

„OF COURSE“ QUALIFIKATION! „BUT MAYBE“ SELEKTION? – HETEROGENITÄT UND DER „HEIMLICHE LEHRPLAN“

Stefan Müller M.A.

Mitarbeiter für Hochschuldidaktik, Westsächsische Hochschule Zwickau

Stefan.Mueller.1@fh-zwickau.de

Es kann angenommen werden, dass Lehrende an Hochschulen überaus erfolgreich die Anforderungen der verschiedenen Bereiche des Bildungssystems bewältigten. In den Bildungskarrieren der Dozent_innen ist in der Regel kein Schulabbruch zu finden. Die Anforderungen der Schule passten gut zu den persönlichen Fähigkeiten. Schule wird mit Erfolgen und erfahrener Selbstwirksamkeit verbunden. Die Logik des öffentlichen Bildungssystems und die Funktionen der Schule werden tendenziell positiv konnotiert und bleiben unhinterfragt. Dabei wurden nicht nur Überzeugungen zu Lehren und Lernen aufgenommen, welche den gegenwärtig geforderten Shift from Teaching to Learning erschweren. Auch der „heimliche Lehrplan“ der Selektion (Rasfeld 2013) wurde verinnerlicht und wohl auch im Lehralltag reproduziert. Es sei normal, dass Schüler_innen weggeschickt werden. Es sei notwendig, sich von Studierenden bis zu den Abschlussprüfungen zu trennen. Denn „einige von denen gehören hier nicht her“, wobei der Übergang von einer Auslese der „Schwachen“ zu einer Auslese der „Besonderen“ fließend ist.

Die aktuelle Debatte um den Umgang mit heterogenen Studierendengruppen an Hochschulen könnte als eine geforderte Schwerpunktverschiebung von der Selektions- zur (individualisierten)



Qualifikationsfunktion, als ein Wechsel vom Homogenisieren zum Differenzieren und Individualisieren der Lehrveranstaltungen aufgefasst werden. Dieser Wechsel scheitert zuweilen an den Überzeugungen und Haltungen der Lehrenden. Der „heimliche Lehrplan“ widerspricht einer Anpassung der Lehre an die Anforderungen heterogener Lerngruppen.

Die unreflektierte Reproduktion und einseitige Betonung der Selektionsfunktion an Hochschulen soll hier als ein Aspekt aufgeworfen werden, an dem ein konstruktiver Umgang mit Heterogenität scheitert. Darüber hinaus wird die These vertreten, dass die einseitige Wahrnehmung der Selektionsfunktion von betroffenen Lehrenden nicht nur aus Gewohnheit gezeigt wird, sondern eine mehr oder minder funktionale Bewältigung der Belastungen der Lehrtätigkeit darstellen kann.

Im Folgenden werden zunächst die Qualifikations- und Selektionsfunktion der Schule betrachtet, durch die Lehrende an Hochschulen geprägt wurden und die diese, so hier angenommen, in ihrer eigenen Lehre fortschreiben.

PRÄGUNG DURCH EINEN „HEIMLICHEN LEHRPLAN“

Louis CK, amerikanischer Kabarettist, beschreibt in einem seiner Programme den Wettstreit von guten und bösen Gedanken in seinem Kopf, die er die „of course“- und „but maybe“-Stimmen nennt. Dabei erscheint ihm die „of course“-Seite als glaubwürdig, korrekt und vernünftig. In der „but maybe“-Kategorie finden sich dagegen all

die gern verdrängten, weil unschön oder unangenehm, aber recht persistenten und im Zweifelsfall handlungsleitenden Gedanken. Übertragen auf die Funktionen von Schule könnte man im Sinne von Fend (1981) behaupten: „Of course“ ist die wichtigste Funktion des Bildungssystems, (junge) Menschen zu qualifizieren, zu bilden und einen Rahmen zur Entwicklung vielfältiger Kompetenzen zu bieten. In Anbetracht der Anforderungen einer wissensbasierten Wirtschaft und den Folgen geburtenschwacher Jahrgänge muss (Hoch-)Schule der Qualifikationsfunktion umso dringlicher nachkommen – ein ökonomischer, politischer und humanistischer Imperativ. „Of course!“

„But maybe“ ist nicht jede_r Schüler_in oder Student_in in der Lage, den Bildungsolymp zu erklimmen. Hat das Bildungssystem nicht ebenso die Funktion aufgrund unterschiedlicher Voraussetzungen der Teilnehmenden zu selektieren, den Bildungsweg vorzugeben und individuelle Kapazitäten auszuweisen? Einige Autor_innen gehen gar soweit, dass sich eine Ressourcenungleichverteilung in einer demokratischen Gesellschaft nur durch die Sortierfunktion des Bildungssystems rechtfertigen lässt. Die persönliche „Es-hat-eben-nicht-zu-mehr-gereicht-Erkenntnis“ (Gronemeyer 2013) schafft sozialen Frieden und das Bildungssystem ermöglicht diese Erkenntnis. Oder mit den Worten von Schalanskys Romanfigur Inge Lohmark ausgedrückt: *„Es lohnte einfach nicht, die Schwachen mitzuschleifen. Sie waren nur Ballast, der das Fortkommen der anderen behinderte. Geborene Wiederholungstäter. Parasiten am gesunden Klassenkörper. Früher oder später würden die Unterbelichteten ohnehin auf der Strecke bleiben. Es war empfehlenswert, sie mit der*

Wahrheit so früh wie möglich zu konfrontieren, anstatt ihnen nach jedem Scheitern eine neue Chance zu geben.“

(Schalansky 2012, 11)

Die hier einseitig wahrgenommene Selektionsfunktion stellt eine besondere Position von Lehrenden dar. Diese kann im Sinne des studentischen Lernens überaus negative Konsequenzen haben und sogar der Qualifikationsfunktion widersprechen. Argumente für diese Haltung werden von den Vertreter_innen jedoch umfänglich vorgebracht.

GEWOHNHEIT, RATIONALISIERUNG UND KOGNITIVE VERZERRUNG

In dem hier behandelten Fall wird angenommen, dass die Selektionsfunktion unreflektiert fortgeschrieben wird. Dieses Vorgehen kann von Lehrenden an Hochschulen durchaus offen formuliert werden. Beispielsweise habe man sich schon immer auf die Besten konzentriert, ein anderes Vorgehen sei nicht vorstellbar oder der eigenen Bildungskarriere hätte die schulische Auslese auch nicht geschadet. Bei einer ganzen Reihe weiterer Begründungen für selektierendes Verhalten bleibt allerdings unklar, ob diese ursächlich wirken oder lediglich als Rationalisierungen, also nachträgliche, rationale Erklärungen zu gemachten Erfahrungen und Beobachtungen ins Feld geführt werden. Die „but maybe“-Stimme soll unter vernünftigen „of course“-Argumenten versteckt werden. Hierzu zählen unter anderem:

- die Notwendigkeit, Studierende auf die Wettbewerbslogik des Forschungsalltags, der Arbeitswelt oder der Gesellschaft allgemein vorbereiten zu müssen;
- das Verlangen, die Bedeutung und die Reputation des eigenen Faches, der Hochschule oder der Wissenschaft allgemein durch elitäre Anforderungen herauszuarbeiten (wofür leistungsschwächere Studierende „herausgeprüft“ werden müssen);
- der Versuch, Ergebniskontrolle zu erlangen (in einem Arbeitsfeld, in welchem durch die Abhängigkeit von der Kooperationsbereitschaft der Studierenden Lernergebnisse nicht garantiert werden können, solle der Leistungsdruck und damit die Motivation durch eine drohende vorzeitige Exmatrikulation aufrecht erhalten werden);
- das Streben, das eigene Selbstwertgefühl zu erhalten (in einem Arbeitsfeld, welches das soziale Prestige der Lehrenden potentiell gefährdet, sitzen selektierende Lehrende in der Zuspitzung am „längeren Hebel“);
- eine stereotype Fixierung auf die eigene Fachlichkeit (Beispielsweise würden Naturwissenschaftler_innen auf Grundlage ihrer Fachlichkeit an die Hochschule gerufen und könnten somit auch nur Fachlichkeit als Kriterium des Studienerfolgs anlegen. Die Auseinandersetzung mit Heterogenität fiel in das Kompetenzfeld der Sozialwissenschaftler_innen.)

Potentielle Rationalisierungen der einseitig wahrgenommenen Selektionsfunktion können durch kognitive Verzerrungen gestützt werden. Kognitive Verzerrungen beschreiben die systematischen

Neigungen im Wahrnehmen, Erinnern, Denken und Urteilen von Menschen, wobei die Grenzen zu Täuschungen oder Selbsttäuschungen durchaus überschritten werden können. Hierzu zählen in dem Kontext unter anderem:

- die Tendenz, Defiziten mehr Aufmerksamkeit zu widmen als Ressourcen (vgl. Baumeister et al. 2001)
- die Überbewertung von Differenzen in Fähigkeiten und Fertigkeiten zu jüngeren Generationen – der Effekt der Generationslücke (vgl. Watzlawick et al. 1974)
- die einseitige Problemzuschreibung am Gegenüber – eine externe Kausalattribution (vgl. Siebert 2012)
- die Effekte sogenannter selbsterfüllenden Prophezeiungen (vgl. Porath & Pearson 2010)

Aus individueller Sicht kann selektierendes Verhalten begründet und funktional erscheinen. In Anlehnung an Watzlawick (1983) entsteht eine Situation, in der die Lösung das Problem ist. Aus Sicht der Lehrenden bietet die Selektionsfunktion Sicherheit, soziales Prestige und gefühlte Kontrolle. Für das Lernen vieler Studierender ist diese Haltung hingegen hinderlich.

„Wir sollten unsere Überzeugungen nicht nach ihrer Plausibilität bewerten, sondern nach dem Schaden, den sie anrichten können.“ (Taleb 2008)

Nun erscheinen engagierte Kolleg_innen oder die örtlichen Hochschuldidaktiker_innen und erklären den Lehrenden, dass ihr Verhalten zu überdenken sei. Das ist ungefähr so sinnvoll, wie den im Meer treibenden Schiffbrüchigen überreden zu wollen, seinen

Rettungsring abzugeben. Im besten Fall wird der/die Hochschuldidaktiker_in mit den Forderungen, die Lehre an der Vielfalt der Studierenden anzupassen, ignoriert. Der/die selektierende Lehrende befindet sich in einem „steady state“, einem stabilen Gleichgewicht und wird dieses kaum für Experimente wie Differenzierung und Individualisierung der Lehrveranstaltungen aufs Spiel setzen. Die Hürde, eine etablierte Lösung gegen neue Probleme einzutauschen, ist hoch.

„OF COURSE“ KEINE LÖSUNG! „BUT MAYBE“ EINE PERSPEKTIVE?

Natürlich fällt es leichter, Problemfelder zu benennen, als Lösungen anzubieten. In dem hier beschriebenen Fall ist jedoch die Darstellung der Problemlage bereits ein Wagnis und durch Unvollständigkeit und Interpretationsfallen gefährdet. Lösungsvorschläge erscheinen in diesem Licht als nicht sonderlich glaubhaft.

Aber vielleicht ist das Aufzeigen einer Entwicklungsperspektive möglich. Es wurde hier die These vertreten, dass die einseitige Wahrnehmung der Selektionsfunktion eine mehr oder minder funktionale Bewältigung der Belastungen der Lehrtätigkeit darstellen kann. Hinter dem Festhalten an der Auslese verbergen sich verschiedene Bedürfnisse bzw. Motive. Im Rahmen der gegenwärtigen hochschuldidaktischen Schwerpunktsetzung „Umgang mit Heterogenität“ werden Ursachen für die an Hochschulen verbreitete Homogenisierung von Lerngruppen durch Selektion kaum thematisiert, deren emotionale Bedeutsamkeit für Lehrende ausgeblendet. Hier besteht Nachholbedarf.

Eine biografische Aufarbeitung der eigenen Lehr-Lern-Erfahrungen, die Reflexion eigener Überzeugungen und Erwartungen, die Bewusstmachung kompensatorischer Verhaltensmuster und die Thematisierung grundlegender Leitlinien „Guter Lehre“ sollten Schwerpunkte der Hochschuldidaktik sein bzw. bleiben. Die von Wörner (2006) geforderte Offenheit und Aktivität in der Hochschullehre erscheint geeignet, die Selbstfixierung, die überzogene Kontrollerwartung oder den erzieherischen „Machbarkeitswahn“ (Dollase 1994) der Lehrenden zu überwinden. Souveränität in der Lehre benötigt eine andere, echte Grundlage, beginnend bei Leitlinien „Guter Lehre“. Der Umgang mit heterogenen Lerngruppen ist dagegen für die meisten Lehrenden an Hochschulen (noch) kein Thema.

LITERATURANGABEN

Baumeister, Roy et al. (2001): Bad is stronger than good. Review of *General Psychology*, 5, 323–370.

Dollase, Rainer (1994): Grenzen der Erziehung. Anregung zum wirklich Machbaren in der Erziehung. Comelsen.

Fend, Helmut (1981): Theorie der Schule. Urban & Schwarzenberg.

Gronemeyer, Marianne (2013): Bildung braucht Gastlichkeit. *Brennstoff*, No. 22.

Porath, Christine & Pearson, Christine (2010): The Cost of Bad Behavior. *Organizational Dynamics*, Vol. 39, No. 1, 64–71.

Rasfeld, Margarete (2013): Der heimliche Lehrplan. Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft.

Schalansky, Judith (2012): Der Hals der Giraffe. Suhrkamp.

Siebert, Horst (2012): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. Ziel Verlag.

Taleb, Nassim (2008): Der Schwarze Schwan. Die Macht höchst unwahrscheinlicher Ereignisse. Hanser Wirtschaft.

Watzlawick, Paul et al. (1974): Lösungen. Zur Theorie und Praxis menschlichen Wandels. Hans Huber.

Watzlawick, Paul (1983): Die Anleitung zum Unglücklichsein. Piper.

Wörner, Alexander (2006): Lehren an der Hochschule. VS Verlag.