

Lehren im Transit*

Notizen zu einem hochschuldidaktischen Projekt Martin Steinhäuser

Ich habe keine Lehre.
Ich zeige nur etwas.
Ich zeige Wirklichkeit,
ich zeige etwas an der Wirklichkeit,
was nicht oder zu wenig gesehen worden ist.
Ich nehme ihn, der mir zuhört, an der Hand
und führe ihn zum Fenster.
Ich stoße das Fenster auf und zeige hinaus.
Ich habe keine Lehre,
aber ich führe ein Gespräch.
Martin Buber¹

1.1 Assistent/inn/en² sind Engel, soviel steht fest. Das soll keine moralische, und erst recht keine theologische Aussage sein. Eher schon eine existenziale; die Aufmerksamkeit gilt dem „zwischen-haften“ ihrer Arbeit. Jede/r ein Engel für ihren/seinen Professor, für ihre/seine Seminargruppe, etwas weniger vielleicht am eigenen Schreibtisch. Sie eilen umher im Kosmos der Hochschulbildung als unverzichtbare Botschafter, beansprucht von den Bewohnern des Oberhimmels wie der Erde. Sie kosten vom wolkigen Geschmack professoraler Gelehrsamkeit. In ihren Ohren hallt nach, was für die Studierenden wirklich zählt. Eingeklemmt in befristete Arbeitsverträge und umweht vom Wind berufsbiografischer Abhängigkeiten. Zuhause wartet die Familie. Fasten your seat belts, please.

* Ernst Koch zum 65. Geburtstag.

¹ M. Buber, Antwort in: P. A. Schilpp/M. Friedemann, Martin Buber, Stuttgart 1963, S. 593.

² Zur Terminologie: 1) Die hier verwendete Bezeichnung „Assistent“ ist formaliter nicht ganz korrekt, da die meisten von uns noch nicht promoviert und deshalb als „Wissenschaftliche Mitarbeiter“ nach § 64 SHG angestellt sind. Die Lehrverpflichtungen, um die es hier geht, sind aber für beide befristete Anstellungsgruppen die gleichen. 2) Leider bietet sich für die „Assistenten“ keine ähnlich inklusive Partizipialform, wie etwa für die „Studierenden“, an. Das Unwort „Assistierende“ würde außerdem den Fokus in eine falsche Richtung lenken, insofern es in diesem Aufsatz um die *selbständige* Hochschullehre der Assistent/inn/en gehen soll. Deshalb die stolprige Schrägstrichvariante. Um unerquicklichen Formalismus zu vermeiden, verzichte ich auf konsequente Durchführung. Professorinnen gibt es noch nicht an unserer Fakultät.

In den folgenden Notizen berichte ich davon, wie sich die Engel der Theologischen Fakultät in Leipzig als Gattung entdeckten und was daraus folgte. Vielleicht gibt es andere Engel an anderen Himmeln, die sich zu ähnlich folgenreichen Entdeckungen anstiften lassen. Es geht mir hier nicht um Hochschulpolitik und nicht um den gemeinsamen Druck zur wissenschaftlichen Qualifikation, sondern um Lehrverpflichtungen. „Die wöchentliche Regellehrverpflichtung beträgt 4 Lehrveranstaltungsstunden,“ heißt es im Arbeitsvertrag.

1.2 Was dieser spröde Satz nach sich zieht, war den wenigsten von uns klar, als wir uns um die Stellen bewarben. Das mag zweierlei Ursachen haben: Zum einen ging es uns hauptsächlich um die Gelegenheit, eine wissenschaftliche Qualifikationsarbeit anfertigen zu können. Der andere Grund liegt in unserer eigenen Studienzeit. Meist nur am Rande und in der Studienanfangsphase waren wir Assistenten begegnet. Es gab wenig Veranlassung, deren Lehrtätigkeit im Blick auf die eigene spätere Praxis zu reflektieren. Denn wer ahnte schon, daß er/sie diese Rolle selber mal spielen würde. Für die heute nötige Orientierung und projektive Identifizierung langt das jedenfalls nicht.

Einem Professor im Hauptseminar zu assistieren, das mag ja noch gehen. Sein Lehrstil ist einem oft aus früheren Jahren vertraut. Jetzt kann ihm der/die Assistent/in auf die didaktischen Finger sehen („Wie macht der das?“). Er/sie darf gelegentlich eine Sitzung oder eine Kleingruppe leiten, kann sich ein bißchen ausprobieren und muß letztlich keine Verantwortung tragen. Semiotik der Sitzordnung: Im Semester meiner ersten Hauptseminars-Assistenz nahm ich ganz selbstverständlich zwischen den Studierenden Platz. Ein Jahr später saß ich immer noch innerhalb des „U“ der studentischen Tische, wenngleich ganz vorn. Erst im dritten Jahr fühlte ich mich „reif für die Rolle“ und besetzte den üblichen Assistentenstuhl neben dem Professor.

Vielleicht hätte ich meinen Platz gar nicht gewechselt, wären da nicht zugleich die Erfahrungen gewesen, die aus der Not erwachsen, selber Übungen und Proseminare gestalten zu müssen. Ohne jede didaktische Ausbildung. Eigentlich eine Zumutung für Studierende wie für Assistent/inn/en. „Didaktische Kompetenz“ – haben so etwas nur Lehrer und Erziehungswissenschaftler nötig? Im akademischen Mittelbau gehört sie jedenfalls nicht zu den Einstellungsbedingungen. Auch bei Promotionsverteidigungen, Probevorlesungen und dergleichen Ausnahmesituationen wird nur am Rande auf die didaktische Qualität geachtet. Die Zahl der Seminarteilnehmer/innen und der Notendurchschnitt der Studierenden geben einige, begrenzte Aufschlüsse über die didaktische Kompetenz der Lehrenden. Etwas aufschlußreicher ist da schon das Verballhornungs-Feedback, das die „Studis“ den „Profs“ üblicherweise bei Fakultätsparties „spendieren“. Ansonsten bleiben positive wie negative Sanktionen den Lehrenden weitestgehend selbst überlassen. Beschwerden über unfähige Hochschullehrer verlaufen meist im Sande. Wahrscheinlich geht das Hochschulwesen stillschweigend davon aus, daß

fortgesetzte Lehrpraxis und wissenschaftlicher Eros schon irgendwie als didaktische Qualifikation genügen werden. Genügen sie?

Der Härtestest der ersten Lehrsemester jedenfalls läßt kaum eine/n Assistenten/in unverändert. Ich gehe sicher nicht fehl in der Annahme, daß diese Ersterfahrungen eine erhebliche Rolle spielen für das weitere Selbstverständnis als Lehrende/r und für den Anspruch an konkrete Sitzungsverläufe. (Was kennzeichnet ein „gelungenes“ bzw. „mißratenes“ Seminar? Wer darf darüber befinden? Wer ist für Veränderung zuständig?) Hier steht einiges auf dem Spiel: Es geht um die Fähigkeit zur kreativen, selbständigen Gestaltung der kommunikativen Grundsituation „Seminar“.

1.3 Wie macht man das, ein kirchengeschichtliches Methodenseminar effektiv zu konzipieren? Wie gestaltet man eine Übung zum „Ontologischen Gottesbeweis“ so, daß das Lernen Freude macht, der Aufwand vertretbar bleibt und die Studierenden nach – sagen wir: sechs Monaten mehr zum Thema sagen können als: „Ja, das war ganz interessant, aber worum es eigentlich ging, kann ich gar nicht mehr so richtig sagen.“ Wurde das Lehrziel in diesen Fällen verfehlt? Oder sind die „Metathemen“, wie etwa die Fähigkeit zum wissenschaftlichen und gruppenbezogenen Arbeiten, letztlich sogar wichtiger?

Der fachliche Enthusiasmus der Neueinsteiger neigt dazu, den Anspruch himmelhoch zu treiben: Proseminare sollen aus dem Dämmerzustand einer Pflichtveranstaltung herauswachsen, dem gleißenden Licht der jeweiligen Fachdisziplin entgegen. Knochentrockene Stoffe sollen bis zum Semesterende mit satten, drallen Lebensbezügen gefüllt werden. Die Einsicht in die „Unabschließbarkeit von Bildungsprozessen“ hat es schwer.³ Überspitzt gesagt: In der Anfängersituation steht jede Sitzung unter dem Zug zum Offenbarungseid. Die Herausforderung droht zur Überforderung zu werden. In den Engeln reift der Traum von den didaktischen Allwetterflügeln.

Da heißt es dann, wachsam zu sein gegen den Versucher. Sein süßes Lispeln rät, den eigenen Druck an die Studierenden weiterzureichen. Er will die Engel hinabziehen in die Unterwelt von (heimlichen) Sätzen wie etwa: „Das Thema dieser Übung ist so wichtig (es ist übrigens mein Promotionsthema), daß es Sie ganz einfach interessieren *muß!*“ Oder in der umgekehrten Richtung einer problematisierten Rollenidentität: „Ich konnte es mir auch nicht aussuchen, Ihnen die Methodologie unseres Faches beizubringen, also zeigen Sie sich bitte kooperativ.“ Eine erste, wirkungsvolle Gegenwehr bieten hier die Erinnerungen an die eigene Studienzeit, nämlich daran, wie sehr solche Einstellungen der Lehrenden das Lernen belastet hatten. Zweifelnde Rückfragen geraten in das Odium persönlicher Kritik. Doch sind die Flügel der engelhaften Assistenten wirklich zu zart, als daß die Studierenden daran herumzündeln

³ Vgl. H. Luther, Identität und Fragment. Praktisch-theologische Überlegungen zur Unabschließbarkeit von Bildungsprozessen, in: ThPr 20 (1985) 317–338.

dürften? Auf jeden Fall gibt es Engelsflügel nicht von der Stange zu kaufen. Sie sind Maßarbeit – in Form, Farbe und Größe.

1.4 Nun mag es Assistent/inn/en geben, die sich in dieser Situation als geborene Didaktiker entdecken, souveräne Gebieter einer unerschöpflichen methodischen Trickkiste. Schön für sie.

Andere verlassen sich ganz auf die Selbstevidenz des behandelten Stoffes oder der Prüfungsordnung und kümmern sich nicht weiter um die kommunikativen Realitäten im Lehren und Lernen. Schade um sie.

Für die meisten von uns kam weder das eine noch das andere in Frage. Statt dessen wuchs die Unzufriedenheit. Unsere didaktische Kompetenz lebte von der Hand in den Mund. Von den verfügbaren Hilfsmitteln wußten wir noch kaum etwas.⁴ Die Entwicklung eines individuellen, passenden Lehrstils blieb immer wieder stecken. Deshalb fanden wir uns nach einer gewissen Zeit in der etwas frustrierenden Lage wieder, trotz besserer Absicht dann doch nur die didaktischen Konzepte reproduzieren zu können, unter denen wir selbst studiert hatten. Leider kam dabei oft nicht mehr aus dem Ofen als ein altbackenes Käsebrötchen: Referat – Diskussion – Zusammenfassung. Wir begannen, uns Rat zu suchen. Zunächst jede/r für sich. Der erste Schritt.

2.1 Ich ging zu einem jener Lehrer, die in meiner eigenen Studienzzeit, am Theologischen Seminar Leipzig, von unkonventionellen Methoden Gebrauch gemacht hatten. Ausgerechnet in der Studieneingangsphase, als wir mit irritiertem Fleiß und zensurengestreßt abwägten, welches unter all den unverzichtbaren theologischen Arbeitsfeldern nun das allerunverzichtbarste sei, begann *Ernst Koch* seine „Einführung in die Philosophie“ mit den Worten: „In dieser Lehrveranstaltung gibt es keine Prüfungen. Sie brauchen auch keine Hausarbeit zu schreiben, wenn Sie nicht wollen. Und zwar deshalb, weil Philosophie nicht jedermanns Sache ist.“ Daß ich diese Sätze noch nach 14 Jahren sofort parat habe, liegt vor allem an der *Selbstbestimmtheit des Lernens*, die sie vermitteln. Sicherlich können die Vertreter der theologischen Hauptdisziplinen solche Freiheiten nicht in gleicher Weise anbieten, selbst wenn es ihren didaktischen Absichten entspräche. Und ebenso richtig mag es sein, daß sich die fachliche Wirksamkeit dieser Sätze auch aus ihrem Gegenüber zum Zwangscharakter der marxistisch-leninistischen Staatsphilosophie speiste.⁵

⁴ Als Beispiel nenne ich die Kurse und Veröffentlichungen des Hochschuldidaktischen Zentrums an der Alice-Salomon Fachhochschule für Sozialarbeit und Sozialpädagogik Berlin, die sich besonders dem Konzept des „kreativen Schreibens“, aber auch seminarididaktischen Fragen widmen.

⁵ Hierzu paßt eine persönliche Anmerkung zur Zeitgeschichte. Sie überschreitet zwar das Thema dieser Zeilen etwas, doch vielleicht hilft sie, wichtige Details vor dem Vergessen zu bewahren: Immerhin war *Ernst Koch* gerade in jenem Sommersemester 1983 Rektor des Theologischen Seminars, als es in unserem obligatorischen Marxismus-Leninismus-Kurs an der Leipziger Volkshochschule zu einem Eklat kam: Einem Kommilitonen wurde sein Testat doppelt zurückgegeben. Das Zweitexemplar erwies sich als Photokopie mit zwölfstelligem Registraturstempel.

Doch *Ernst Koch* ließ es ja nicht bei diesen Sätzen. Zwei Beispiele: Zum Gespräch teilte sich das Plenum in Kleingruppen. Nichts Besonderes? Die didaktische Leistung, so scheint mir heute, besteht nicht in der Kleingruppe und den gut vorbereiteten Diskussionsaufträgen an sich, sondern in der Fähigkeit, auch unvollkommene oder „schräge“ Gruppenergebnisse im Plenum produktiv aufzunehmen und so weiterzuführen, daß sich die Studierenden ernstgenommen und zur Weiterarbeit ermutigt fühlen. Gerade das zählt zu seinen Stärken. Zweites Beispiel: Der mündliche Teil des Philosophicums wurde in der Form eines Gruppengesprächs abgelegt, zu dem *Ernst Koch* als Prüfer kaum mehr als einen eröffnenden Rahmenimpuls vorgab. Die zugrundeliegenden Texte hatten wir selbst ausgewählt. So weit wie irgend möglich wurde hier dem Grundsatz Gestalt gegeben, daß die Lehre – und mit ihr die Prüfung – für die Studierenden, und nicht für die Lehrer da ist.

Deshalb also ging ich zu *Ernst Koch*. Doch die Hoffnung hatte mich getrogen. Die Zauberformel wollte ihm beim besten Willen nicht einfallen. Kein hochschuldidaktisches „Geheimnis“, das die Flugfähigkeit des Engels sichergestellt hätte – nur die dürren Worte: „Lernziele zurückstrecken“. Ich brauchte noch einige Flugstunden, um zu entdecken, daß darin doch ein Geheimnis steckt.

2.2 Der zweite Schritt war der entscheidende. Bis dahin hatte jeder Engel damit zu tun gehabt, die eigenen Flügel zu entdecken und auszutesten, Luftspiegelungen als solche zu identifizieren und den Sturzflug zu üben. Dann aber bauten persönliche Freundschaften die Brücke, einander davon zu erzählen. Ein Schmerzmittel gegen Aufprallfolgen war er-

Klarer Fall – die Stasi hatte gepatzt. Auf so etwas hatten wir nur gewartet; das studentische Pulverfaß dampfte. Die Krisensitzung unserer Semestergruppe mit dem Rektor mündete – sehr zu unserer Enttäuschung – nicht in einen Machtkampf mit den staatlichen Stellen. *Chr. M. Haufe* schreibt dazu: „Das Vorkommnis war nicht zu klären. Das Seminar bestand nicht auf Aufklärung. Man wußte, woran man war.“ In der Tat. Just in den Tagen, in denen ich diesen Beitrag schreibe, fand ich in meiner Stasi-Akte die Kopie meines eigenen M/L-Testates aus jenem Jahr, gestempelt und beziffert wie jenes andere. (Vgl. *ders.*, *Kirchliche Hochschule ohne Titel (1970–1988)*, S. 33, in: *Vier Jahrzehnte kirchlich-theologische Ausbildung in Leipzig. Das Theologische Seminar. Die Kirchliche Hochschule.* Hg. von *W. Vogler* in Verb. m. *H. Seidel* und *U. Kühn*. Leipzig 1993. Zum Zustandekommen dieser M/L-Kurse vgl. den Beitrag von *K. Blaschke* im gleichen Band, bes. S. 28f.)

Das Bildungsniveau dieser Lehrveranstaltung wird übrigens unübertrefflich skizziert von *Chr. Dieckmann*: „... (Diesen Kurs) hielt der Genosse Fiechtner, auch Pfarrer Fiechtner genannt, und verabfolgte die wahre Lehre mit einer Anschaulichkeit, die an ‚bobbulären Beispielen‘ nicht Mangel litt. ‚Hörnse druff! De Griminalität im Gapdalismus spricht sozusaren Bände. Im Sozialismus, nich wahr, wüds geem eingomm, wejen dreidausend Mark der Vergäufnerin vom Centrum-Warenhaus de Omme einzubochn.‘ Gleich in der ersten Stunde bat Fiechtner, man möge ihn nicht mit sinnlosen Diskussionen nerven. ‚Sie ham ihre Üwerzeujung und ich hab meene. Wennse immer schön druffhörn, nich wahr, erzähl ich Ihnen am Schluß der Stunde von meener Garrjäre.‘...“ (*Ders.*, *Paster. Eine Herkunft*, in: *ders.*, *Die Zeit stand still, die Lebensuhren liefen. Geschichten aus der deutschen Murkelei*, Berlin 1993, S. 7–41, Zitat S. 26)

funden. Verlegen und zaghaft drehten sich einige Engel zur Seite und zeigten bekümmert ihre angeknitterten Flügel. „Kannste mal glätten?“ Und dann: „Mensch, deine sind ja auch schon mal geflickt.“ Und dann: „Sieht aus, als ob dich das gleiche Gewitter wie mich erwischt hat.“

Die Bedeutung dieser ersten Gespräche im kleinsten Kreis läßt sich kaum überschätzen. Sie entlasten vom Druck realer Seminarprobleme und fiktiver Konkurrenzen. Sie erhöhen den Widerstand gegen den universitären Zug zu fachlichen Eitelkeiten. Sie führen zu einer überraschenden Solidarität und Anteilnahme, auch hinsichtlich mancher Probleme in der seminaristischen Zusammenarbeit mit den jeweiligen Professoren. Persönliche Beziehungen vertiefen sich spürbar.

Aus den ersten Gesprächen wuchsen mehrere Fortschritte: Zuerst ein Pool erprobter Seminarmethoden. Sodann ein Versuch, die Erwartungen der Studierenden besser zu erfassen. Dafür erstellten wir einen kleinen, bescheidenen Fragebogen, den wir – jeweils variiert – in unseren Proseminaren und Übungen einsetzten (dokumentiert im Anhang). Dies wiederum hatte einen doppelten Effekt: Die Auswertung verschaffte uns differenziertere Einsichten in die Vorzüge und Grenzen bestimmter Methoden. Zugleich öffnete sich das Verhältnis seitens der Studierenden für die kritisch-konstruktive Reflexion der Seminararbeit. Und schließlich ermunterten wir uns gegenseitig, aus der Sphäre des durch persönliche Freundschaften geschützten Gesprächs hinauszutreten und den Austausch in der großen Runde der Fakultätsassistent/inn/en zu suchen. Der dritte Schritt.

2.3 Dafür bot sich das sogenannte „Assistententreffen“ an, wo sich 10 bis 15 Fakultätsengel an einem Abend im Monat reihum in die Wohnungen einladen. Sie teilen, was an Götterspeise aufzutreiben ist, spotten und planen, und bei jedem Treffen stellt ein/e andere/r sein/ihr wissenschaftliches Arbeitsthema zur Diskussion. Selbstredend zeigt man sich zu solchen Gelegenheit möglichst mit frisch gestärkten Flügeln. Kein risikoloses Unternehmen deshalb, von Turbulenzen, aerodynamischen Schwierigkeiten oder gar Bruchlandungen zu reden.

Eine weitere – wenngleich kleinere – Ungewißheit entstand daraus, daß die gegenwärtige Menge unserer himmlischen Heerscharen ein Fusionsprodukt aus zwei unterschiedlichen Abkünften bildet. Die Zusammenführung der Kirchlichen Hochschule Leipzig mit der Theologischen Fakultät im Jahr 1992 bescherte auch dem Chor der Engel ein corpus mixtum mit etwa gleich großen Teilen. Nun werden Ehen zwar bekanntlich im Himmel geschlossen, doch auch dessen Bewohner müssen die Liebe erst lernen. Geduld und Mühe waren nötig gewesen, um der alten-neuen Fakultät die Institution des Assistententreffens einzupflanzen. Das Implantat hatte gerade angefangen, seine Qualitäten zu beweisen beim Zusammenwachsen dessen, was da zusammengehören sollte. Wäre in dieser Situation überhaupt Platz dafür, Schwächen zu zeigen?

Überflüssige Sorgen, wie sich erwies. Engel sind eben Engel. Nach wenigen Worten legte sich die Scheu. Wer nicht selbst von Schwierigkeiten

berichtete, zeigte durch verlegenes Lächeln oder düsteres Nicken, daß die Schilderungen der anderen den eigenen Erfahrungen nahe kamen. Anfangs ging es noch um allgemein gehaltene Problemanzeigen. Bald aber wurden konkrete Situationen benannt. Im Stillen überprüfte jede/r sogleich bei sich selbst:

- Wie läßt sich die Aufarbeitung von Texten am effektivsten organisieren?
- Was mache ich, wenn ich merke, daß die Hälfte der Studierenden die vereinbarten Texte nicht gelesen hat?
- Wie gehe ich in Semindiskussionen mit Vielrednern um? Mit Schweigern?
- Wie versuche ich, unterschiedlichen motivationalen und wissensmäßigen Voraussetzungen gerecht zu werden?
- Was passiert, wenn ich mit Grausen feststelle, daß ich in der Vorbereitung nicht weit genug geplant hatte? Oder wenn mein Seminarziel in unerreichbare Ferne rückt?
- Was mache ich, wenn sich unter den Studierenden ein Experte enttarnt, der sich in dieser und jener Fachfrage viel besser auskennt als ich?
- Darf ich in kontroversen Diskussionen Partei ergreifen?
- Wie reagiere ich auf aggressive Wortmeldungen von Studierenden, gegeneinander oder gegen mich?
- Welche Anrede ist angemessener – Du oder Sie?
- Wie gehe ich überhaupt mit Rollendiffusionen auf der Beziehungsebene um? (im Extremfall: Freund *und* Zensurengeber)

Zwar wurden bei dieser Sichtung der angeknitterten Flügel auch Bügel-eisen ausgepackt und Pflaster verteilt. Manche/r ließ sich nicht lumpen, griff hinter sich, zuckte kurz und legte eine seiner/ihrer schönsten Federn auf den Tisch. Trotzdem war uns klar, daß das nicht lange vorhalten würde. Flügeltausch ausgeschlossen.

Es erscholl der Ruf: „Der Himmel steh' uns bei, wir brauchen eine Weiterbildung. Referenten müssen her.“ Die Götter hatten ein Einsehen und sträubten sich nicht lange. Der vierte Schritt.

2.4 Zum nächsten Assistententreffen kam der Lehrstuhlinhaber für Religionspädagogik⁶ hinzu. Wir hatten ihn um Anregungen zum Thema „Methoden und Medien in der Hochschuldidaktik“ gebeten. Er steckte uns Kerzen auf die ausgebrannten Leuchter. Zum Beispiel mit Hilfe von didaktischen Grundbegriffen wie „Anschaulichkeit, Lebensnähe, Studentengemäßheit, Studiengemäßheit, Einübung“. An manches mußten wir uns auch nur erinnern lassen, wie an die Struktur der Themenzentrierten Interaktion (ICH – ES – WIR – GLOBUS) mit ihren gruppendynamischen Einsichten („Jeder ist sein eigener chairman“, „Störungen ha-

⁶ Einen herzlichen Dank an Prof. Dr. *Helmut Hanisch!*

ben Vorrang“ etc).⁷ Didaktische Anregungen und Hinweise wie aus dem Füllhorn. An nur einem Abend. Die Engel waren verzückt. Ein Ruck ging durch die Reihen.

Einen Monat später folgte ein weiterer Lehrstuhlinhaber unserer Einladung. Unser Themenwunsch: „Störungen und Klärungen in seminaristischen Kommunikationsprozessen“. Der Pastoralpsychologe der Theologischen Fakultät⁸ war weise genug, unsere hehre Überschrift nach kurzem Einstieg beiseite zu lassen. Er zog uns ins Gespräch und bestärkte unsere Ahnung, daß unsere Unsicherheiten nicht nur einem Mangel an didaktischer Expertise entspringen, sondern auch einer gehörigen Portion Selbstzweifel auf der Beziehungsebene.⁹ Kaum zu glauben, daß ein kollegiales Arbeitstreffen solche persönlich verdichteten und verbindlichen Gespräche zuläßt.

Doch was könnten wir mit den Aha-Erlebnissen dieser beiden Weiterbildungsschritte anfangen, ganz konkret? Es gab kein zurück, und wieder ließ sich einer aus der Götterwelt finden.

2.5 Das heißt: er ließ sich zwar finden, aber er gab den Engeln „Flugunterricht der anderen Art“. Der fünfte Schritt brachte eine wichtige Veränderung vom „gegenseitigen Wahrnehmen“ und „hörenden Lernen“ hin zum „angeleiteten Erkunden wirklichkeitsgerechter, praktischer Verbesserungsmöglichkeiten“. Anfangs etwas mühsam, aber dann um so geschwinder begriffen wir, daß unsere heimliche Hoffnung auf eine „ganztägige Frontalweiterbildung“ demselben Problem auf den Leim gegangen war, das wir doch in unserer Seminarpraxis gerade ändern wollten: Weg vom rezeptiven hin zum produktiven, weil partizipativen Lernen. Prof. Dr. *Jörg Knoll* (Erziehungswissenschaftliche Fakultät) brachte uns mit seinen mäeutischen Fähigkeiten auf die Idee, die vorhandenen Ressourcen besser zu nutzen.¹⁰ Er bot deshalb an, zunächst unsere übliche Praxis der Präsentation und Diskussion wissenschaftlicher Forschungsthemen im Rahmen der Assistententreffen mit uns didaktisch vorzubereiten, zu begleiten und gemeinsam auszuwerten.

Dreimal hatte jeweils einer von uns die Gelegenheit, die Runde der Assistent/inn/en als reale Seminarsituation zu benutzen. Die Einbringer konnten die geplanten Lernziele, -schritte und -methoden mit Prof. *Knoll* vorbesprechen. Am Ende des jeweiligen Abends stand eine didaktische Auswertung durch die ganze Gruppe: „Was klappte gut, wo hakte

⁷ Dazu jetzt: *R. Cohn/Chr. Terfurth*, *Lebendiges Lehren und Lernen*. TZI macht Schule, Stuttgart 1993.

⁸ Einen ebenso herzlichen Dank an Prof. Dr. *J. Ziemer!*

⁹ Vgl. dazu *D. Stollbergs* Weiterarbeit am Ansatz von *R. Cohn*, in: *ders.*, *Lernen, weil es Freude macht. Eine Einführung in die themenzentrierte Interaktion*. München 1982.

¹⁰ Dieses Grundprinzip liegt seinen Methodenbüchern zugrunde: *J. Knoll*, *Kurs- und Seminarverfahren. Ein Trainingsbuch zur Gestaltung von Kursen und Seminaren, Arbeits- und Gesprächskreisen*, Weinheim/Basel 1993^b; *ders.*, *Kleingruppenmethoden. Effektive Gruppenarbeit in Kursen, Seminaren, Trainings und Tagungen*, Weinheim/Basel 1993.

es? Woran lag es? Bitte möglichst genau. Erst der Einbringer, dann die anderen. Stimmt das geplante Lernziel mit der tatsächlichen Lehrsituation überein? Waren Kurskorrekturen möglich?“ *Ernst Kochs* Worte klingelten in meinen Ohren.

Diese Nachbesprechungen sorgten dafür, daß der didaktische Ertrag für alle fruchtbar wurde. Deshalb waren sie noch spannender als die vorangegangene thematische Arbeit – obwohl auch die einen gewaltigen Qualitätssprung gemacht hatte. Sozusagen, fingen alle Engel gleichzeitig an mit den Flügeln ihrer didaktischen Kreativität zu schlagen. Die Lust aufs Fliegen stieg enorm. Aus Selbstzweifeln wuchs Selbstvertrauen.

Diese Erfolge verdanken sich aber noch weiteren Schritten, die wir unter Anleitung von Prof. *Knoll* gingen. In den Semesterferien nahmen wir uns Zeit für einen „Fallbesprechungstag“. Für die vorliegenden Notizen greife ich zwei Arbeitselemente heraus, die leicht übernehmbar sind.

2.6 Zuerst die „Kollegiale Beratung“. Hier geht es darum, einander zu Lösungen für eine konkrete Problemstellung zu verhelfen. Präzise Vorgaben für Schritte und Zeiten wirken kreativitätsförderlich. Nach einer Stillarbeitszeit (10–15'), in der jede/r für sich sein/ihr Anliegen durchdenkt und möglichst genau aufschreibt, finden sich je zwei (oder auch drei) Gleichrangige („Kollegen“) zusammen.

Der erste berichtet kurz, was ihn beschäftigt. (Z. B. „Es kommt hin und wieder vor, daß Studierende ungenügende Referate halten. Da wird andere als die angegebene Literatur verwendet, das Ganze unsystematisch und viel zu langatmig vorgetragen. Im Verlauf werde ich immer ärgerlicher. Ich weiß dann nicht so richtig, wie ich reagieren soll. Ich will auch kein Zweitreferat zum gleichen Thema halten.“)

Der zweite hört aufmerksam zu und fragt nach, um besser zu verstehen. (Z. B. „Welche Vorkenntnisse über das Erarbeiten und Halten von Referaten bringen die Studierenden mit? Wie reagieren die übrigen Seminarteilnehmer? Was folgt erfahrungsgemäß auf ein mißlungenes Referat?“)

Dann stellt der zweite seine Einfälle zur Verfügung, wie die Situation weiterentwickelt werden könnte. (Z. B. „Ich kann mir vorstellen, daß dein Ärger im ganzen Raum spürbar wird. Wie wäre es, wenn du spontan eine 5-Minuten-Pause ansetzt, um für dich selbst Dampf ablassen und in Ruhe überlegen zu können? Oder wenn du von der Gruppe ein Referats-Feedback erbittest? Was hältst du von der Idee, mit dem jeweils nächsten Referenten ein inhaltliches Vorgespräch zu vereinbaren?“) Der erste reagiert auf diese Einfälle, es kommt zum Gespräch.

Nach 10–15' wird das Gespräch beendet (zur Not abgebrochen); die Rollen werden getauscht. Der Inhalt der Gespräche bleibt strikt vertraulich; im Plenum kann aber ein Verfahrens-Feedback nützlich sein.¹¹

¹¹ Vgl. *Knoll*, Kleingruppenmethoden, a.a.O., S. 99f. Ein etwas anderes, gleichfalls hocheffektives Modell der „Kollegialen Beratung“ entstammt der Gemeinwesenarbeit und wurde in der Beratungspraxis weiterentwickelt von *Agnes von Walther* und *Michael M Pannwitz*, Berlin. Dieses Modell arbeitet mit dem Rollen-

2.7 Und schließlich die Übung „Experimenteller Perspektivenwechsel“. Mit ihr arbeiteten wir am typischen Beziehungsdreieck der/s Assistentin/en zu den Studierenden und den Professoren, wie es sich im Konfliktfeld „Autorität und/oder/gegen Kollegialität“ niederschlägt. Es geht um nichts weiter, als sich in konzentrierter Form in die Studierenden hineinzuversetzen und deren möglichen Erwartungshorizont an den/die Assistent/in abzuschreiten, um sich dazu ein realitätsgerechtes Verhältnis bilden zu können.

Der Ertrag dieser Übung wird durch drei Faktoren um ein Vielfaches erhöht: Wenn sich eine ganze Gruppe um den Perspektivenwechsel bemüht, kommt ein viel differenzierteres Erwartungsspektrum als am eigenen Schreibtisch zum Vorschein. (Nebenbei lernen sich die Assistent/inn/en untereinander durch die geäußerten Vermutungen, Projektionen und Identifikationen ein Stück besser kennen.) Zum zweiten verdichtet sich die Atmosphäre und mit ihr die empathische Energie, wenn der Raum in die Übung einbezogen wird. In unserem Fall stellte sich unsere Gruppe in der einen Zimmerhälfte auf; uns gegenüber – in der anderen Hälfte – stand ein leerer Stuhl. Drittens schließlich wird die subjektbezogene Wahrnehmung verstärkt, indem sich die Assistent/inn/en auch verbal in das „Ich“ der Studierenden hineinversetzen. Das schützt – wenigstens etwas – die Studierenden davor, als „Objekt“ angesprochen zu werden. Deshalb beginnen alle Sätze mit: „Ich wünsche mir von Dir, daß...“

Die Engel wechselten in einen ruhigen Gleitflug, und nach einigen Minuten der Stille begannen sie, den Bewohnern der Erde ihre Stimme zu leihen.

„Ich wünsche mir von Dir, daß

- Du mich wichtig nimmst
- Sie mich fachlich voranbringen
- Du Lieblinge nicht bevorzugst
- Du offene Worte findest und nicht auf alles eine Antwort weißt, sondern Lücken zugibst
- Du mir den Fakultätsbetrieb erklärst und mir hilfst, im Studium heimisch zu werden, auch im Verhältnis zu den höheren Semestern
- Du mir Brücken baust, die richtigen Fragen zu stellen
- Du meine Unsicherheit in Bezug auf meinen späteren Beruf aushältst

schlüssel 1:2:2 (Einbringen:Berater:Beobachter/-Zeitnehmer) und sieht folgende Schritte vor:

1. (5') Einbringer/in erzählt, Beratende hören
2. (5') Beratende sagen, was sie gehört haben (keine Ratschläge/Diskussion)
3. (5') Einbringer/in reagiert, ergänzt
4. (5') Beratende geben Hinweise, Ideen
5. (10') Gespräch unter allen
6. (5') Einbringer/in: was werde ich weiter überlegen
7. (10') Auswertung: In der kollegialen Beratung habe ich für mich gelernt a) als Einbringer/in, b) als Beratende/t, c) als Beobachter/in.

- ich nicht alles perfekt sagen muß, sondern auch mal ins Unreine sprechen darf
- Du mir zeigst, worauf es in einem Seminar ankommt, und zwar vor dem Hauptseminar beim Professor
- Du auch zeigst, was Du selber denkst und glaubst
- Du für mich da bist, greifbar, auch als Reibfläche
- ich über ein Thema erstmal mit Dir reden kann, bevor ich damit zum Professor gehe
- ich Dir Fragen stellen kann, mit denen ich mich nicht zum Professor getraue
- ich mit dir auch mal über ganz private Dinge reden kann.“

Es war erstaunlich, wie diese Übung die menschliche Seite des Verhältnisses von Assistent/inn/en und Studierenden an den Tag brachte. Sicher läge es nahe, unsere projektiven Anteile in diesen „Wünschen“ noch genauer zu prüfen und unsere Wahrnehmungen mit den Ergebnissen einer standardisierten Befragung unter Studierenden zu vergleichen. Für die Zwecke unserer Weiterbildung mußte es bei Vermutungen bleiben – die allerdings hatten es in sich: Anscheinend führt die berufsbiografische und altersmäßige Nähe dazu, daß sich die Erwartungen der Studierenden doch in stärkerem Maße an eine „beratende Rolle“ richten, als an die „lehrende Rolle“ – die unser Weiterbildungsprojekt ja vor allem im Blick gehabt hatte.

3 Heißt das nicht aber, daß Studierende – mehr als gedacht – bereit wären, mit fachlichen Unvollkommenheiten der Assistent/inn/en zu leben, weil es auf der Ebene menschlicher, belastbarer Beziehungen mindestens genausoviel zu gewinnen gibt? Das würde nicht folgenlos bleiben für die Assistent/inn/en, denn wer sagt eigentlich, daß nicht auch sie etwas von den Studierenden zu lernen haben? Könnte es demnach sein, daß wir *dafür* mehr Räume öffnen und Methoden überlegen müßten, anstatt uns ausschließlich auf die Stoffvermittlung zu fixieren? Wäre das nicht auch Teil der „didaktischen Kompetenz“?¹² Diese Einsichten haben das ursprüngliche Anliegen unserer selbstverordneten Weiterbildung relativiert. Jetzt geht es nicht mehr nur um das „Inszenieren von Stoffen“ (s. o. 1.2: „Wie macht der das?“), sondern auch um das „Realisieren von Menschlichkeit“ („Wer willst du für mich sein?“). Mehr noch: Das Verhältnis zwischen diesen beiden Aufgaben wäre so zu bestimmen,

¹² Ganz ähnlich überlegt *Ernst Koch*: „Wonach ich im Blick auf die Gestalt des Studiums der Theologie frage, ist ..., wie Bedingungen geschaffen werden können, daß Inhalte des Studiums die Person der Studierenden berühren können und nicht unverarbeitet auf einen Haufen geraten, der immer belastender wird. ... Dazu aber braucht es Raum und Zeit im Studium, die ohne Stoffdruck und Angst ums Weiterkommen zur Verfügung stehen.“ Allerdings läßt sich *Koch* zu diesen Fragen stärker durch den Inhalt des Studienganges – die Theologie – motivieren, wohingegen meine Vermutungen eher von der fächerübergreifenden berufsbiografischen Situation von Assistenten veranlaßt sind. (Vgl. *ders.*, Studium – Wissenschaft – Pfarrerberuf. Bemerkungen an einem Scheideweg, in: *ZdZ* 47 [1993], H. 3, S. 92–95, Zitat S. 94).

daß die Effektivität der Wissensvermittlung von der Beziehungsfähigkeit der Beteiligten abhängt.

Ich vermute, daß sich hier das spezifische Berufsprofil des „Lehrens im Transit“ zeigt. Der Anspruch an ein möglichst hohes wissenschaftlich-fachdidaktisches Niveau neigt dazu, übermäßig viel Zeit, Kraft und Phantasie zu absorbieren. Das muß – zwangsläufig – auf Kosten der Offenheit für menschliche Nähe gehen. Das Paradoxe ist, daß damit nicht irgendein Teil der Aufgabe beiseite gedrängt wird, sondern ausgerechnet der, wo die eigentlichen Stärken von Assistent/inn/en liegen. Dessen eingedenk, könnten sie übrigens auch in manchen Konflikten mit ihren Professoren gelassener bleiben. Das schreibt sich vielleicht hier leichter, als es sich im Seminar durchhalten läßt. Trotzdem – die Vorzüge der berufsbiografischen und altersmäßigen Nähe zu den Studierenden sind uneinholbar. Assistent/inn/en haben es weder nötig, sich mit flachen Nettigkeiten als „eben-noch-Studierende“ feilzubieten, noch sind sie darauf angewiesen, als „schon-fast-Professoren“ zu imponieren. Die Figur einer Vollkasko-Didaktik ist langweilig. Angeknitterte Flügel sehen gar nicht so schrecklich aus, wenn sie selbstverständlich getragen werden.

Also: Engel bleibt Engel. Und: Engel, bleibt Engel.

Anhang:

Fragebogen¹³

Die Auswertung dieses Fragebogens dient ausschließlich der hochschuldidaktischen Weiterbildung der Assistenten. Bitte nehmen Sie sich einen Moment Zeit und lesen Sie alle Vorschläge durch, bevor Sie antworten. Bitte antworten Sie anonym.

Wenn Sie mehrere Punkte innerhalb einer Frage ankreuzen möchten, so geben Sie bitte durch Ergänzung von „1., 2., 3.“ usw. eine Rangfolge an.

Titel der Lehrveranstaltung: _____

1. Teil

Was hat Sie zum Besuch gerade dieser Lehrveranstaltung motiviert?

A: () Studienanforderung

B: () Thematik

C: () Person des Leiters

D: () zu erwartende Teilnehmergruppe

Hat sich diese Motivation im Laufe der Lehrveranstaltung verändert?

A: () ja

B: () punktuell

C: () nein

Bei „A“ oder „B“ – in welcher Richtung?

A: () Studienanforderung

B: () Thematik

C: () Person des Leiters

D: () Teilnehmergruppe

¹³ Erstellt von Ulf Liedke, Michael Markert und dem Autor dieser Zeilen.

Was hat nach Ihrer Einschätzung zu dieser Veränderung geführt?

2. Teil

Fühlten Sie sich durch diese Lehrveranstaltung fachlich oder persönlich:

A: () überfordert

B: () in Ihren Möglichkeiten ausreichend gefordert

C: () unterfordert?

Bei „A“ oder „C“ – worin sehen Sie die Ursachen dafür?

A: () in Ihnen selbst

B: () in der Person des Leiters

C: () in der Teilnehmergruppe

D: () in der Thematik

E: () in der Art der Behandlung des Themas

F: () anderes _____

Was hätten Sie sich an dieser Stelle anders gewünscht?

3. Teil

Haben Sie sich zu Wort gemeldet?

A: () nie

B: () selten

C: () gelegentlich

D: () häufig

E: () fast immer

Hätten Sie sich gewünscht, häufiger zu Wort zu kommen?

A: () nein

B: () unentschieden

C: () ja

Bei „B“ oder „C“ – was hat Sie daran gehindert, häufiger zu Wort zu kommen?

A: () zu viele kritische Bemerkungen des Leiters

B: () zu viele kritische Bemerkungen aus der Teilnehmergruppe

C: () fehlende Motivation für die Lehrveranstaltung

D: () meine Fragen kamen nicht vor

E: () das Gespräch ging mir zu schnell

F: () ich hielt meine Meinung für nicht sehr wesentlich

G: () ich war mir unsicher

H: () ich kann oft schlecht ausdrücken, was ich sagen will

I: () die Vielredner haben mich gehemmt

J: () anderes _____

4. Teil

Welche der eingesetzten Methoden und Medien waren für Sie

am wertvollsten?

A: () Plenum

B: () Kleingruppe

C: () Selbststudium

am wenigsten wertvoll?

A: () Plenum

B: () Kleingruppe

C: () Selbststudium

A: () Korreferate

B: () Visualisierungen

C: () Arbeit an eigenen Entwürfen

() Texte ausgeteilt

() Texte nicht ausgeteilt

D: () freies Gespräch

E: () praktische Erprobungen

A: () Korreferate

B: () Visualisierungen

C: () Arbeit an eigenen Entwürfen

() Texte ausgeteilt

() Texte nicht ausgeteilt

D: () freies Gespräch

E: () praktische Erprobungen

Welche anderen Methoden und Medien würden Sie sich bei einer seminaristischen Lehrveranstaltung wünschen?

5. Teil

Gibt es sonstige Dinge, die Sie im Zusammenhang dieser Lehrveranstaltung gestört, geärgert, erfreut, angeregt haben?
