

Lehre der Philosophie oder Lernen des Philosophierens?

Zur Didaktik der Philosophie im Studium der Theologie

VON BERND IRLNBORN

Seit etwa fünfzehn Jahren gibt es in der Hochschuldidaktik unter dem Schlagwort „A Shift from Teaching to Learning“ eine grundsätzliche Diskussion um einen Wechsel zwischen zwei Lehrmodellen.¹ Der Titel bezieht sich auf eine diagnostizierte beziehungsweise geforderte hochschuldidaktische Wende von einem primär instruierenden zu einem primär partizipativen Lehrstil. Im Hintergrund dieser Debatte steht eine Spannung zwischen zwei unterschiedlichen Lehrmodellen, die man grob so beschreiben kann: Auf der einen Seite findet sich das kognitivistisch geprägte Instruktionsmodell, das dozentenorientiert und auf die Vermittlung von Wissen angelegt ist („Teaching“), auf der anderen Seite das konstruktivistisch geprägte Partizipationsmodell, das studierendenzentriert und auf die Eigenaktivierung von Lernprozessen ausgerichtet ist („Learning“).² Anlass für die Rede von einer hochschuldidaktischen Wende ist zunächst ein gesellschaftspolitischer Einfluss durch die Forderung eines „lebenslangen Lernens“³, welche sowohl Studierende als auch Lehrende betrifft und – verbunden mit Schlagworten wie „Kompetenzentwicklung“ und „Selbststeuerung“ – zu einer mittelbaren Nivellierung akademischer Hierarchien und Vorrechte führen soll. Vor allem aber ist es der sich abzeichnende tiefgreifende Wandel der Lehr- und Lernstrukturen des europäischen Hochschulraumes durch die Maßgaben des Bologna-Prozesses, der einen solchen „shift“ erwarten lässt bzw. notwendig zu machen scheint.

Ich möchte in diesem Beitrag die Relevanz und die Folgen dieser Diskussion für die Didaktik des Fachs „Philosophie“ innerhalb des Studiums der Theologie untersuchen. Dabei sollen konzeptuelle Fragen, die sich aus der Verbindung von Philosophie und Didaktik ergeben, im Lichte von Erfahrungen der eigenen Lehrpraxis von Philosophie im Rahmen des Theologiestudiums analysiert werden. Im ersten Abschnitt wird kurz der Ort der Philosophie im Theologiestudium umrissen. Im zweiten Abschnitt skizziere ich ein klassisches Verständnis des Philosophierens, das in engem Zusam-

¹ Vgl. dazu R. B. Barr/J. Tagg, From Teaching to Learning – A new Paradigm for Undergraduate Education, in: *Change* 27 (1995) 12–25 (auch unter: <http://ilte.ius.edu/pdf/barrtagg.pdf>); U. Welbers, The Shift from Teaching to Learning. Zur historischen Rekonstruktion eines Paradigmenwechsels, in: *Ders. [u. a.]* (Hgg.), *The Shift from Teaching to Learning: Konstruktionsbedingungen eines Ideals*, Bielefeld 2005, 357–365.

² Barr/Tagg sprechen von einem „Instruction Paradigm“ und „Learning Paradigm“. Vgl. zu diesen Kategorisierungen auch D. Kember, A Reconceptualisation of the Research into University Academics' Conception of Teaching, in: *Learning and Instruction* 7 (1997) 255–275.

³ Vgl. etwa *Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung* (Hg.): *Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland*, Bonn 2004, 14f.

menhang mit dem partizipativen Lehrmodell steht. Davon ausgehend soll im dritten Abschnitt untersucht werden, ob für die Didaktik der Philosophie überhaupt ein Wechsel vom Lehren und Lernen erforderlich ist. Im vierten Abschnitt geht es um konkrete Praxiserfahrungen, die in der Auswertung die modellhaften Überlegungen stützen sollen. Im fünften Abschnitt werde ich didaktische Konsequenzen aus den vorgestellten Überlegungen vorstellen. Im sechsten und letzten Abschnitt wird ein kurzes Fazit präsentiert.

1. Zum Ort der Philosophie innerhalb der Theologie

Die Analyse der didaktischen Situation des Fachs „Philosophie“ setzt zumindest eine kurze und schlagwortartige Reflexion auf das Proprium der Philosophie und ihren wissenschaftstheoretischen Ort innerhalb des Theologiestudiums voraus. Offenkundig gibt es zahlreiche Ansätze, das Wesen der Philosophie zu bestimmen.⁴ Grundlegend für einen solchen Versuch scheint mir weniger die Vorstellung eines klar umrissenen Lehrgebäudes als vielmehr die Praxis des Philosophierens zu sein: ein kritisches Infragestellen und Bedenken bestimmter allgemeiner Vorstellungen gegenüber ihrer vordergründigen Bestätigung. Von seinem Ursprung her widerspricht das philosophische Fragen dem vorphilosophischen Anschein, dass das, was Menschen begegnet (Dinge, Sachverhalte oder Vorstellungen), nicht mehr oder anderes ist als das, was ihnen vordergründig erscheint.⁵ Bereits Parmenides provoziert mit der radikalen These, dass der Anschein, es gebe Werden und Vergehen, der vorphilosophischen *doxa* entspringe. Und auch das sokratische Gespräch macht deutlich: Was beispielsweise Tugend ist, ergibt sich noch nicht dadurch, dass man tugendhaftes Verhalten aufzählt.⁶ Die Anstrengung des Begriffs auf sich zu nehmen ist insofern ein Kennzeichen philosophischer Praxis. Im alltäglichen Leben fehlen jedoch in der Regel Muße, Begabung oder Wille, den beschriebenen Anschein kritisch auf seine Voraussetzungen und seine Haltbarkeit zu prüfen. Philosophieren ist auf eine konstruktive Irritation oder Reaktionsverzögerung angelegt, auf ein Erstaunen und Innehalten, auf ein Infragestellen dessen, was vordem als selbstverständlich erschien.⁷

In diesem Kontext kann man Philosophieren unmittelbar als eine eminent praktische und diskursive Angelegenheit verstehen, und weniger als ein mo-

⁴ Zu den Schwierigkeiten solcher Bestimmungsversuche vgl. *L. Honnfelder/M. Lutz-Bachmann*, Philosophie und Theologie. Eine Einführung, in: *L. Honnfelder/G. Krieger*, Philosophische Propädeutik; Band 1: Sprache und Erkenntnis, Paderborn 1994, 11–52.

⁵ Dies ist zwar auch schon dem mythischen Denken klar; allein es versucht nicht, die Differenz zwischen Anschein und Sein autonom mithilfe der Vernunft, also ohne Rückbezug auf vorgegebene narrative Traditionen, zu hinterfragen.

⁶ Vgl. *Platon*, Menon, 71e ff.

⁷ Vgl. auch *T. Nagel*, What Does It All Mean? A Very Short Introduction to Philosophy, New York 1987, 5.

nologisches Spekulieren. Wer sich einlässt auf diese Anstrengung, erfährt einen anderen Zugang zur Wirklichkeit, ein neues Orientierungswissen hinsichtlich des eigenen Handelns, das wiederum auf eine veränderte Praxis abzielt. Philosophischem Fragen geht es darum, intuitives Meinen in begründetes Wissen zu überführen. Dieses Verlangen kann nachhaltig sein und zu letzten Fragen führen, etwa über die Grundstrukturen des Seienden, über das Wesen des Menschen oder über die höchste Wirklichkeit. Solche „letzten Gedanken“⁸ sind unabschließbar und werden deshalb bis heute philosophisch als brisant erachtet und kontrovers diskutiert.

Nicht nur die Ausrichtung auf die letzte Frage nach der höchsten Wirklichkeit (philosophisch) beziehungsweise nach dem Gott des Glaubens als Ursprung der Welt (theologisch) verbindet die Philosophie mit der Theologie. Auch im Hinblick auf das oben skizzierte Selbstverständnis konvergieren Philosophie und Theologie: in der Anstrengung, das begriffliche Denken auf sich zu nehmen und damit der Meinung zu widerstehen, die Konstatierung des Erscheinenden reiche aus zur Erkenntnis der Wirklichkeit. Aus diesem Grund gehört das philosophische Fragen in das Studium der Theologie: Es ist ein wesentlicher und immanenter Bestandteil der theologischen Reflexion selbst.⁹ Dem steht nicht entgegen, dass Theologie und Philosophie sich disziplinarisch in ihrem Zugang zur Frage nach Gott deutlich unterscheiden. Wie weit das Fragen der philosophischen Vernunft reicht, ob es heute überhaupt noch letzte oder nur empirisch verifizierbare Fragen zulässt, hängt vom Standpunkt der jeweiligen Philosophie ab. Das Fragen der theologischen Vernunft geht von einer Antwort aus, die in der vorgängigen Offenbarung des letzten Grundes selbst liegt. Im Glauben an die Selbstoffenbarung des unsichtbaren Gottes in der sichtbaren Welt ergibt sich, dass das, was Gläubige erfahren, sich nicht erschöpft in dem, was ihnen erscheint: Schöpfung und nicht bloß Natur, Spur Gottes und nicht nur zufälliges Seiendes, Gnade und nicht reines Glück, – angesichts des Übels allerdings auch das Problem der Theodizee und nicht bloß der Anthropodizee. Da die Offenbarung Gottes der Ausgangspunkt des theologischen Fragens ist, ist Theologie primär Nachfragen und nicht Hinterfragen wie die Philosophie.

Dennoch wird von den Studierenden der katholischen Theologie beides verlangt. Dies hängt mit der Universalität des christlichen Glaubens und

⁸ Vgl. D. Henrich, *Bewußtes Leben. Untersuchungen zum Verhältnis von Subjektivität und Metaphysik*, Stuttgart 1999, 194–203, hier 195 ff.

⁹ An dieser Stelle ist Karl Rahner mit seiner These im Recht, es müsse „innerhalb der Theologie selbst philosophiert werden, schlichter: radikal gedacht, gefragt, konfrontiert werden“ (*K. Rahner, Philosophie und Philosophieren in der Theologie*, in: *Ders., Schriften zur Theologie*; Band VIII, Einsiedeln 1967, 66–87, hier 72). – Ein solches metadisziplinäres Verständnis philosophischen Fragens ist anthropologisch begründet, wenn man den Begriff der Philosophie reflexions-theoretisch zu der Einsicht verflüssigt, dass der Mensch „von Natur aus Philosoph [ist]“ (*Seekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* [Hg.], Enzyklika „Fides et Ratio“, Bonn 1998, Nr. 64).

seiner Reflexion zusammen. Zunächst bezieht sich der Glaube auf alles Erscheinende: Alles, was ist und sein kann, muss entweder affirmativ oder negativ auf die durch den Offenbarungsglauben gedeutete Wirklichkeit bezogen werden können (theologisches Motiv). Zudem bezieht sich der reflektierte Glaube auf alles, was dieses Erscheinende *anders* deutet als er selbst (philosophisches Motiv). Dabei geht es um eine Auseinandersetzung mit allen nicht-christlichen Interpretationen der Wirklichkeit. Die Einübung in die Analyse dieser beiden Dimensionen ist eine grundlegende Aufgabe aller theologischer Disziplinen, vor allem aber des der glaubensbezogenen Vernunft immanenten philosophischen Hinterfragens. Die Herausbildung des Fachs „Philosophie“ innerhalb des Studiums der Theologie ergibt sich erst aus dieser philosophischen Dimension des theologischen Fragens. Konkret wird dies an der Formulierung von bestimmten Lernzielen für die Lehre des Fachs „Philosophie“ innerhalb des Theologiestudiums. Dabei geht es vor allem darum, die Studierenden zur Einsicht in die Voraussetzungen ihres Denkens und Handelns zu führen und damit „zur Verantwortung für das eigene Urteilen und Entscheiden zu befähigen“.¹⁰ Ein solches Lernen des Philosophierens ermöglicht eine für die Theologie grundlegende Reflexion auf die eigene Existenz, auf den eigenen Welt- und Gottesbezug.¹¹ Um diese Kompetenz zu erreichen, ist eine Lehre der Philosophie im Sinne einer systematischen Kenntnis bestimmter philosophischer Positionen und Denkrichtungen erforderlich. Welche Konsequenzen sich daraus für die Didaktik des Fachs „Philosophie“ ergeben, wird noch zu untersuchen sein. Von der Geltung her ist jedenfalls erkennbar: Die Lehre der Philosophie zielt auf das Lernen des Philosophierens. Wie verhält sich diese These zur Reflexion auf die Didaktik der Philosophie?

2. Philosophie und Philosophieren

Von Immanuel Kant stammt ein Satz, der in der Reflexion auf die Didaktik der Philosophie immer wieder zitiert wird: Man könne nicht die Philosophie, sondern „höchstens nur *philosophieren* lernen“.¹² Philosophie als ein festgefügt System allgemein anerkannter Überzeugungen gibt es für Kant nur im Ideal. Deshalb bleibt *in praxi* das Philosophieren die einzige Möglichkeit, sich diesem Ideal anzunähern. Konkret bedeutet „*philosophieren* lernen“ für Kant, das Talent der Vernunft „an gewissen vorhandenen

¹⁰ So das von den deutschen Bischöfen formulierte Studienziel für das Fach Philosophie, in: *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.), Rahmenordnung für die Priesterbildung, Bonn 2004, Nr. 101. Vgl. auch: *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.), Das Studium der Philosophie im Theologiestudium, Bonn 1983, 7–18.

¹¹ Vgl. *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.), Rahmenordnung für die Priesterbildung, Nr. 101.

¹² I. Kant, Kritik der reinen Vernunft (KrV), B865. Genau heißt es an dieser Stelle allerdings, dass man Philosophie nicht lernen könne, „es sei denn historisch“.

Versuchen zu üben“¹³, womit historisch greifbare Zeugnisse dieses Lernprozesses gemeint sind. Ein solches Lernen und Üben des Philosophierens ist fraglos ein höchst praktisches Unterfangen. Es zielt auf eine eigenständige Prüfung und Klärung, auf die Mündigkeit der Vernunft, selbstständig, ohne äußerliche Bevormundung und Instruktion, zu einer Urteilskompetenz zu gelangen.

Die Frage nach der Didaktik, also nach dem angemessenen Lehren und Lernen des Philosophierens, ist nicht erst dem Pathos der Aufklärung erwachsen, sondern begleitet die Philosophie schon seit ihrem Anfang in Griechenland.¹⁴ Als berühmtes Ur- und Vorbild des philosophischen Lernens gilt das sokratische Gespräch. Auch hier ist entscheidend, dass nicht der Wissenstransfer historischer Theorien oder Lehrsätze vom Lehrenden zum Lernenden im Mittelpunkt philosophischer Didaktik steht, sondern der lebendige Austausch, der den Lernenden aus seiner vorhandenen Urteils- und Begründungsschwäche zur eigenständigen Einsicht in philosophische Problemstellungen führt. Das griechische Wort *didaskhein* umfasst sowohl das Lehren als auch das Lernen. Dabei geht es nicht – wie bereits das sokratische Gespräch zeigt – um die Instruktion von außen durch den Lehrenden, sondern um die Aktivierung eigener Potenziale des Lernenden. Dessen Vernunft wird nicht als *a*-philosophisch, sondern als *vor*-philosophisch angesehen: Der Diskurs dient als Übung, das Talent der Vernunft auszubilden und zu formen, um Denkfaulheit und Bequemlichkeit zu überwinden. In diesem Sinne hat sich Sokrates bekanntlich als Mäeutiker verstanden, als „Geburtshelfer“, der den Gesprächspartnern durch philosophisches Hinterfragen hilft, ihre grundsätzlich bereits vorhandene eigene Einsichtsfähigkeit in philosophische Problemstellungen ans Licht zu bringen. Nicht aus Zufall haben Didaktiker und Philosophen versucht, im Ausgang von der sokratischen Mäeutik eine eigene Unterrichtsmethode zu entwickeln.¹⁵

¹³ Kant, KrV, B866.

¹⁴ Vgl. für einen neueren Überblick E. Martens, Philosophiedidaktik, in: A. Pieper (Hg.), Philosophische Disziplinen. Ein Handbuch, Leipzig 2004, 281–303, vor allem 281–284; V. Steenblock, Philosophische Bildung. Einführung in die Philosophiedidaktik und Handbuch: Praktische Philosophie, Münster [u. a.] 2002, vor allem 11–29. Älter, aber im Hinblick auf viele Artikel immer noch lesenswert: W. D. Rehfus/H. Becker (Hgg.), Handbuch des Philosophie-Unterrichts, Düsseldorf 1986.

¹⁵ Vgl. L. Nelson, Die sokratische Methode (1922), in: D. Birnbacher [u. a.] (Hgg.), Das sokratische Gespräch, Stuttgart 2002, 21–72; G. Heckmann, Lenkungsfragen des sokratischen Gesprächsleiters, in: ebd. 73–91; vgl. dazu die Beiträge in dem von Birnbacher herausgegebenen Band; weiterhin: R. Loska, Lehren ohne Belehrung: Leonard Nelsons neosokratische Methode der Gesprächsführung, Bad Heilbrunn 1995; G. Raupach-Strey, Sokratische Didaktik: die didaktische Bedeutung der Sokratischen Methode in der Tradition von Leonard Nelson und Gustav Heckmann, Münster 2002. – Im Hintergrund des didaktischen Reformwillens und der Anknüpfung an Sokrates steht sowohl bei Nelson als auch bei Heckmann ein sozialistischer (und anti-kirchlicher) Reformwille, und zwar im Sinne eines Emanzipationsprozesses, der den Lernenden zu eigener Einsicht und Urteilsfähigkeit zu befähigen versucht, indem er ihm hilft, sich autoritätskritisch von äußeren Bestimmungsgründen zu befreien (vgl. Nelson, Das sokratische Gespräch, 44f.; Heckmann, Lenkungsfragen, 74f.). Die generelle Frage, inwiefern pädagogische Reform-

Philosophieren lernen hat insofern etwas mit Erziehung zu tun, mit der Herausbildung einer Kompetenz, über deren Anlagen der Mensch als solcher – wenn auch sicherlich mit unterschiedlichem Talent – bereits verfügt. Dieses Zutrauen impliziert nicht nur das Verständnis des Menschen als eigenständig-aktives Subjekt, sondern auch den Gedanken der wechselseitigen Anerkennung von Subjekten. Wenn es *die* Philosophie nicht gibt, dann muss nicht nur der Lernende, sondern auch der Lehrende sein Vernunfttalent immer wieder üben. Das heißt, fundamentaler als die didaktische Ungleichheit, also der Wissens- bzw. Übungsvorsprung des Lehrenden gegenüber dem Lernenden, ist die epistemische Gleichheit zwischen beiden im Hinblick auf gemeinsam vorhandene, der Ausbildung harrende Erkenntnisstrukturen.

3. Philosophie und Didaktik: Zwischen Anspruch und Wirklichkeit

Welche Konsequenzen ergeben sich aus dem skizzierten Modell des Philosophierens für die Diskussion um eine didaktische Wende? Wenn der Diskurs als primärer Lernort des Philosophierens ein monologisches Lehrkonzept ausschließt, dann dürfte eine hochschuldidaktische Wende für das Fach Philosophie an sich gar nicht notwendig sein. Denn der beschriebene „Shift from Teaching to Learning“ scheint ja immer schon prägend für das skizzierte Selbstverständnis der Philosophie gewesen zu sein, wenn man seit dem Anfang dieser Disziplin eben nicht die Philosophie, sondern nur das Philosophieren lehren und lernen kann. Das beschriebene Instruktionsmodell wäre dann repräsentativ für die Lehre der Philosophie im Sinne einer primären Vermittlung von Wissen über philosophische Positionen und Lehrmeinungen; das Partizipationsmodell stünde dagegen für das Lernen des Philosophierens als ein diskursiver Prozess, bei dem es weniger auf Wissen als auf Kompetenzen ankommt und für den ein „Arbeitsbündnis“¹⁶ zwischen Lehrenden und Lernenden entscheidend ist. Unter diesen Voraussetzungen wäre die Forderung einer „Wende“ zum Partizipationsmodell im Grunde überflüssig, da sich das Instruktionsmodell für die Didaktik der Philosophie schon vom sokratischen Anfang an disqualifiziert hätte.

Diese Sichtweise erscheint mir jedoch – aus der Perspektive der Praxis universitärer Philosophieausbildung – als eine reine Wunschvorstellung, die auf einer Vermischung von Ideal und Wirklichkeit beruht. Kritisch kann man fragen: Entspringt die These vom dialogischen Lernen des Philosophierens nicht einer idealen und stilisierten Vorstellung, die man sich zwar auf der athenischen Agora vorstellen kann, nicht aber an heutigen Hoch-

bestrebungen, auch im Sinne eines „Shifts from Teaching to Learning“, mit bestimmten politischen Ideen verbunden sind, wäre „ideologiekritisch“ eigens zu untersuchen.

¹⁶ J. Wildt, Ein hochschuldidaktischer Blick auf Lehren und Lernen. Eine kurze Einführung in die Hochschuldidaktik, in: B. Berendt [u.a.] (Hgg.), Neues Handbuch Hochschullehre: Lehren und Lernen effizient gestalten, Stuttgart [u.a.] 2002 (A 1.1), 1–10, 3.

schulen im Kontext von Massenuniversität, Modularisierung und Credit-Points? Was nützt der Verweis auf die Nichtlehrbarkeit der Philosophie durch Sokrates, Kant und Wittgenstein, wenn man anschließend doch einräumen muss, dass in der universitären Ausbildung faktisch nur eine Lehre der Philosophie, nicht aber ein Lernen des Philosophierens möglich sei? So heißt es etwa in dem lesenswerten Beitrag von Heinrich Watzka im Anschluss an eine Betonung der Nichtlehrbarkeit der Philosophie: „Dem Ideal, die Studierenden nicht zu ‚belehren‘, sondern sie durch ‚bloßes Fragen‘ zu einem eigenständigen Suchen und Auffinden relevanter ‚Zusammenhänge‘ zu bewegen, werde ich in meiner Unterrichtspraxis selten gerecht.“¹⁷ Die allgemeine Frage, die sich anschließt, lautet: Ist diese Defizienz systembedingt oder bloß zufällig?

Setzte man dieses Eingeständnis der Nichtlehrbarkeit von Philosophie voraus, wäre es dann nicht die folgerichtige Konsequenz, die Lehre der Philosophie an der Universität ganz infrage zu stellen oder sie zumindest als ‚unphilosophisch‘ anzusehen? Oder umgekehrt einzuräumen, dass das Lernziel einer eigenen Urteilsfähigkeit nicht notwendig durch eine Lehre der Philosophie erreicht werden kann? Und verschärft sich die Polarität zwischen der Lehre der Philosophie und dem Lernen des Philosophierens nicht noch, wenn man speziell die philosophische Ausbildung an theologischen Fakultäten ins Auge fasst? Denn die Praxis instruierender Lehre und die Neigung zur Rezeptivität der Lernenden liegen nahe, wenn das Fach „Philosophie“ als Propädeutik der Theologie gerade und zumeist nur am Beginn des Studiums steht¹⁸ und wenn die vorrangige Motivation zum Studium der Theologie nicht in einem voraussetzungsreichen Lernen des Philosophierens liegt. Insofern glaube ich, dass die angesprochene Defizienz bezüglich der praktischen Einübung in das Philosophieren generell nicht zufällig, sondern systembedingt ist.

Von daher möchte ich in diesem Beitrag dafür plädieren, die Differenz zwischen Anspruch und Wirklichkeit hinsichtlich der Didaktik der Philosophie weder überzubetonen noch generell einzuziehen. Einerseits muss das Lernen des Philosophierens das Regulativ für die Lehre der Philosophie bleiben. Andererseits darf die Überbetonung der These einer Nichtlehrbarkeit der Philosophie nicht zu einer Aporie bezüglich der Praxis ihrer Lehre an Hochschuleinrichtungen führen. Um diese Überlegung zu begründen, möchte ich zunächst auf Erfahrungen aus der Praxis meiner Lehre von Philosophie im Rahmen des Theologiestudiums eingehen. Im Anschluss daran

¹⁷ Vgl. etwa H. Watzka, Die Nichtlehrbarkeit der Philosophie als hochschuldidaktische Herausforderung, in: M. Scheidler [u.a.] (Hgg.), Theologie lehren. Hochschuldidaktik und Reform der Theologie, Freiburg i.Br. 2002, 138–148, 145.

¹⁸ Diese Struktur hat sich durch den Bologna-Prozess insofern grundlegend geändert, als die Philosophie vom Studienaufbau auch im Hauptstudium gelehrt wird. In der „Ratio Studiorum“ des Jesuitenordens ist die Lehre von Philosophie schon seit langem im Hauptstudium vorgesehen; vgl. E. Runggaldier, Von der Dienstfunktion der Philosophie an theologischen Fakultäten, in: ZkTh 119 (1997) 284–295, hier 285.

sollen die Konsequenzen für die Diskussion um die unterschiedlichen Lehrkonzeptionen und ihre Relevanz für die Didaktik der Philosophie erörtert werden.

4. Praxiserfahrung und -reflexion

Die Präsentation eigener Praxiserfahrungen hat hier einen rein exemplarischen und individuellen Charakter. Es geht nicht um eine detaillierte Darlegung und Vermessung eines Bedingungsfeldes, die mit dem Anspruch einer streng-wissenschaftlichen Validität oder Reliabilität verbunden wären.¹⁹ Ausgangspunkt ist die Erfahrung, dass das am Anfang des Theologiestudiums stehende Fach „Philosophie“ sowohl Lehrende als auch Lernende vor besondere Herausforderungen stellt. Dafür gibt es verschiedene Indizien:

- das Fehlen einer intrinsischen Motivation für das Studium der Philosophie: Der vorrangige Beweggrund für die Wahl des Fachs „Theologie“ liegt in einer (unterschiedlich reflektierten) Faszination für den christlichen Glauben und nicht in einer Begeisterung für die Philosophie.
- eine Irritation am Anfang des Studiums aufgrund der Unkonventionalität des Studienfachs „Theologie“: Vielen Studierenden ist die scheinbare Unzeitgemäßheit und das damit verbundene Wagnis ihrer Studienwahl – im Vergleich zu den Entscheidungen ihrer Kommilitonen und Schulfreunde – durchaus bekannt.
- die unbestimmten Berufsaussichten: Die Theologiestudierenden sind sich der besonderen Ungewissheit bezüglich der durch das Studium eröffneten Berufsperspektive bewusst; dies gilt auf je eigene Weise für Religionspädagogen und Lehramts- und Diplomkandidaten (darunter auch für Priesteramtskandidaten).
- die begrenzte Zeitkapazität: Angesichts der Tatsache, dass für manche Theologiestudenten, etwa für Priesteramtskandidaten, bereits die ersten Semesterferien oft mit mehrwöchigen Praktika angefüllt sind, bleibt keine Zeit für eine angemessene Vor- oder Nachbereitung philosophischer Lehrveranstaltungen. Zudem schränkt das aufwendige Sprachstudium gerade in den ersten Semestern eine intensive Lektüre philosophischer Texte massiv ein.

Für Studierende ergibt sich angesichts dieser Situation eine bestimmte atmosphärische Unsicherheit zu Beginn des Theologiestudiums, die sich von den generellen Orientierungsschwierigkeiten zu Anfang eines jeden Studiums unterscheidet. Das Fach „Philosophie“ stellt in diesem Kontext gewissermaßen einen intellektuellen Lackmustest für die eigene Studierfähigkeit dar. Angesichts dieser Irritation entsteht bei manchen Studierenden leicht

¹⁹ Orte eigener Praxiserfahrungen bezüglich philosophischer Lehre: erstens die Theologische Fakultät Trier, zweitens das interdiözesane Seminar „Studienhaus St. Lambert“ in Lantershofen, drittens die Theologische Fakultät Paderborn. An allen drei Institutionen sind je zwei philosophische Lehrstühle eingerichtet.

eine funktionale Sicht auf dieses Fach, die weniger den Lern- als den Absolvierungsprozess im Blick hat: Wie gelingt es am leichtesten, die Hürden des Fachs zu überwinden? Interessanterweise schließen die aus dieser funktionalen Sicht stammenden Versuche zur Reduktion von Komplexität – „lieber ein Seminar über Hannah Arendt als über Immanuel Kant“ – ein intuitives Interesse für philosophische Fragestellungen gar nicht aus. Nur angesichts eigener Unsicherheit, fehlender akademischer Erfahrungen und zeitlicher Überforderung kann sich dieses Interesse kaum ausprägen. Dies führt dazu, dass auch am Ende des Grundstudiums der Sinn und Ort des Philosophiestudiums innerhalb der Theologie für viele Studierende unklar bleiben – und zwar trotz einführender Lehrveranstaltungen im Themenfeld von „Glaube und Vernunft“. Diese Diagnose muss natürlich auch zur kritischen Beurteilung der gebotenen Lehre und ihrer didaktischen Qualität führen. Es bleibt jedoch das Problem, dass Philosophie oft wie ein Fremdkörper angesehen wird, der rein äußerlich in das Curriculum der Theologie geraten ist und formal absolviert werden muss.

Diese Einschätzung rührt von einer Beobachtung, die ich in folgender These zusammenfasse: Für viele Studierende scheint das Instruktionsmodell tendenziell angemessener zu sein als das Partizipationsmodell, um die Ansprüche des Fachs „Philosophie“ innerhalb des Theologiestudiums zu bewältigen. Genauer gesagt gilt dies für die große Mehrheit der Studierenden, die sich mit dieser Disziplin schwertun. Anhaltspunkt für diese Einschätzung ist die Auswertung zahlreicher mündlicher und schriftlicher Rückmeldungen im Laufe und am Ende meiner jeweiligen Lehrveranstaltungen. Aus dem differenzierten Feedback ganz unterschiedlicher Studierender ergab sich: Je weniger partizipative Elemente im Sinne eines mäeutischen Lehrens des Philosophierens und je mehr Elemente im Sinne klarer Instruktion zu bestimmten philosophischen Positionen im Sinne der Lehre von Philosophie, desto besser die Rückmeldungen. Die Schwankungsbreite lag zwar nicht zwischen „gut“ (bei Dominanz des instruierenden Lehrstils) und „schlecht“ (bei Dominanz des partizipativen Lehrstils), sondern bewegte sich generell eher im oberen Bereich. Dennoch war an allen Ausbildungsorten der eigenen Lehre die ungenügende Zuordnung zum Instruktionsmodell der wichtigste Kritikpunkt vieler Studierender.

Natürlich könnte man im Anschluss an bestimmte Lernkonzepte erstens entgegen, der (zumeist ja nicht definierte) Begriff „studierendenzentriert“ verstehe sich nicht als Konzession an die Lernresistenz und Erwartungshaltung mancher Studierender, sondern als Herausforderung zum Aufbrechen einer rezeptiven Studienhaltung und zur Aktivierung eines selbstgesteuerten, tiefgehenden Lernens. Dieser Einwand scheint mir richtig zu sein in dem, was er definiert, jedoch falsch in dem, was er unterstellt; denn er übersieht strukturelle Gegebenheiten des Studierens: Es wäre naiv, wenn man von den Studierenden eine Strategie des Studiums und Lernens erwartete, um Flexibilität zu ermöglichen und lange Studienzeiten zu verhindern, und

sich dann darüber wunderte, wenn diese gegenüber für sie unklaren „Kompetenzen“ standardisiertes und abprüfbares Wissen vorzögen. Sicherlich hat diese Unklarheit auch etwas zu tun mit einer mangelnden Verdeutlichung der Dozierenden, was genau unter diesen Kompetenzen zu verstehen ist. Dennoch scheint mir: Je mehr solche Kompetenzen existenzrelevant und metakognitiv formuliert werden, desto höher liegt die Gefahr der Überforderung der Lehre. Weiterhin könnte man an der beschriebenen Lehr-Erfahrung kritisieren, dass es dafür auch Gründe geben mag, die rein subjektiver Natur sind und eventuell auf eine gelungenere Darbietung des instruierenden Lehrstils hinweisen. Dagegen sprechen Erfahrungen im schwierigen Lehrformat der Vorlesung: Von der Mehrheit der Studierenden wurden Versuche, den monologischen und rein instruierenden Part des Vortrags durch den Einbau diskursiver Elemente (Rückfragen, Kurzdiskussionen, Lektüre von kurzen Quellentexten) zu dynamisieren, um eigenaktive Verstehensprozesse in Gang zu bringen, sehr kritisch bewertet. Sicherlich gibt es immer wieder einzelne hochbegabte Studierende, die genau solche Elemente schätzen, um sich kritisch einzubringen; doch dies sind meiner Erfahrung nach leider die Ausnahmen.

Wie erklärt sich das? Aus der Sicht der Studierenden scheint mir – strategisch betrachtet – die distanzierte Haltung gegenüber einer partizipativen Didaktik überhaupt nicht unvernünftig zu sein: Denn die mit dem Instruktionsmodell verbundene rezeptive Haltung erleichtert insofern ein vordergründiges Absolvieren des Fachs, als sie zeitliche Ressourcen bezüglich des eigenen Engagements schont und vom Dozierenden klar umrissene und abgesteckte Themenfelder erwartet, die es formal zu lernen und abzurufen gilt. Das Lernen zu lernen ist anspruchsvoller und zeitraubender, als Gelehrtes zu lernen: Jenes erscheint angesichts zeitlich eng abgegrenzter Lerneinheiten diffus und kaum messbar; dieses dagegen kann auch mit extrinsischer Motivation, mangelnder Begabung oder genereller Willensschwäche abgeleistet werden. Zudem wird den Studierenden der Philosophie schnell klar, dass das Lernen einer Urteilskompetenz als notwendige Bedingung das Lernen von Wissen voraussetzt, und nicht umgekehrt; denn ohne eine Wissensgrundlage wäre das Prüfungsgespräch im besten Fall ein spontaner sokratischer Dialog über ‚Gott und die Welt‘. Anders ausgedrückt: Die Grundlage des Wissens bestimmter philosophischer Lehrinhalte ist stets das Fundament, auf dem sich die Ausbildung einer Kompetenz zum Philosophieren abspielen kann. Mit dem Erwerb einer einigermaßen soliden Wissensgrundlage ist das Bestehen von Prüfungen relativ sicher; mit dem Erwerb einer für die Studierenden gar nicht einsichtigen Kompetenz dagegen nicht bzw. nur, wenn gleichzeitig die Wissensgrundlage gesichert ist. Zudem stellt sich die Frage, ob man eine Kompetenz überhaupt ‚erwerben‘ kann. Man kann sie lernen, aber – gerade in Philosophie – nicht zwangsläufig abhängig vom modularisierten Zeitkorsett. Kompetenzen haben einen existenziellen Rückbezug und verfügen als habituelle Tüchtigkeiten nur in ihrer

äußeren Schicht über einen Fundus gelernten und abprüfbaren Wissens. Vor diesem Hintergrund lautet das Fazit meiner Lehrererfahrung: Gewünscht wird von den meisten Studierenden eher eine Lehre der Philosophie als ein Lernen des Philosophierens.

Ob sich diese Einstellung durch die Einführung der modularisierten Studienstruktur, bei der Philosophie auch im zweiten Studienabschnitt zu lehren ist, mittel- bis langfristig verändern wird, kann zur Zeit noch nicht beantwortet werden. Die Lehre von Philosophie auch im Hauptstudium stellt für die Didaktik dieser Disziplin sicherlich eine der positiven Folgen des Bologna-Prozesses für das Studium der Theologie dar. Die vorgesehene Vertiefung der philosophischen Reflexion im zweiten Studienabschnitt, wie sie in den von der Deutschen Bischofskonferenz 2006 beschlossenen „Kirchlichen Anforderungen an die Modularisierung des Studiums der Katholischen Theologie“ formuliert wird, eröffnet den Lehrenden die Möglichkeit, deutlich stärker als im ersten Studienabschnitt statt der vorwiegenden Vermittlung philosophischer Theorien die praktische Einübung in das Philosophieren voranzutreiben. Da die Module nicht inhaltlich fest umschrieben sind, können Lehrende nach eigenem Ermessen und interdisziplinären Belangen inhaltliche Schwerpunkte vorgeben und somit didaktisch die Dominanz eines instruierenden Lehrstils aus dem ersten Studienabschnitt aufbrechen. Sicherlich kann die modularisierte Studienstruktur insofern auch interdisziplinär breitere Lernszenarien schaffen und damit die Herausbildung von Orientierungskompetenzen steigern. Problematisch erscheint mir dagegen für die Frage nach dem Zusammenhang zwischen dem „Shift from Teaching to Learning“ und dem Bologna-Prozess die durch die neue Studienreform angelegte Effizienz-Ausrichtung an das Curriculum. Welche Rückwirkungen auf das Lernverhalten gerade für ein Fach wie die Philosophie ergeben sich, wenn die Studierenden in „Workloads“ denken und mit „Credit-Points“ rechnen müssen? Aufschlussreich ist, dass der mit dem „Shift from Teaching to Learning“ verbundene beziehungsweise erhoffte Wandel der Lehrmodelle im Abschlussbericht eines europaweiten Projekts von Hochschulen zur Untersuchung der Konsequenzen des Bologna-Prozesses (immer wieder) als „shift from input to output“ bezeichnet wird.²⁰ Sicherlich sind mit dem Begriff „output“ in der Erwartung der Autoren dieser Studie auch Kompetenzen verbunden; es bleiben jedoch die Fragen, ob die Modularisierung faktisch nicht zu einer höheren Effizienz-Ausrichtung an das Studium führt und ob der individuell gestiegene Kostendruck durch Studiengebühren nicht eine zunehmende Erwartungshaltung der Studierenden zur Folge hat. Insofern dürften Anhänger des Parti-

²⁰ Dabei geht es um ein Pilotprojekt mit dem Titel „TUNING – Abstimmung der Bildungsstrukturen in Europa“, das vom Verband der europäischen Hochschulen (EUA) getragen und von der Europäischen Kommission gefördert wird. Vgl. den „Final Report – Phase 1“, 29, 63–64, 89 (unter „Publications“ abzurufen unter: <http://tuning.unideusto.org/tuningeu>).

zipationsmodells mit Blick auf Reformen im Gefolge des Bologna-Prozesses – zumindest im Hinblick auf den ersten Studienabschnitt – vorsichtig sein.

Dies bedeutet: Die geschilderte Lehrerfahrung müsste Erstaunen hervorrufen, wenn man selbstverständlich davon ausginge, dass ein „Shift from Teaching to Learning“, wohlgemerkt also die Abkehr von einem dozenten-zentrierten Lehrmodell hin zu einer Orientierung an den Adressaten der Lehre, automatisch auch die Intentionen der Studierenden zum Ausdruck bringt. Fordert dieser „shift“ nicht von den Studierenden – zumindest in Bezug auf das Fach „Philosophie“ – einen mentalen Wandel, der gleichzeitig von der Modularisierung im Gefolge des Bologna-Prozesses und durch das auf „output“ abzielende Studienverhalten verhindert wird?

5. Didaktische Konsequenzen

Welche Auswirkungen ergeben sich zum einen aus den konzeptuellen Überlegungen zur Philosophie und zum anderen aus den eigenen hochschuldidaktischen Erfahrungen? Nach meiner Überzeugung gilt es, für die Didaktik des Fachs „Philosophie“ im Theologiestudium einen Mittelweg zu finden zwischen einer opportunistischen Kontinuierung des Instruktionsmodells und einer zwanghaften Implementierung des Partizipationsmodells: Jene entspricht nicht einem tiefen Selbstverständnis der Philosophie und damit nicht den Herausforderungen, die diese Disziplin an die Lernenden stellt, diese gilt es angesichts des skizzierten Grabens zwischen Anspruch und Wirklichkeit des Studiengangs zu kontextualisieren. Idealtypisch wäre ein solcher Mittelweg kein schlechter Kompromiss zwischen dem kognitivistischen und dem konstruktivistischen Modell, sondern eine kritische Fortentwicklung des Instruktionsmodells vor dem Hintergrund sich wandelnder Studienstrukturen einerseits und berechtigter Anfragen des Partizipationsmodells andererseits. Es wäre wenig zielführend, ein Modell gegen das andere auszuspielen. Besser scheint mir, mit dem Wissen um die Veränderungen des europäischen Bildungssystems im Hintergrund, die Vor- und Nachteile eines jeden Modells abzuwägen und die Vorteile so zu verbinden, dass die Zentrierung des neuen Konzepts nicht einlinig ausgerichtet ist, sondern gleichberechtigt den Dozierenden, den Studierenden und das Fach im Blick hat. Nur eine gute und ausgewogene Balance zwischen diesen drei Gesichtspunkten kann meines Erachtens ein gutes und effektives Lehr-Lernbündnis bewirken.

Es kann hier nicht darum gehen, das genaue Profil eines solchen Modells zu entwerfen. In der psychologischen und pädagogischen Forschung zu unterschiedlichen Lerntheorien wird etwa das Modell eines „wissensbasierten Konstruktivismus“ diskutiert. Mit diesem Modell verbindet sich der Versuch, die Vorteile der kognitivistischen und der konstruktivistischen Lerntheorie mit dem Ziel zu verbinden, dass sich Instruktion und eigengesteuer-

tes Lernen nicht ausschließen müssen.²¹ Wichtig erscheint mir, dass es eine Abwechslung von Lehrstilen gibt und dass sich so, bezogen auf das Lehrformat und die Lehrsituation, Instruktion und Diskursivität verschränken können. Im Folgenden sollen vier ausgewählte allgemeine Aspekte vorgestellt werden, die sich im Hinblick auf meine Lehrerfahrung bewährt haben und die Fortentwicklung eines vermittelnden Modells fördern können:

5.1 Lehrkonzeption

Bevor es um konkrete methodische Veränderungen der eigenen Lehrpraxis geht, sollten sich Lehrende über ihr Lehrkonzept im Klaren sein. Als Lehrender muss mir bewusst sein, (i) dass ich performativ immer ein bestimmtes Lehrkonzept verfolge (also selbst dann, wenn ich gar nicht darüber nachgedacht habe oder meine, keines zu haben bzw. haben zu müssen), (ii) welches Konzept ich verfolge, und (iii) welche didaktischen Konsequenzen sich daraus für die eigene Lehrpraxis ergeben. Dem Einfluss der hochschuldidaktischen Diskussion um den notwendigen Wandel von Lehrmodellen ist es zu verdanken, dass hier, vor allem bei jüngeren Wissenschaftlern, eine erste Sensibilität entstanden ist. Ohne eine Klarheit über das eigene Lehrkonzept sind Studierende nur Objekte der eigenen Lehre, unabhängig davon, ob ein eher instruierender oder diskursiver Lehrstil praktiziert wird. Die Kritik am klassischen Typus von Instruktion ist berechtigt, da bei diesem Lehrstil in der Regel keine Reflexion auf das eigene Lehrkonzept insofern zu erwarten war, als in der reinen Wissensvermittlung das einzige und unbefragte Lehrziel bestand. Dagegen muss man sich eine durch die Hochschuldidaktik angeregte ernsthafte Auseinandersetzung mit dem eigenen Lehrkonzept als eine Entscheidung für eine bestimmte Praxis der Lehre und als Ausschluss einer anderen denken. Bei der Abwägung der Gründe dürfte eine Studierendenorientierung insofern unvermeidbar sein, als Lehre an sich relational ist und sich mit dem Lehren des zu Lernenden immer auch auf das Lernen des Belehrteten bezieht. Insofern ist die Entscheidung für ein Lehrmodell in der Regel auch eine Entscheidung für ein Lernmodell (Wandel vom „Lehren“ zum „Lernen“), unabhängig davon, ob kognitivistische oder konstruktivistische Theorien im Hintergrund stehen.

²¹ Vgl. G. Reinmann-Rothmeier/H. Mandl, Unterrichten und Lernumgebungen gestalten, in: A. Krapp/B. Weidenmann (Hgg.), Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch, Weinheim 2006, 601–646. Lernen wird dort beschrieben als „eine persönliche Konstruktion von Bedeutungen, ... die allerdings nur dann gelingt, wenn eine ausreichende Wissensbasis zur Verfügung steht. Zu deren Erwerb kann jedoch auf instruktionale Anleitung und Unterstützung nicht verzichtet werden“ (ebd. 626).

5.2 Rollenklarheit

Neben dem Lehrkonzept ist die Frage nach der eigenen Rolle die zweite wichtige Voraussetzung für eine angemessene Verortung der eigenen Lehre. Für Lehrende gilt es, sich Klarheit über die eigene Rolle als Hochschullehrer zu verschaffen; denn nur so ist eine Transparenz für die Studierenden darüber möglich, welchen Lehrstil der Dozentin oder des Dozenten sie zu erwarten haben und was dies für ihren eigenen Lernprozess bedeutet. „Rollenklarheit“ ist zum einen in deskriptiver Hinsicht gemeint: „Welche Rolle habe ich?“²², zum anderen in normativer Hinsicht: „Welche Rolle will ich einnehmen?“ Nehme ich eher eine fachlich-autoritäre Rolle, mit transparenten Lernzielen und klarer Stoffgliederung, sachlich und seriös vom Stil, rein themenbezogen, dabei freundlich und studierendenorientiert, aber eben doch mit der interpersonalen Distanz des Dozierenden ein, oder die persönlich offene Rolle des Lehrenden, der oder die Wissenschaft als Beziehungsgeschehen versteht, dabei auch an den Lern- und Lebensbiographien der Studierenden interessiert ist, Humor zeigt und nicht nur sachlich agiert, zudem zugesteht, nicht alles zu wissen und Fehler zu machen, auch neue Lehrformen ausprobiert, die Lernenden nach ihrer Einschätzung fragt und an ihrer Meinung interessiert ist? Jede dieser beiden idealtypischen Rollen ist studierendenorientiert, keine ist autoritär im disziplinarischen Sinne und keine monologisch im kommunikationstheoretischen Sinne – und doch unterscheiden sich beide Rollen sehr deutlich voneinander. Im Ausgang meiner beschriebenen Lehrerfahrung und in der kritischen Reflexion auf die Chancen des Partizipationsmodells bin ich vorsichtig, automatisch den zweiten Rollentyp als den – bezüglich der Orientierung auf die Studierenden – besseren zu bewerten. Offenkundig hat es früher einzelne faszinierende Lehrpersönlichkeiten gegeben, die zwar monologisch und instruierend waren, aber gleichwohl durch ihre Ausstrahlung und die Souveränität, mit der sie ihre Rolle wahrnahmen, Studierende begeistern und zum eigenen Bedenken des Gebotenen bewegen konnten.²³ Möglicherweise kommt es gar nicht unbedingt darauf an, eine feste und eindeutig definierte Rolle einzunehmen und diese in allen Lehrsituationen unverrückbar zu vertreten; vielleicht ist eine flexible Rollenzuschreibung für unterschiedliche Lehrformate sinnvoller. Entscheidend ist, dass sich der bzw. die Lehrende über die Rolle klar ist, die er bzw. sie einnimmt und einnehmen will. Rollenklarheit kann man sich aufgrund eigener Überlegungen und Auswertungen verschaffen, aber auch über externe Foren, etwa Supervision, kollegiale Praxisberatung oder Hospitation. Gerade die methodisch reflektiert durchgeführte und evaluierte wechselseitige Hospitation stellt nach meiner Erfah-

²² Vgl. die Typologie bei A. Winteler, Professionell lehren und lernen. Ein Praxisbuch, Darmstadt 2005, 24.

²³ Zu Kriterien für eine solche Ausstrahlung vgl. C. Illies, Wie lehrt man Philosophie?, in: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie 27 (2005) 73–74.

rung ein sicherlich herausforderndes, gleichwohl aber äußerst nützliches Instrument zur Entdeckung der eigenen Rolle dar. Und auch darüber hinaus gibt es kaum einen besseren Weg, blinde Flecken der eigenen Lehrpraxis – eingefleischte mimisch-gestische Verhaltensauffälligkeiten und verbale Stilblüten – kennenzulernen.

5.3 Strukturierung

Es ist ein großer Unterschied, anzusetzen zwischen einer inhaltlich mehr oder weniger unstrukturierten Instruktion im klassisch-kognitivistischen Modell und einer fortentwickelten Version desselben mit unterschiedlichen methodischen Ansätzen und Strukturierungsebenen. Mithilfe von Überlegungen aus der Instruktionspsychologie kann der Lehrende den Lernprozess innerhalb der Sequenzen der Instruktion durch Strukturierungshilfen wesentlich fördern. So soll beispielsweise der Elaborations-Theorie von Charles M. Reigeluth zufolge der Lehrende zunächst eine Strukturanalyse des Inhalts durchführen. Dadurch kann der zu vermittelnde Stoff in verschiedenen Schritten strukturiert werden: als erstes mithilfe einer Vorstrukturierung des gesamten Inhalts und der Präsentation kurzer zentraler Auszüge („epitomizing“); dann wird der Gesamtinhalt im Überblick zuerst aus der Weitwinkelperspektive dargeboten, und von dort aus immer weiter spezifiziert („zooming-in“).²⁴ Bei einer derart strukturierten Instruktion bleibt der Lernende zwar weithin rezeptiv; gleichwohl wird er aber kognitiv aktiviert. Auch unabhängig von dieser Theorie kann man festhalten, dass eine durchdachte Strukturierung des Stoffs unabdingbar für ein fortentwickeltes Instruktionsmodell ist und insofern auch eine wichtige Orientierung für den Lernprozess der Studierenden zum Ausdruck bringt.

5.4 Methoden

Ein gegenüber dem klassischen Instruktionsschema fortentwickeltes Lehr-Lernverständnis setzt eine breite methodische Kompetenz der Dozierenden voraus. Auch hier muss man die hochschuldidaktische Diskussion und die zunehmenden Anstrengungen, Lehrende unterschiedlichster Disziplinen für die dort gewonnenen Einsichten zu sensibilisieren, als äußerst fruchtbar bezeichnen. Die Vielfalt an Methoden stellt insofern eine Hilfe für die Lernenden *und* Lehrenden dar, als komplexe Inhalte beispielsweise mit einer Perspektivenübernahme im Rollenspiel tiefgehender und vielschichtiger vermittelt und gelernt werden können. Inwiefern welche Methodenelemente sich für unterschiedliche Lehrformate (Vorlesung, Seminar, Lektürekurs) eignen, kann nicht allgemein beantwortet werden. Gerade die in der

²⁴ Vgl. C. M. Reigeluth/F. S. Stein, The Elaboration Theory of Instruction, in: C. M. Reigeluth (Hg.), *Instructional-Design Theories and Models: An Overview of their Current Status*, Hillsdale 1983, 335–381.

Regel monologisch strukturierte und methodisch meist eindimensionale Vorlesung ist dabei sowohl für die Lernpraxis der Studierenden als auch für die Lehrpraxis der Dozierenden eine besondere Herausforderung.²⁵ Für das Lehrformat „Vorlesung“ im Rahmen eines revidierten kognitivistischen Modells beziehungsweise einer praxisorientierten Mischform bietet es sich an, den Schwerpunkt einer (inhaltlich gut strukturierten) Wissensvermittlung mehrfach durch Sequenzen interaktiver Lehre zu vertiefen und dabei – je nach Zahl der Hörerschaft – neben dem längeren Impuls durch den Vortrag auch von verschiedenen Medien und Methoden Gebrauch zu machen. Natürlich sind solche Vertiefungen ohne eine straffe Strukturierung des Stoffs und ohne dramaturgische Sicherheit des Lehrenden nicht empfehlenswert. Insgesamt sei betont, dass die Methode im Dienst des Lehr-Lernprozesses steht und innerhalb desselben keine Autonomie gewinnen darf. Darin besteht die Gefahr einer vordergründigen Adaption des Partizipationsmodells.

6. Ausblick

Grundlegend für das jeweilige didaktische Selbstverständnis sollte die Einsicht sein, dass die oder der Lehrende den Studierenden nicht monologisch nur in einem Verhältnis der Belehrung gegenübertritt, sondern sie als je eigene Lernpartner versteht und mit ihnen ein „Arbeitsbündnis“ eingeht. Dadurch ergibt sich sicherlich eine höhere Verwundbarkeit durch Kritik oder Indifferenz als in der Rolle des nach außen hin immunen, autoritär-unangreifbaren Lehrers. Eine in positivem Sinne gerechtfertigte Autorität des Lehrenden unter dem Aspekt von Ansehen und Anerkennung kann jedoch meines Erachtens erst durch eine offene und dialogische Lehrhaltung erwachsen. Nicht nur Lernende, auch Lehrende können durch einen solchen Lehrstil Kompetenzen erwerben. Zudem ist die Verbesserung der Lernatmosphäre nicht allein für die Studierenden von großer Bedeutung, sondern auch für die Lehrenden. Und dies gilt nicht zuletzt der Schonung eigener Ressourcen: Eine zweistündige Vorlesung in dem für die Studierenden oft intellektuell hoch anspruchsvollen Fach „Philosophie“ ist ohne ein partnerschaftliches Lernklima für beide Seiten eine Zumutung. Eine hochschuldidaktische Wende in Richtung einer praxisorientierten Mischform aus kognitivistischen und partizipativen Elementen kann hier helfen, Lernblockaden und Bildungsdistanzen zu überwinden – eine entscheidende Voraussetzung für das Ziel einer erfolgreichen Umsetzung des Bologna-Prozesses.

²⁵ Zur hochschuldidaktischen Problematik von Vorlesungen vgl. *H.-P. Voss, Die Vorlesung. Probleme einer traditionellen Veranstaltungsform und Hinweise zu ihrer Lösung*, in: *Neues Handbuch Hochschullehre* (E 2), 1–10.