren bedeutet, zu instruieren und vorzutragen, und führt letztlich dazu, dass Lernen behindert oder gar verhindert wird. Lernen – so die weitere Annahme – findet in allen Situationen und in der Regel besser ohne Lehren statt, also z.B. informell.

Wenn man skeptisch werden und Fragen stellen sollte, dann mindestens hier: Wie rechtfertigt sich denn die Verengung des Lehrens auf Akte der direkten Instruktion oder des Vortragens? Haben wir da Verwirrungen in der Übersetzung von englischen in deutsche Aussagen oder ist nicht auch die englische Gleichsetzung von *Teaching*, *Instruction* und *Lecture* äußerst fragwürdig? Ist Lehren nicht immer auch ein Akt des Zeigens, Veranlassens, Aktivierens und Begleitens, und damit sogar ein Vorgang, der außerhalb institutionalisierter Settings ebenso stattfinden kann?

Wer aus dem *Shift from Teaching to Learning* ableitet: „Fördert die Selbstorganisation“ argumentiert augenscheinlich ähnlich wie die Befürworter einer Abschaffung der Vorlesung: Der Fokus liegt darauf, anders zu lernen, nicht durch Anleitung und nicht auf der Grundlage von Inhalten, die Lehrende setzen, weil das Motivation, Interesse und der eigenen Erfahrung zuwiderläuft. Und – so die Annahme – nur motivierte Studierende und solche, die über ihr Lernen selbst entscheiden, lernen auch effektiv.

Das klingt zunächst plausibel; trotzdem lohnen ein Innehalten und Fragen wie diese: Wer profitiert davon, dass alles Lernen auf Selbstorganisation aufbaut? Ist tatsächlich nur motiviert, wer sich ausschließlich in der eigenen Erfahrungswelt bewegt und von außen keine Zumutung, keinen Widerstand erfährt? Und macht sich der Anspruch an ein „gutes Lernen“ immer oder auch nur vor allem an der Selbstorganisation fest?

Wer schließlich aus dem *Shift from Teaching to Learning* ableitet: „Orientiert euch an Kompetenzen“ argumentiert in einer Form, die sich didaktisch und politisch gleichermaßen nutzen lässt – und das klingt in etwa so: Traditionelle Lehrformate führen dazu, dass Studierende passiv bleiben, allenfalls Kenntnisse aufbauen, aber kein Können, und außerdem unmotiviert bleiben. Wer Studierende wirklich handlungsfähig machen will, muss Kompetenzen fördern und darf sich daher nicht auf Lehrinhalte konzentrieren, sondern muss *Learning Outcomes* anstreben, operationalisieren und sicherstellen.

Diese Argumentation – das merken Sie schon beim Zuhören – ist die differenzierteste von allen. Sie verwendet zunächst einmal ähnliche Argumente, wie man sie heranzieht, wenn man mit dem *Shift from Teaching to Learning* Selbstorganisation fördern oder meinetwegen Vorlesungen abschaffen will. Sich dagegen vom Lehren oder dem darin enthaltenen Machtverhältnis verabschieden zu wollen, ist hier keinesfalls auch nur angedeutet. Im Gegenteil: Die Kompetenzorientierung als Deutungsrahmen für den *Shift from Teaching to Learning* führt nahtlos in das nächste didaktische Prinzip, nämlich in das *Constructive Alignment* – und das bindet Lernergebnisse, Lehraktivitäten und Prüfungen eng aneinander. Ich komme darauf noch ausführlich zurück.

Wenn man das jetzt mal zusammen betrachtet, dann scheint es so zu sein, dass der *Shift from Teaching to Learning* zwei recht unterschiedliche semantische Räume eröffnet. Über gleich klingende Begriffe sind sie oberflächlich miteinander verbunden und wecken den Anschein, ineinander überführbar zu sein oder nur verschiedene Nuancen deutlich zu machen. In der Tiefe aber driften die Absichten und Folgen weit auseinander.

Der erste semantische Raum zum *Shift from Teaching to Learning* konstruiert eine Art Befreiungsschlag – die Befreiung des Studierenden vom inhumanen Lehren. Studierende sollen nach eigenen Zielen und Bedürfnissen, letztlich unabhängig von äußeren Vorgaben lernen. Wie weit der Befreiungsschlag reicht, variiert: Lehrformate anders gestalten, um die Selbstorganisation zu fördern, Lehrformate wie Vorlesungen ganz abschaffen oder Lehre als Form der Machtausübung einstellen. In diesem semantischen Raum spielt man besonders gern mit Dualismen wie studierenden- versus lehrendenzentriert, aktiv versus passiv, offen versus geschlossen, selbstorganisiert versus fremdorganisiert usw. Bruce Macfarlane nennt diese Gegensätze moralische Dualismen, denn: Welcher Lehrende würde von sich schon sagen, dass er selbst im Zentrum seiner Lehre steht und den Studierenden in geschlossenen Lernumgebungen eine passive und fremdorganisierte Rolle zuweist? Das lehnt man schon aus moralischen Gründen ab.

Der zweite semantische Raum zum *Shift from Teaching to Learning* konstruiert eher eine Art Mobilmachung – die Mobilisierung lehrerunabhängiger Instrumente für effektive Lernförderung. Lernangebote sind von den Lernergebnissen her zu konstruieren, kompetenzorientiert mit Blick auf zukünftige Handlungsanforderungen, unabhängig von Wissensordnungen der Disziplinen. Die Förderung der Selbstorganisation spielt auch hier eine Rolle, allerdings nicht im Sinne eines frei wählbaren, sondern im Sinne eines selbst verantworteten Lernens. In diesem semantischen Raum wirken nicht komplexitätsreduzierende Dualismen anziehend, sondern die Vorstellung von Planbarkeit und Machbarkeit. Nicht wenige Lehrende, vor allem aber Politiker finden diese Vorstellung wesentlich attraktiver als Hinweise etwa auf die Unverfügbarkeit von Bildung.

In beiden Fällen – das ist wohl wahr und das Gemeinsame – sinkt die Bedeutung des Wissenschaftlers als ein Lehrender, aber aus gänzlich verschiedenen Motiven: Im semantischen Raum der Freiheit braucht man den Lehrenden nicht mehr, weil man in der Befreiung des Studierenden vom Lehrenden die bessere Bildungswelt sieht. Im semantischen Raum der Mobilisierung will man den Lehrenden nicht mehr, weil man Standards und Instrumenten der Planung und Organisation des studentischen Lernens mehr vertraut als den lehrenden Wissenschaftlern.

Ich frage mich ja schon lange: Wie passen die sehr verschiedenen Lesarten des *Shift from Teaching to Learning* zusammen? Eigentlich doch gar nicht. Wie kommt es, dass sich so diverse Lesarten des *Shift from Teaching to Learning* trotzdem alle irgendwie auf eine Handvoll Referenztexte berufen können? Wahrscheinlich, weil mit inhaltleeren Begriffen jongliert wird, die genau das ermöglichen. Aber vor allem: Wie kann es sein, dass ein didaktisches Prinzip so eine Karriere macht, wenn sich deren Lesarten als dermaßen widersprüchlich erweisen? Nun, weil alle zufrieden sind – selbst die Anhänger völlig entgegengesetzter Auffassungen zum Lehren und Lernen an Hochschulen. Und das ist ja geradezu genial, aber es ist natürlich auch gleichzeitig ein Problem – jedenfalls für die Hochschuldidaktik als eine wissenschaftliche Disziplin, denn:

Dass sich im *Shift from Teaching to Learning* scheinbar alle wiederfinden, wird meiner Einschätzung nach von einem Kategorienfehler befördert. Und in der Wissenschaft, so meine ich, sind Kategorienfehler möglichst zu vermeiden. Warum Kategorienfehler? Wenn ich feststelle, dass es einen Wechsel oder Übergang *von* einem Phänomen *hin zu* einem anderen gibt oder von einem Prinzip hin zu einem anderen, dann nehme ich implizit an, dass diese beiden Phänomene oder Prinzipien auf einer Art Kontinuum liegen. Der Schieberegler wandert dann z.B. von links nach rechts. Das funktioniert etwa bei der Selbstorganisation: Ich kann eine Situation so gestalten, dass alle relevanten Lernentscheidungen aus der Perspektive des Lernenden von ihm selbst oder einem anderen getroffen werden, dass Lernen also selbst- oder fremdorganisiert erfolgt. Auch Abstufungen sind dann möglich in dem Sinne, dass Lernende einen Teil des Lernens selbst organisieren, einen anderen Teil in die Hand des Lehrenden, also die eines „Fremden“ legen. Das geht deshalb, weil die Organisation des Lernens die Dimension bildet und das Selbst und das Fremde die möglichen Ausprägungen sind.

Genau das aber funktioniert ja beim Lehren und Lernen nicht: Auch wenn natürlich Lehrende täglich lernen und Studierende etwa als Tutoren oder in bestimmten didaktischen Szenarien Lehrfunktionen übernehmen, haben wir an Hochschulen doch verteilte Rollen: Die einen lehren und die anderen lernen. Wie erklärt sich da jetzt ein Übergang vom Lehren hin zum Lernen? Das ergibt überhaupt nur dann Sinn, wenn Lehren und Lernen Platzhalter für etwas anderes wären. Wenn Lehren für Vorlesungen und Lernen für diskursive Seminare stehen *würden*, dann *könnte* man sagen: Wir gehen jetzt über von Vorlesungen zu diskursiven Seminaren. Aber wieso sollte man so etwas Umständliches denn tun?

Wenn der *Shift from Teaching to Learning* vor 20 Jahren wie ein Weckruf war, eine mechanistische Vorstellung von Lehren und Lernen aufzubrechen und an der Hochschullehre endlich etwas zu verändern, dann mag der Slogan funktional gewesen sein. Wenn er begeistert und bewirkt hat, dass Lehrende kreativ geworden sind, sich engagiert haben und darin im besten Fall auch von Hochschulleitungen unterstützt worden sind, dann könnte man sagen: Okay, manchmal heiligt der Zweck die Mittel. Da kann man dann auch schon mal über einen Kategorienfehler hinwegsehen. Aber heute? Heute kaufen wir uns damit neue Probleme ein, heiligen vermutlich keinen höheren Zweck, sondern huldigen als Hochschuldidaktiker möglicherweise einer neuen Logik der Hochschullehre, die sich von einer „Bildung durch Wissenschaft“ immer weiter wegbewegt.

Am deutlichsten wird das da, wo der *Shift from Teaching to Learning* als Aufruf zur Kompetenzorientierung verstanden wird. Damit nämlich ist gleichzeitig gemeint:

Mache die Lernergebnisse zum Dreh- und Angelpunkt möglichst aller didaktischen Entscheidungen. Wir sind jetzt also beim *Constructive Alignment* angelangt – einem didaktischen Prinzip, das uns an der Hochschule inzwischen überall begegnet. Die Grundidee zum *Constructive Alignment* reicht zurück in die 1950er Jahre. Aber ich denke, die Beiträge von John Biggs dürften besonders einflussreich gewesen sein. Fast zeitgleich zur ersten großen Verbreitung des *Shift from Teaching to Learning* hat Biggs in der Zeitschrift *Higher Education* 1996 einen Beitrag mit dem Titel veröffentlicht: *Enhancing teaching through constructive alignment*. Dieser Beitrag enthält bereits den Kern des Prinzips. Was besagt es genau? Ich bleibe mal ganz nah an den Formulierungen in einem aktuellen Text von Biggs aus dem Jahr 2014 – und da heißt es (ich übersetze):

Das, was Studierende lernen und wie sie ihre Lernergebnisse zum Ausdruck bringen sollen, ist deutlich vor dem Lehren festzulegen. Lehre ist so zu gestalten, dass Studierende Lernaktivitäten an den Tag legen, die ihre Chancen optimieren, die festgelegten Ergebnisse zu erreichen. Prüfungsaufgaben sind so zu gestalten, dass eindeutige Aussagen darüber getroffen werden können, wie gut die Lernergebnisse erreicht worden sind. Zitat Ende.

Das ist erst mal in hohem Maße nachvollziehbar. Es klingt fair für die Studierenden: Sie werden unmittelbar auf die Prüfung vorbereitet und können sich darauf verlassen, dass alles für sie getan wird, damit sie die festgelegten Ergebnisse erreichen. Es hört sich aber auch gut für die Lehrenden an: Wer sich für innovative Lehrformate engagiert, muss nicht mehr unter der Diskrepanz zu traditionellen Prüfungsformen leiden, weil jetzt alles exakt aufeinander abgestimmt wird.

Hören wir weiter, wie Biggs selbst seinen Ansatz bewertet – und mit ihm viele andere auch. Ich bleibe wieder nah am Text von 2014: *Constructive Alignment*, so Biggs, ist lernendenzentriert und ergebnisorientiert. Warum? Weil im Fokus steht, was Studierende erreichen sollen und was sie zu tun haben, um den geforderten Standard zu erlangen, und weil die Prüfung mit Kriterien, abgeleitet vom Standard, zeigt, ob das gelingt.

Was ist davon zu halten? Das Adjektiv lernendenzentriert klingt erst mal nach dem *Shift vom Teaching to Learning*. Kombiniert mit der Orientierung an vorgegebenen Ergebnissen aber hat das mit Selbstorganisation im Sinne von freien Entscheidungen rein gar nichts zu tun. Im Zentrum steht hier nicht der Lernende als Subjekt mit seinem Willen. Vielmehr ist es nur ein kleiner Schritt zum Lernenden als Objekt von Interventionen.

Das heißt jetzt nicht, dass ich glaube, John Biggs will Studierende zu Objekten machen. Ich nehme ihm seine guten pädagogischen Absichten ab, mit dem *Constructive Alignment* Lehren und Lernen zugunsten der Studierenden verbessern zu wollen. Ich denke sogar, er sieht die Risiken selbst, wenn er schreibt – ich übersetze wieder:

Die wichtigste Entwicklung in der Hochschullehre der letzten Jahre war der Übergang von der Lehre in individueller Verantwortung hin zur Lehre in der Verantwortung der Institution, die sich um Prüfungspraxis und Unterrichtsdesign auf der Basis wissenschaftlicher Lehr-Lernforschung kümmert. Indem die Institution für Benchmarks sorgt und Ergebnisse definiert, liefert sie einen ergebnisorientierten Rahmen, in den ergebnisorientierte, also auch kompetenzorientierte, Lehr- und Prüfungsmodelle bestens passen – ein ungewöhnliches und glückliches Zusammentreffen von Anforderungen aus dem Management und konstruktivistischen Ansätzen zum Lernen und Prüfen. Zitat Ende.

Dieser Absatz hat es, so meine ich, wirklich in sich. Was kommt hier alles zum Vorschein? Mir fallen drei Dinge auf:

Erstens wird der folgende Mechanismus deutlich: Man nehme konstruktivistisches, oder ein anderes, gerade angesagtes, Vokabular, hole sich damit die Sympathie all derer, denen die Lehre am Herzen liegt, schiebt die Begriffe ein paar Mal hin und her und freut sich dann, wie gut das zu den Ansprüchen passt, die aus ganz anderen Systemzusammenhängen kommen. Roland Reichenbach spricht von pädagogischen Überredungs-begriffen: Adjektive wie konstruktivistisch, studierendenorientiert, aktiv, offen, neuerdings auch partizipativ, werden zu guten Wörtern stilisiert, sind in der Regel aber inhaltsleer und daher auch austauschbar und wandelbar – so lange eben, bis man die glücklichen Fügungen erlangt hat. Hier kommt zum Tragen, was ich zum semantischen Raum des Befreiungsschlags beim *Shift from Teaching to Learning* herausgearbeitet habe.

Zweitens offenbart das Zitat die immense Bedeutung der Ergebnisorientierung für die Hochschullehre, den festen Glauben daran, dass jedes Ergebnis messbar ist, und die darin mitschwingende Prämisse, dass nur messbare Ergebnisse überhaupt eine Rolle spielen. Jegliche Form von bildungstheoretischer Rahmung der Hochschullehre wird so von vornherein unmöglich. Der Rahmen ist jetzt ein anderer, ein institutioneller, der Effizienz und Effektivität beansprucht und die Hochschullehre in den Regelkreis des Qualitätsmanagements einspeist. Hier wird wirksam, was ich zum semantischen Raum der Mobilmachung beim *Shift from Teaching to Learning* festgestellt habe.

Schließlich ist doch besonders bemerkenswert, wie deutlich im vorgestellten Absatz der eigentliche Übergang formuliert wird: Es ist kein Übergang vom Lehren hin zum Lernen, den wir heute erleben, sondern einer von der individuell verantworteten Lehre hin zu einer institutionell verantworteten Lehre. Der Lehrende wird aus der Verantwortung geradezu entlassen. Er kann sich vielleicht sogar bald schon ganz darauf beschränken, Curricula abzarbeiten und Prüfungen abzunehmen, die mit einem gut erprobten Instrumentarium evidenzbasiert entwickelt worden sind. Didaktische Urteilskraft, die ohnehin so wenig verbreitet und so schwer zu bilden ist, wird damit – endlich – überflüssig.

Was folgt jetzt aus meinen Überlegungen – wenn man sie denn mitgehen kann und will? Ich möchte zwei Folgerungen ziehen und zwei konstruktive Vorschläge für die Hochschuldidaktik machen.

Zum einen sollte sich die Hochschuldidaktik vom *Shift from Teaching to Learning* als ein Prinzip schlichtweg verabschieden. Warum, das habe ich ausführlich gezeigt: Die Lesarten sind vielfältig und widersprüchlich. Jede Lesart für sich lässt sich argumentativ kaum halten. Und am Ende ist der Slogan inhaltsleer und beruht auf einem Kategorienfehler. Zum anderen sollte die Hochschuldidaktik das *Constructive Alignment* in seine Schranken verweisen. Auch dafür habe ich Gründe geliefert: Es wird maßlos überdehnt zu einem universalistischen Prinzip in der Hochschullehre und es wird schamlos instrumentalisiert zu anderen Zwecken als didaktischen. Wer die didaktisch schlüssige Verbindung von Zielen, Lehren und Prüfen als alles beherrschendes Verfahren einsetzt, transformiert Bildung in Training und macht aus Lehrenden und Studierenden gleichermaßen Objekte von Interventionen. Es käme also darauf an, dass sich die Hochschuldidaktik als eine Lehre vom akademischen Lehren und Lernen auf ihren Kern besinnt, der darin besteht Lehrende, Studierende und die Wissenschaft in ein angemessenes Verhältnis zu bringen. Wie kann das gehen?

Nach meiner Kritik an inhaltsleeren Slogans, moralischen Dualismen und pädagogischen Überredungsbegriffen wäre es freilich vermessen, ich würde nun ein Rezept präsentieren nach dem Motto: Von der institutionellen Effizienz zur individuellen Verantwortung! Oder: Vom mechanistischen Management von Lehrqualität zur organischen Gestaltung von Bildungsqualität! Man mag in Versuchung geraten, weil es doch die Ohren und Herzen öffnet. Ich widerstehe der Versuchung und versuche es anders. Um Kategorienfehler, Begriffsverschiebungen und -verkürzungen zu vermeiden, hilft, so meine ich, nur unaufgeregte didaktische Begriffsarbeit. In Anlehnung an Johann Friedrich Herbart könnte man *einheimische* didaktische Begriffe einfordern. Ich kann an der Stelle nur andeuten, was ich damit meine.

Für die Didaktik ist es grundlegend, dass sich Lehren und Lernen in institutionalisierten Bildungsräumen wie der Hochschule komplementär verhalten und aufeinander angewiesen sind. Lehren ist dann keine fremde Zutat, kein Störfaktor, auch keine ungebetene Fremdbestimmung, sondern eine Bedingung dafür, dass es Unterricht und Raum zum Lernen gibt. Die Logik des Unterrichts beruht auf der historisch gewachsenen Differenz zwischen Vorgängen, die an sich eng beieinanderliegen: Menschen zeigen sich wechselseitig etwas, bringen sich gegenseitig etwas bei, lernen voneinander. In institutionalisierten Bildungsräumen treten diese Vorgänge funktional und personal auseinander. Die Relation zwischen Lehren und Lernen funktioniert hier über Inhalte: Lehren vermittelt die Auseinandersetzung des Lernenden mit einem Gegenstand. Dazu bedient man sich Methoden. Auch Inhalte und Methoden stehen in einer Beziehung zueinander. Methoden stehen für das Planmäßige in institutionalisierten Bildungsräumen. Daraus aber ist nicht zu folgern, dass man Unterricht steuern könne wie eine Maschine, denn: In der Aktualisierung von Unterricht wird aus dem Plan ein soziales und letztlich ergebnisoffenes Geschehen, weil Lehrende und Lernende es jederzeit verändern können.

An Hochschulen könnte man den Begriff des Unterrichts auch ersetzen durch vertraute Formatbezeichnungen wie Vorlesung, Seminar, Übung oder Projekt. Entscheidend ist: Es handelt sich um *Zusammenhänge* zwischen Lehren und Lernen in einem *organisierten* Rahmen – und nichts anderes bedeutet Unterricht: Unterricht im Sinne eines Entwurfs und im Sinne eines situativen Geschehens. Dazu bedarf es Lehrender, die erstens Inhalte *darstellen*, also erklären und ordnen, die zweitens zwischen Lernenden und Inhalten *vermitteln*, also Lernende durch Aufgaben und Kontexte aktivieren, sich mit Inhalten auseinanderzusetzen, und die drittens mit Lernenden *kommunizieren*, also Feedback geben, Dialoge führen, diskutieren usw. Didaktiker wie Lothar Klingberg sprechen hier ohne Scheu von Führung des Unterrichts, von Führung im Unterricht und durch Unterricht. Gemeint ist damit genau *nicht* eine bloß führende Rolle des Lehrenden, der als Alleinherrscher alles fremdbestimmt. Gemeint sind unverzichtbare Funktionen des Lehrens, die darauf ausgerichtet sind, Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung von Lernenden im Sinne von Selbstführung zu erreichen.

Hochschuldidaktik ist allerdings nicht nur eine Form der Allgemeinen Didaktik; sie ist immer auch Wissenschaftsdidaktik. Die Relation zwischen akademischem Lehren und Lernen funktioniert nicht über irgendwelche Inhalte, sondern über Wissenschaft: über das Allgemeine der Wissenschaft ebenso wie über das Spezifische der Fachwissenschaften. Zum Lehren und Lernen kommt darüber hinaus das Forschen: Als Hochschullehrende muss es uns darum gehen, verschiedene Formen der Beziehung zwischen Forschung und Lernen zu veranlassen und zu unterstützen.

Begriffsarbeit und einheimische didaktische Begriffe würden für Klarheit sorgen. Sie würden den Stellenwert des Lehrens als konstitutives Element der Didaktik gerade-rücken helfen, die mit dem *Shift from Teaching to Learning* in eine Schiefelage geraten ist. Aber reicht das auch, um der Instrumentalisierung von Prinzipien wie dem *Constructive Alignment* Einhalt zu gebieten und die Rolle des Lehrenden als Person mit ihrer Urteilskraft und Verantwortung zu stärken? Vermutlich nicht. Meine Sorge ist, dass man im Bemühen um eine Re-Personalisierung didaktischer Entscheidungen Gefahr läuft, wieder ins andere Extrem zu verfallen und zu folgern: Didaktik? Wissenschaftler brauchen keine Didaktik! Bildung durch Wissenschaft kommt ohne Hochschuldidaktik aus!

In den 1990er Jahren hat Jürgen Mittelstraß vom Elend der Hochschuldidaktik gesprochen. Nach wie vor fürchten viele Wissenschaftler, dass die Hochschuldidaktik zu Entmündigung, Infantilisierung und Trivialisierung führt. Ob sich das mit dem Qualitäts-pakt Lehre grundsätzlich geändert hat, wage ich zu bezweifeln. Das heute so machtvolle hochschuldidaktische Prinzip des *Constructive Alignment* hat – wie wir gesehen haben – den Übergang von der Lehre in individueller Verantwortung hin zur Lehre in der Verantwortung der Institution mindestens beflügelt. Das aktuelle Positionspapier des Wissenschaftsrats zur Etablierung von Lehrstrategien geht ziemlich deutlich in genau diese Richtung. Ein solcher Wandel in der Lehre kann in der Tat entmündigen – auch den Lehrenden, wenn er nur mehr ausführt, was Standards vorgeben. Man riskiert durchaus, das Lernen zu trivialisieren, wenn es sich nur mehr an operationalisierten Ergebnissen ausrichtet. Schuld ist wieder die Hochschuldidaktik? Also doch weg mit der Didaktik an Hochschulen? Nein, so einfach kann man es sich nicht machen. Es ist Unsinn zu behaupten, dass Bildung durch Wissenschaft ohne Didaktik auskäme. Das ist deswegen unsinnig, weil wir als Hochschullehrende gar nicht anders können als didaktisch zu handeln. Lassen Sie mich abschließend kurz erklären, was ich damit meine.

Paul Watzlawick hat Ende der 1960er Jahre ein Axiom verkündet, das sich alsbald in alle Köpfe gepflanzt hat und – nicht ohne Grund – heute als selbstverständlich gilt. Es lautet: „Man kann nicht nicht kommunizieren“. Die Begründung ist: Jede Kommunikation – nicht nur die mit Worten – sei Verhalten und genauso wie man sich nicht nicht verhalten könne, könne man nicht nicht kommunizieren. Ich behaupte, dass man das auch auf die Didaktik und das Lehren in institutionalisierte Bildungskontexte wie Hochschulen übertragen kann: Sobald ein Hochschullehrender eine Veranstaltung anbietet, mit Studierenden in Interaktion tritt und lehrend tätig wird, um Studierende zum Lernen anzuregen und darin zu unterstützen, gilt: Man kann unter diesen Bedingungen nicht nicht didaktisch handeln, denn: Jede didaktische Handlung – nicht nur eine, die man als solche explizit benennt – ist Lehrhandeln und genauso wie man in der Rolle als Lehrender nicht nicht lehren kann, kann man auch nicht nicht didaktisch handeln.

Didaktisch handeln bedeutet also mitnichten, dass man auf eine ganz bestimmte Art und Weise lehrt: nämlich „didaktisch“ im Sinne von „So-habe-ich-es-in-einem-Hochschuldidaktik-Kurs-gelernt“. Vielmehr handelt man didaktisch, sobald man eine Lehrfunktion übernimmt. Wenn Sie sich in Ihrer Lehrfunktion dazu entscheiden, einfach nur etwas aus der Forschung zu erzählen, ohne Studierende zu bestimmten Aktivitäten anzuleiten, handeln Sie ebenso didaktisch wie jemand, der Studierende zu einem Text Aufgaben und ein spezielles Verfahren der Gruppenarbeit zur Aufgabenlösung vorlegt, oder jemand, der einen MOOC veranstaltet, in dem er Studierenden neben einigen Informationen „nur“ eine Struktur des kollaborativen Lernens zur Verfügung stellt usw.

Didaktisch ist also kein Bewertungsurteil im Sinne von: didaktisch ist gut – oder schlecht: je nachdem – und nicht-didaktisch ist schlecht – oder umgekehrt. Didaktisch ist lediglich die *Beschreibung* eines Lehrhandels und der damit verbundenen Entscheidungen. Sind die didaktischen Entscheidungen beschrieben, kann man sie freilich auch beurteilen: z.B. danach, ob sie reflektiert sind, wie sie begründet werden, welche Auswirkungen sie zeigen, wie sich diese zu Zielen und Erwartungen verhalten usw.

Jegliche Form von Didaktik-Bashing oder -Abwehr löst sich in Luft auf, wenn man erkennt, dass man im Kontext der Hochschullehre nicht nicht didaktisch handeln kann. Und das hat dann auch gar nichts damit zu tun, ob man die Botschaften und Erkenntnisse der Hochschuldidaktik gut findet oder nicht, ob man Hochschuldidaktik als bildungswissenschaftliche Disziplin begreift oder nicht. Wenn wir uns also darauf einigen könnten, dass wir an Hochschulen didaktisch handeln, weil wir gar nicht nicht didaktisch handeln können, können wir uns schon mal die Diskussion darüber sparen, ob wir eine Didaktik an Hochschulen brauchen. Wir brauchen sie nämlich nicht, wir *praktizieren* sie. Und weil wir sie praktizieren, brauchen wir in der Tat eine Orientierung für unser Handeln, weil wir uns bei all unserem Handeln an etwas orientieren.

Die Frage ist nun: Woher nehmen wir diese Orientierung? Untauglich sind mit Sicherheit moralische Dualismen, pädagogische Überredungsbegriffe und eingängige Slogans. Begrenzt tauglich sind empirische Nachweise über die Wirksamkeit bestimmter Methoden. Die Begrenzung ergibt sich aus zwei Bedingungen: Zum einen resultieren aus der Bildungsforschung – um es jetzt mal umfassender zu benennen – niemals Gesetze, aus denen sich konkretes Handeln ableiten lässt. Möglich ist allenfalls, anhand eruiert Zusammenhänge Heuristiken zu entwickeln, an denen man sich in der Hochschullehre orientieren kann. Zum anderen – und hier schließe ich mich Volker Ladenthin an – sind didaktische Entscheidungen letztlich immer normative Entscheidungen. Solche aber trifft man nicht *evidenzbasiert*, also *auf Grund von* empirischen Daten; man trifft sie aber *angesichts* empirischer Umstände, die entsprechend bekannt sein müssen und die man dann auch kennen sollte. Wir brauchen also hochschuldidaktische Forschung, und zwar empirische und theoretische Forschung, wir brauchen ein hohes Maß an Selbstreflexion in der Wissenschaft, und wir brauchen Lehrende mit didaktischer Urteilskraft. Carolin Kreber spricht hier von praktischer Klugheit oder Phronesis. In ihrer Verschränktheit, Selbstbezüglichkeit und Verantwortlichkeit sind diese Orientierungsmarken eine besonders komplexe Herausforderung – und weit weg von einfachen Rezepten.

Die schon tot geglaubte Hochschuldidaktik ist wieder auferstanden. Mit diesem Satz bin ich heute eingestiegen. Was fängt sie nun mit ihrem neuen Leben an? Läuft sie Gefahr, wieder ins Koma zu fallen – nur kurz erwacht und schon wieder vernebelt? Oder riskiert sie, als Zombie ewig zu leben – weiterhin gefürchtet, aber nicht tot zu bekommen? Ich kann es ehrlich gesagt nicht abschätzen. Beides wäre keine gute Zukunft. Um das eine wie das andere zu verhindern, dürfte nur wissenschaftliche Vernunft helfen. Falls es sie gibt – die wissenschaftliche Vernunft –, was müsste sie leisten, damit die Hochschuldidaktik ein würdiges Dasein hat? Ich meine, sie müsste Folgendes leisten: erstens eine plural agierende empirische Forschung inklusive Theorie und Begriffarbeit sicherstellen; zweitens das praktische Lehrhandeln mit Kritik und Selbstreflexion verknüpfen; und drittens die Hochschuldidaktik als Wissenschaftsdidaktik aus den Disziplinen heraus und mit ihnen zusammen entwickeln und praktizieren.

Ich danke Ihnen für Ihre Aufmerksamkeit.

Verwendete Literatur

- Addison, N. (2014). Doubting learning outcomes in higher education contexts: from performativity towards emergence and negotiation. *International Journal of Art & Design Education*, 33, 313-325.
- Barr, R.B. & Tagg, J. (1995). From teaching to learning – A new paradigm for undergraduate education. *Change*, 27 (6), 13-25.
- Biesta, G. (2017). *The rediscovery of teaching*. New York: Routledge.
- Biggs, J.B. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32, 347-364.
- Biggs, J.B. (2013). *Changing Universities: A memoir about academe in different places and times*. Melbourne: Strictly Literary.
- Biggs, J.B. (2014). Constructive alignment in university teaching. *HERDSA Review of Higher Education*, 1, 5-22.
- Bingham, C. (2015). Response: On the logic of learning and relationality. In E. Duarte (Ed.), *Philosophy of Education* (pp. 183-186). URL: <http://ojs.ed.uiuc.edu/index.php/pe/article/view/4485/1388>
- Coriand, R. (2013). *Grundlagen Allgemeiner Didaktik. Die Modelle Herbarts, Stoys und Willmanns*. Jena: Garamond.
- Eugster, B. (2012). Leistungsnachweise und ihr Ort in der Studiengangentwicklung. Überlegungen zu einer Kritik des curricularen Alignments. In T. Brinker & P. Tremp (Hrsg.), *Einführung in die Studiengangentwicklung* (S. 45-62). Bielefeld: Bertelsmann.
- Fendler, J. & Gläser-Zikuda, M. (2013). Teaching experience and the „Shift from teaching to learning“. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 8 (3), 15-28.
- Hussey, T. & Smith, P. (2010). *The trouble with higher education. A critical examination of our universities*. New York: Routledge.
- Klingberg, L. (1997). *Lernen – Lehren – Unterricht. Über den Eigensinn des Didaktischen*. URL: <https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/files/445/KLINGBER.pdf>
- Kreber, C. (2015). Reviving the ancient virtues in the scholarship of teaching, with a slight critical twist. *Higher Education Research & Development*, 34 (3), 568-580.
- Lundbay Cone, L. (2017). Towards a university of Halbbildung: How the neoliberal mode of higher education governance in Europe is half-educating students for a misleading future. *Educational Philosophy and Theory*, 1-11.
- Macfarlane, B. (2015). Dualisms in higher education: a critique of their influence and effect. *Higher Education Quarterly*, 69 (1), 101-118.
- Mittelstraß, J. (1996). Vom Elend der Hochschuldidaktik. In G. Brinek & A. Schirlbauer (Hrsg.), *Vom Sinn und Unsinn der Hochschuldidaktik* (S. 56-76). Wien: WUV.
- Murtonen, M. Gruber, H. & Lethinen, E. (2017). The return of behaviourist epistemology: A review of learning outcome studies. *Educational Research Review*, 22, 14-128.
- Pellegrino, J.W., DiBello, L.V. & Goldman, S. R. (2016). A framework for conceptualizing and evaluating the validity of instructionally relevant assessments. *Educational Psychologist*, 0 (0), 1-23.
- Prange, K. (2005). *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik*. Ferdinand Schöningh, Paderborn.
- Reichenbach, R. (2004). Aktiv, offen und ganzheitlich Überredungsbegriffe – treue Partner des pädagogischen Besserwissens. *Parapluie*, 19, 1-6. URL: https://parapluie.de/archiv/worte/paedagogik/parapluie-worte_paedagogik.pdf
- Reis, O. (2013). Hochschuldidaktische Herausforderungen an die Rechtswissenschaft. *Zeitschrift für Didaktik der Rechtswissenschaft*, 1, 21-43.
- Weyer, E. (2017). Kompetenzorientierte Didaktik konkret. In E. Cendon, N. Donner, U. Elsholz, A. Jandrich, A. Mörth, N.M. Wachendorf & E. Weyer (Hrsg.), *Die kompetenzorientierte Hochschule. Kompetenzorientierung als Mainstreaming-Ansatz in der Hochschule* (S. 56-62). Handreichungen der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs "Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen".
- Wissenschaftsrat (2017). *Strategien für die Hochschullehre. Positionspapier*. URL: <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/6190-17.pdf>