

SANDRA HOFHUES

Offenheit als Stolperstein Partizipation mit und an Hochschullehre

Zusammenfassung

Im vorliegenden Beitrag wird die Offenheit thematisiert, die vielen hochschul- und mediendidaktischen Konzepten inhärent ist. Anhand von drei Diskussionssträngen wird das Verständnis von Offenheit und didaktischem Planungsinteresse gespiegelt und die These verfolgt, dass das Merkmal der Offenheit oft zum Stolperstein für die Partizipation von Studierenden an Hochschullehre wird.

Offenheit als Unbekannte: ein essayistischer Einstieg

Viele hochschul- und mediendidaktische Konzepte streben Offenheit an oder wollen sie erreichen. Oft wird von ihr gesprochen, doch wer oder was ist eigentlich offen und woran lässt sich Offenheit festmachen? Welche Zieldimensionen des Handelns spricht Offenheit an? Geht es um Zugänglichkeit zu „etwas“, bspw. zu Bildung oder Publikationen? Oder sind vielmehr die Handlungspraktiken von Lehrenden und Lernenden in didaktischen Szenarien gemeint?

Die Fragen zum Einstieg deuten bereits an, dass Offenheit vor allem eins ist: Sie ist eine Unbekannte, der man sich nähern sollte, wird sie doch oft in didaktischen Diskussionen und im Zusammenhang mit Partizipation, vor allem an der Hochschule, bemüht. Einen solchen Näherungsversuch stellt auch der vorliegende Beitrag dar, der drei Diskussionsstränge im Zusammenhang mit der Offenheit aufzeigt: Zunächst geht es um die Reflexion bestehender Traditionen und etwaiger Schief lagen, ehe die Frage der Haltung und die hochschulischen Rahmenbedingungen ins Zentrum rücken. Schließlich werden Schlüsse für didaktische Konzeptionen gezogen, die keineswegs abschließend bearbeitet, sondern vielmehr zum individuellen Weiterdenken einladen (sollen). Man möge mir daher den essayistischen Stil verzeihen, gründet der Text doch auch auf Erkenntnissen, die eher den eigenen Erfahrungen zuzuschreiben und nicht mit empirischen, d.h. belastbaren Befunden belegt sind. Entsprechend bedarf auch die Beitragsform einer Anpassung.

Von der Bildung(-sidee) zur Offenheit: Reflexion von Traditionen und etwaiger Schief lagen

Im Zusammenhang mit der Offenheit mag es ungewöhnlich erscheinen, zunächst auf Bildungsbegriff und -verständnis zu rekurrieren und die Grundfeste der Universität in Erinnerung zu rufen, bevor von der Offenheit selbst die Rede ist: Wofür, wenn nicht für eine emanzipatorische Bildungsidee, steht die Universität? Die Universität ist seit Jahrhunderten ein Ort, „an dem nichts außer Frage steht“ (Derrida 2001, 14). Diese Grundannahmen gehen auf eine mehr als 200-jährige Hochschultradition zurück, auch wenn sich der institutionelle Rahmen durch Veränderungen der Umwelt sowie Reformierungen jüngerer Zeit neu steckt und mitunter von Verschiebungen in Richtung einer Ausbildung (anstelle von Bildung) die Rede ist (vgl. Keupp 2007; Pasternack & Kreckel 2011).

Nicht zuletzt deswegen lohnt sich die Wiederentdeckung der traditionellen Bildungsidee, wenn man sie weiterhin für modern hält und in Bezug zu didaktischen Konzeptionen setzt: Demnach müssten jegliche hochschulische Angebote auf Mündigkeit des Subjekts zielen und Partizipation an der Hochschul(lehr)e genauso wie im gesellschaftlichen Zusammenhang ermöglichen. Die hier fokussierte Offenheit manifestiert sich so in entsprechenden Haltungen zu Bildung und Wissenschaft. Huber (1993) spricht von einer Bildung *durch* Wissenschaft, da Studierende sich dort durch (forschendes) Handeln im Laufe ihres Hochschulstudiums zu einer selbstbestimmten, d.h. mündigen Persönlichkeit entwickeln. Die je spezifische Fachlichkeit spielt für diesen persönlichen Entwicklungsprozess eine ähnlich wichtige Rolle wie die eigene Ziel-Orientierung in einer wichtigen (Lebens-)Phase der Sozialisation.

Ein Handlungsraum zur Auseinandersetzung wird durch didaktische Konzepte angeboten, die u.a. Beteiligung von Studierenden erlauben, auch mal offen im Ausgang (z.B. in der Wissenskonstruktion) sind und in Richtung einer Öffentlichkeit von Hochschule und Wissenschaft zeigen, d.h. Hochschule auch als Teil von Gesellschaft verstehen, sodass die angestrebte Offenheit zu Herausforderungen auf unterschiedlichen didaktischen und institutionellen Ebenen führt und Selbstbestimmung von allen Beteiligten nicht nur ermöglicht, sondern auch verlangt. Dabei eint viele Lehrende die Hoffnung auf Partizipation an Hochschullehre (Schulmeister 2006, S. 250), die paradigmatisch oft (nicht zwingend) eine Nähe zum Konstruktivismus aufweist und didaktischen Konzeptionen, die auf Offenheit setzen, zugrunde liegt.

Mit Offenheit zum selbstbestimmten Lernen: eine Frage der Haltung und hochschulischer Rahmenbedingungen

Ist es nun allein die Bildung durch Wissenschaft, die Dozierende dazu anregt, ihre Lehr-Konzepte so zu gestalten, dass sie ausreichend Möglichkeiten zur Aneignung, aber auch zur Konstruktion von Wissen anbieten? Die Frage ist nicht pauschal zu beantworten, da man begründet genauso zu dem Schluss kommen kann, dass ge-

schlossene Lehr-Konzepte für manche Lernziele geeigneter sind. Dies gilt z.B. für Grundlagenwissen, das in der Regel instruktionale Szenarien erfordert. Allerdings können auch diese von Offenheit gekennzeichnet sein, wenn bspw. darin Probleme bearbeitet und die Lösungen selbst erarbeitet werden. Hier wäre Offenheit dann weniger eine Frage der Zugänglichkeit zur Bildungsinstitution oder zum Wissen, sondern vielmehr eine Prozessperspektive auf den Wissenserwerb. Am anderen Ende des Kontinuums lägen dann Szenarien, die vollständig auf Offenheit setzen, d.h. individuelle und gemeinsame Wissenskonstruktion ermöglichen, Lernprozesse offenlegen und Produkte auch veröffentlichen, konsequenterweise im Open-Access-Format. An dieser Stelle kommen auch digitale Medien ins Spiel: Sie dienen der Prozessbegleitung, wenn z.B. öffentlich zugängliche Weblogs oder E-Portfolios zur persönlichen oder Gruppen-Reflexion eingesetzt werden. Oder Repositorien, Zeitschriften usw. werden zur Veröffentlichung studentischer Forschungsarbeiten genutzt. Die MOOCs („Massive Open Online Courses“), die außerhalb der Wissenschaft aktuell vielfach für Offenheit stehen, sind in der Mehrheit jedoch alles andere als offen: Sie sind als sog. xMOOCs lediglich Online-Kurse für eine interessierte und engagierte Gruppe Lernender und - zumindest im bildungspolitischen Sinne - alles andere als offen im Zugang und in der kostenfreien Nutzung.

Insgesamt sollte anhand der kurzen Beispiele deutlich geworden sein, dass Offenheit keineswegs eine ausschließlich konstruktivistische oder mediendidaktische Angelegenheit ist. Stattdessen ist Offenheit ein Merkmal dafür, wie selbstbestimmt in formalen Settings gelernt werden kann (Hofhues 2013, S. 99). Lernende fühlen sich allerdings erst selbstbestimmt, wenn sie sich frei fühlen zu handeln. „Frei zu sein“ heißt dabei nach Bieri (2005, S. 429) „[...] eigenwillig zu sein. Es heißt, zwischen einem Willen unterscheiden zu können, der sich einem von den anderen her aufgeprägt hat, und einem Willen, in dem die eigene Individualität und Einzigartigkeit zum Ausdruck kommt.“ (ebd.) Das Ziel eines mündigen Lernenden zu erreichen, wird so zur anspruchsvollen Aufgabe für Disziplinen wie die Hochschul- und Mediendidaktik, aber auch für jeden Lehrenden als professionellen Gestalter von Bildungsprozessen generell.

Ein Konzept, das selbstbestimmtes Lernen zu realisieren versucht, ist sicherlich das forschende Lernen. Es kennt verschiedene Grade der Strukturierung und setzt Ziele wie (Studierenden-)Aktivierung und Problemorientierung um - immer vor dem Hintergrund, wissenschaftliche Erkenntnisse zu erzeugen und schon bei Studierenden einen Habitus in Richtung einer Bildung durch Wissenschaft auszubilden (vgl. Huber 1993). Forschendes Handeln und eine traditionelle Bildungsidee stehen so in engem Verhältnis zueinander; auf Selbstbestimmtheit setzende Konzepte lassen diese gewissermaßen praktisch werden.

Mehr Partizipation durch Offenheit: Implikationen für didaktische Konzeptionen

Didaktische Konzepte wie das forschende Lernen zielen auf Mündigkeit und Partizipation am wissenschaftlichen sowie gesellschaftlichen Diskurs ab. Seit den 1970er Jahren gibt es viele Beispiele dafür, dass forschendes Lernen gelingen kann - zumindest wird es seit der Schrift der Bundesassistentenkonferenz (BAK 1970/2009) vermehrt an Hochschulen eingesetzt und erhält durch bundespolitische Förderlinien seit ein paar Jahren einen neuen Schub. Geht man beim forschenden Lernen allerdings von größtmöglicher Offenheit in der Auseinandersetzung mit einem Gegenstand aus, muss man als Lehrende/r stets mit einem Gelingen oder Scheitern des eigenen Konzepts rechnen. Ähnliches gilt für fall- oder projektorientiertes Lernen etc. So ist es wahrscheinlich, dass offene Konzepte von Studierenden unterschiedlich gewollt werden und Teamarbeiten immer wieder schief gehen können.

Was auf dem Papier also nach einer gelungenen didaktischen Konzeption aussieht, kann sich in der konkreten Umsetzung anders anfühlen. Ein Berg voller Aufgaben, Versuch und Irrtum skizzieren viele Suchbewegungen von Lernenden innerhalb solcher didaktischen Szenarien. Neben die Auseinandersetzung mit einem Fach oder Gegenstand rückt die Auseinandersetzung mit sich selbst: mit persönlichen Interessen, Erwartungen an Lehre und Studium oder Arbeitsschwerpunkten, mit Fähigkeiten und Potenzialen, aber auch mit eigenen Schwächen oder unerfüllten Wünschen bzw. Zielen. Das gilt für Studierende genauso wie für Lehrende, die Skepsis, Desinteresse oder Nörgelei ihrer Studierenden aus Überzeugung aushalten müssen. Man denke nur an Dynamiken des Lehr- und Lernhandelns, die im Vorhinein nicht vorherzusagen und damit auch nicht zu planen sind. Wahrscheinlicher ist vielmehr, dass die didaktisch für gut befundenen Konzepte bei Studierenden zunächst einmal Unbehagen auslösen: *wegen* der Offenheit. Denn „[w]ir müssen uns mit uns selbst gut auskennen, um substantielle Entscheidungen treffen zu können, die wir nicht bereuen werden“ (Bieri 2005, S. 66).

Um diese Stimmungen aufzufangen und gemeinsam über die inhaltliche wie auch persönliche Entwicklung zu diskutieren, werden oft (digitale) Medien eingesetzt. Sie sollen nicht selten eine technische, bestenfalls automatisierte Antwort auf die mit der Offenheit evozierten Probleme bieten. Insgesamt ist aber vor allzu großer Euphorie in Richtung „der Medien“ zu warnen: Auf die pädagogischen Fragen der Interaktion bot Technologie in der Geschichte von Pädagogik und Didaktik bisher durch ihre bloße Existenz selten eine Antwort an. Ob und wie zur Umsetzung offener Konzepte dann (digitale) Medien eingesetzt werden, wird vielmehr zu einer didaktischen Entscheidung, die mehrere Gestaltungsebenen zwischen Lehrveranstaltung, Curriculum und Institution anspricht (Reinmann 2013, S. 26 ff.).¹ Aller-

1 Sie können bspw. Informations- und Betreuungslücken füllen oder zum sozialen (Handlungs-)Raum werden. Da sie in offenen Konzeptionen aber häufiger als obligatorische Werkzeuge, denn als eigener (Handlungs-)Raum verstanden werden, müssen sich durch Medien initiierte Lernprozesse genauso unterscheiden wie ihr subjektiv empfundener Nutzen.

dings bleibt der Förderung selbstbestimmter Bildungsprozesse ein gewisses Planungsrisiko vorbehalten, so viel scheint klar.

Offenheit als Stolperstein: (k)ein essayistischer Ausstieg

Anhand der vorliegenden Diskussionsstränge sollte deutlich geworden sein, dass die Auseinandersetzung mit Offenheit in der Hochschullehre oft zum Stolperstein wird, wenn diese bspw. nicht vollständig berücksichtigt oder durchdacht werden konnte. Sie wird z.B. zur Hürde, wenn Dozierende schlecht vorbereitet sind bzw. Motivationslöcher der Studierenden das Szenario „sprengen“ (Schulmeister 2006, S. 251). Auch Rahmeneinflüsse zeigen sich meist erst bei der Durchführung: Stören andere Lehrveranstaltungen ein vollständiges Einlassen auf den Gegenstand und das didaktische Szenario? Fehlen Anrechnungsmöglichkeiten für besonderes Engagement? Kollidiert der Aufwand mit anderen Prüfungen? Nicht zuletzt durch die Einbettung der Szenarien in den formalen Bildungskontext halte ich Forderungen in Richtung einer grundsätzlichen Offenheit von Lehr-Konzepten für kurz gegriffen, da sie letztlich nochmals auf das setzen, was mit dem radikalen Konstruktivismus verfolgt wurde und sich aus nachvollziehbaren Gründen in der Hochschule nicht durchsetzen konnte.

Es kann aber auch nicht zielführend sein, Dynamiken der Offenheit didaktisch mit einem bloßen Mehr an Strukturierung zu begegnen. Vielmehr gilt es, Hochschullehre und Offenheit immer wieder ins Verhältnis zu setzen und sich als professioneller Gestalter von Lehre didaktische „Anschlussfragen“ zu stellen, etwa: Was wird in offenen Konzepten gelernt und welche Lernziele werden verfolgt? Wie wird (Lern-)Erfolg in offenen Konzeptionen definiert und welches Umdenken muss dazu (primär) bei Lehrenden und Studierenden stattfinden? Welche Rolle spielen „die anderen“, sprich Kommiliton/inn/en und Peers oder außerinstitutionelle Expert/inn/en, im Rahmen von offenen Konzeptionen an der Hochschule? Denn echte Partizipation, und darauf zielt Offenheit hin, ist auch in der Hochschule erst möglich, wenn sich Studierenden und Lehrenden die Möglichkeit zur wahrhaften Mitgestaltung - mit und ohne Medien - bietet (vgl. Mayrberger 2013).

Literatur

- Bieri, P. (2005). Das Handwerk der Freiheit. Über die Entdeckung des eigenen Willens. 3. Auflage. Frankfurt: Fischer.
- BAK - Bundesassistentenkonferenz (2009). Forschendes Lernen - Wissenschaftliches Prüfen: Ergebnisse der Arbeit des Ausschusses für Hochschuldidaktik (Neuaufl. nach der 2. Aufl. 1970.). Schriften der Bundesassistentenkonferenz: Bd. 5. Bielefeld: UVW Univ.-Verl. Webler.
- Derrida, J. (2001). Die unbedingte Universität (Übersetzung: Stefan Lorenzer). Frankfurt: Suhrkamp.
- Hofhues, S. (2013). Lernen durch Kooperation: Potenziale der Zusammenarbeit von Schulen und Unternehmen am Beispiel eines Schule-Wirtschaft-Projekts. Reihe Ökonomie und Bildung. Schwalbach: Wochenschau Verlag.

- Huber, L. (1993). Bildung durch Wissenschaft - Wissenschaft durch Bildung: hochschuldidaktische Anmerkungen zu einem großen Thema. In H. Bauersfeld & R. Bromme (Hrsg.), *Bildung und Aufklärung: Studien zur Rationalität des Lehrens und Lernens* (S. 163-175). Münster: Waxmann.
- Keupp, H. (2007). Unternehmen Universität. Vom Elfenbeinturm zum Eventmarketing. *Blätter für deutsche und internationale Politik*, 10, 1189-1198.
- Mayrberger, K. (2013). Eine partizipative Mediendidaktik (nicht nur) für den Hochschulkontext? In C. Bremer & D. Krömker (Hrsg.), *E-Learning zwischen Vision und Alltag. Zum Stand der Dinge* (S. 96-106). Münster: Waxmann.
- Pasternack, P. & Kreckel, R. (2011). Trends der Hochschulbildung: Gegenwartsdiagnose, Zukunftsprognose, Handlungserfordernisse. In B. Hölscher & J. Suchanek (Hrsg.), *Wissenschaft und Hochschulbildung im Kontext von Wirtschaft und Medien* (S. 143-164). Wiesbaden: VS.
- Reinmann, G. (2013). *Studientext Didaktisches Design*. München: Universität der Bundeswehr München.
- Schulmeister, R. (2006). *eLearning: Einsichten und Aussichten*. München: Oldenbourg.

Hofhues, Sandra: Offenheit als Stolperstein. Partizipation mit und an Hochschullehre. In: Barnat, M., Hofhues, S., Kenneweg, A. C., Merkt, M., Salden, P. & Urban, D. (Hrsg.): *Junge Hochschul- und Mediendidaktik. Forschung und Praxis im Dialog*. Hamburg 2013. ISSN: 2192-1466