Zeitschrift: Bulletin / Vereinigung Schweizerischer Hochschuldozenten = Association Suisse des Professeurs d'Université

Herausgeber: Vereinigung Schweizerischer Hochschuldozenten

Band: 9 (1983)

Heft: 1

Artikel: Dozentenverhalten im Hochschulunterricht

Autor: Krapf, Bruno

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-894250

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 12.07.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Dozentenverhalten im Hochschulunterricht

von Bruno Krapf

In einem Aufsatz über Lehrverhalten könnte beschrieben werden, wie Dozenten bei ihrer Lehrtätigkeit von einem Ist-Zustand, der ja in manchen Teilen mangelhaft sein muss, zu einem Soll-Zustand kommen könnten. Eine derartige Vorher-Nachher-Strategie verfolge ich nicht. Ich betrachte das persönliche Lernen als lebenslangen Prozess.

Darum wende ich mich mit dieser Arbeit an jene Hochschullehrer, die schon immer ihr Bestes gaben, um ihrer Lehraufgabe nachzukommen. Ich kann mir vorstellen, dass es einige unter ihnen gibt, die manchmal spüren, dass sie das, was sie vorhatten, nicht ganz erreicht haben. Sie möchten sich Gedanken machen und auf ihre eigene Arbeit schauen, um dazu zu lernen, weil das zu ihrer wissenschaftlichen Haltung gehört, und weil sie sich lernend lebendig fühlen.

So habe ich jene Hochschullehrer erlebt, die ich in den vergangenen Jahren in Uebungen zum Lehrverhalten kennengelernt habe. Der Zusammenarbeit mit ihnen verdanke ich die Erfahrungen, die im folgenden angesprochen werden (vgl. Preisig 1982).

In vier Abschnitten will ich einige Aspekte zum persönlichen Lehren und Lernen des Hochschullehrers hervorheben:

- Differenz und Koinzidenz der Verhaltenserwartungen
- Koordination von Erwartungen und Verhalten
- Wahrnehmen von Lernbehinderungen
- Zusammenfassung.

1. Differenz und Koinzidenz von Verhaltenserwartungen

Dozenten erwarten in der Vorlesung von ihren Studenten Aufmerksamkeit, Konzentration, Mitdenken, Einprägen, kritische Auseinandersetzung, selbständiges Urteil, Fortsetzung der Arbeit zu Hause. Studenten gaben im Rahmen einer ad hoc Befragung an, sie hätten keine besonderen Erwartungen an sich selbst. Sie seien da, um zu vernehmen, was geboten werde. Mit Erwartungslisten von Dozenten konfrontiert, zweifelten sie an der Erfüllung solcher unrealistischer Hoffnungen.

In vielen Fällen kommt es beim Nebeneinander von unausgesprochenen Erwartungen nicht zu der notwendigen Klärung. Der Dialog setzt nicht ein, weil er in den Lehrveranstaltungen nicht üblich ist. Die Erwartungen werden weiterhin zusammen mit inhaltlicher Stoffvermittlung bekanntgegeben. So schreibt der Dozent die bibliographischen Angaben zu wissenschaftlichen Werken vollständig an die Tafel. Damit sagt er seinen Hörern, er erwarte das Studium dieser Literatur. Der Dozent erkundigt sich auch gewissenhaft nach Fragen, die bei der Bearbeitung der Vorlesung der vergangenen Woche aufgetaucht sind. Damit erklärt er die Notwendigkeit regelmässiger Durcharbeitung der Notizen. Als würde er nicht so ganz an das Pflichtbewusstsein der Studierenden glauben, lässt er sich jedoch dazu verleiten, die Hauptpunkte der letzten Vorlesung zu wiederholen. Die direkte Aussprache über die Hoffnungen und Erwartungen und über heimliche Zweifel wird umgangen.

Sie wird von den Studenten auch nicht gesucht. Trotz anderslautenden Empfehlungen von Dozenten versuchen viele Hörer den Vorlesungstext vollständig mitzuschreiben. Damit sagen sie, dass sie nicht in der Lage sind, den Gedankenschritten während der Vorlesung zu folgen. Sie stürzen sich auf Skripten, die den Vorlesungstext enthalten, und fehlen im Hörsaal. Das mag bedeuten, dass sie sich von der sorgfältigen Lektüre einen besseren Lernerfolg versprechen als von der Begegnung mit dem Dozenten.

Es ist anzunehmen, dass die beiden Lernpartner bei der Stoffvermittlung heimlich eine Fülle von Informationen wahrnehmen, die das Aneinander-vorbei-agieren andeuten. Daher kommt ein Gefühl der Beziehungslosigkeit auf. Für manchen Dozenten und Studenten entsteht gar ein Gefühl der Einsamkeit und Verunsicherung. Zweifel am Sinn der Arbeit stören das Wohlbefinden.

Rollentheoretisch lässt sich diese folgenschwere Isolation beschreiben als Ergebnis eines Prozesses der Erwartungszuschreibung an Personen, die real nicht existieren. Aus seiner Position als Dozent schafft sich der Lehrende die Position Student und schreibt ihr jene Erwartungen zu, die er zwar ehemals als Student auch nicht erfüllt hat, die er aber für Studenten als passend hält. Diese Zuschreibung von ganzen Erwartungsbündeln ist uns nicht nur aus dem Hörsaal bekannt. Der Arzt, der Makler, die Frau, der Mann, sie alle existieren für uns sowohl als mehr oder weniger vertraute Personen, aber sie existieren immer auch als nicht reale Figuren, als Positionen, denen man ungeachtet der Erfahrungswirklichkeit eine Vielzahl von Erwartungen zuschreiben kann (vgl. Dahrendorf 1969; Hanke 1980, S. 714-748). Kein Wunder, dass diese Erwartungen zu einem schönen Teil nicht in Erfüllung gehen. Die einzelnen Persönlichkeiten sind keine Figuren, die allgemein definierten Ansprüchen genügen. Sie interpretieren ihre Rolle individuell. Sie nehmen zwar einen Teil der Aufgaben wahr, die mit ihrer Position verknüpft wird, immer aber verhalten sie sich auch einmalig, original und übernehmen Aufgaben, die sie sich selbst zuschreiben und weisen fremdgesetzte Erwartungen zurück.

Man möchte annehmen, dass die grundsätzliche Klärung der Erwartungen die selbstverständlichste Sache der Welt wäre. Es erscheint merkwürdig, dass in dieser wichtigen Frage kein offener Dialog zustande kommt. Persönlichkeitspsychologische Ueberlegungen zeigen, was unter Umständen einer notwendigen Aussprache im Wege stehen könnte.

Der Gewinn, den ein Dozent aufgrund einer Erwartungsklärung veranschlagen wird, ist vom persönlichen Standpunkt aus beurteilt, gar nicht so bedeutend, wie er sich in rollentheoretischer Sicht darstellt. Dafür ist die Gefahr, der er sich aussetzt, erheblich. Im besten Fall kann er doch bei einer Erwartungsklärung nur feststellen, dass seine optimistischen Erwartungen von den Studenten geteilt werden. Damit bestätigt sich eine Annahme, die sich bestätigen muss. Das erhoffte Interesse der Studenten, das Engagement für eine intensive persönliche Auseinandersetzung mit dem Stoffprogramm, die sichtbarwerdende Sachkompetenz, all das rechtfertigt ja erst den Aufwand und die Mühe, die der Dozent zur Vorbereitung und Durchführung einer Lehrveranstaltung auf sich nimmt. Erfüllen sich diese Hoffnungen nicht, wo bleibt da der Sinn des ganzen Unternehmens? Muss es nicht schmerzlich sein, zu erfahren, dass die Studierenden der Sache selbst und der Darstellung sehr distanziert gegenüberstehen.

Daher ist es wohl "besser", das Thema der Erwartungen gar nicht zur Sprache zu bringen. Der Dozent exponiert sich unnötig, er wird persönlich angreifbar, was er in geringerem Masse ist, wenn er als Gelehrter ausschliesslich sein Fachgebiet vertritt.

Aus diesen beiden Interpretationsansätzen geht hervor, dass eine Erwartungsklärung notwendig ist. Die Lernpartner müssen ihre gegenseitigen Erwartungen kennen, Uebereinstimmungen und Differenzen in ihrer Bedeutung einschätzen, aber keineswegs eine völlige Uebereinstimmung anstreben (vgl. Habermas 1960, S. 10, Anm. 1). Die Erwartungsklärung ist eine wiederkehrende Aufgabe. Im Gespräch werden Erwartungen erkennbar, die sonst unbewusst das Handeln der Lehrenden und Lernenden störend mitbestimmen.

2. Koordination von Erwartungen und Verhalten

In der neueren Lernforschung wurde Lehrverhalten stets in Situationen untersucht, in denen der Lehrende in handelnde Interaktion mit dem Lernenden trat. Es wurde beobachtet, wie verschiedene Lehrer die Studenten motivieren, wie sie zur Arbeit anleiten und wie sie sich verhalten, wenn sie Lernleistungen beurteilen. In der Unterscheidung von Führungsstilen nach Lewin und Mitarbeitern (vgl. White und Lippitt 1969, S. 450 ff) ist das Führungsverhalten als autokratisch, demokratisch oder als Laissez-faire-Verhalten beschrieben worden. Eine falsch verstandene Fixierung auf den demokratischen Führungsstil als den alleinig optimal wirkungsvollen Stil, behinderte lange Zeit die Auseinandersetzung mit situationsbezogenem Führungsverhalten. Heute werden bestimmte Verhaltensdimensionen und nur noch selten fest umschriebene Stilmuster zur Bestimmung von Lehrerverhalten verwendet. Rogers nennt Empathie, Wertschätzung und Kongruenz als beziehungsfördernde Grundhaltungen, die in jeder Interaktion zur Geltung kommen (vgl. Rogers 1977, S. 20 ff). Tausch und Tausch nennen vier förderliche Dimensionen: Achtung-Wärme-Rücksichtnahme, einfühlendes, nicht wertendes Verstehen, Echtheit und nicht dirigierende Einzeltätigkeiten (vgl. Tausch/Tausch 1977, S. 99 ff). Nickel hat in Anlehnung an die humanistische Psychologie drei Hauptdimensionen formuliert, die entscheidenden Einfluss auf das Lernen haben: die sozial-emotionale Zuwendung, das Ausmass an Lenkung und die anregende Aktivität (Nickel 1974, S. 74).

Auffallend an dieser Forschungsentwicklung ist, dass sich das Interesse von eher technologischen Verhaltensvorschriften auf die dem Verhalten zugrundeliegenden Einstellungen verlagert hat. Deutlicher als früher wird auch die gegenseitige Beeinflussung von Lehrenden und Lernenden beachtet. Die Lehrer sind nicht länger die alleinigen Verursacher und Auslöser des gezeigten Verhaltens einer Lerngruppe.

Mit diesem Vorverständnis versuchen wir uns nun noch einmal mit den eingangs als selbstverständlich bezeichneten Erwartungen von Dozenten auseinanderzusetzen. Jetzt fragen wir, was nach klargestellten Eingangserwartungen und mit personbezogener Einstellung als folgerichtiges Verhalten bezeichnet werden kann und wählen das Problem des geforderten Engagements und das der selbständigen intellektuellen Auseinandersetzung mit der Sache.

Wenn ein Dozent sich eingehend mit seinem Gegenstand auseinandergesetzt hat, wird er sich schon gefragt haben, was ihm "das Farnkraut", "die Entamoeba histolytica" oder "der Wandel der dramatischen Form" bedeutet. Er wird sich fragen, wie weit das, was er als Hochschullehrer vertritt, sein Leben beeinflusst, sein Denken und Fühlen prägt, er wird sich fragen, was ihm sein Einsatz für die wissenschaftliche Arbeit bedeutet, in welchem Sinnzusammenhang er seine Existenz und seine Arbeit sieht. Wer so Klarheit über den bildenden Gehalt seines Gegenstandes zu gewinnen sucht, wird den Studierenden zeigen können, dass nicht irgendein Stück, aus einer Systematik herausgebrochen, gelehrt wird, sondern dass eine Problematik, eine bewegende Sache zur Diskussion steht, die den ganzen Menschen, der vor ihnen steht, betrifft. Sein Denken ist offensichtlich betroffen. Darüberhinaus bereitet die wissenschaftliche Arbeit auch Sorgen, Enttäuschungen und Freude. Sie lähmt oder bewegt, verbraucht Kraft und beschenkt. Wenn davon etwas zu spüren ist, dann hat der Lernende eine Chance teilzunehmen. Spürt man nichts von dieser inneren Auseinandersetzung, ist keine Resonanz und damit kein vergleichbares Engagement möglich. In Anlehnung an Bandura könnte man sagen: viele Handlungen von Studierenden stammen aus der stellvertretenden Erfahrung. Sie (die Studierenden) erleben durch die konkreten Leistungen des Dozenten, durch leibhaftige und symbolische Modellierung, durch verbale Ueberzeugung und aufgrund emotionaler Erregung die lebendige Auseinandersetzung des Lehrers mit dem Lerngegenstand und nehmen im Sinne einer individuellen Verhaltens-

modifikation imitierend daran teil (vgl. Bandura 1979, S. 87 ff). Das Engagement ist letztlich nicht die Folge von Motivationsversuchen, sondern ein Zeichen gemeinsamer Betroffenheit.

Ist dem Dozenten die selbständige geistige Auseinandersetzung der Studierenden mit dem Lerngegenstand das Wesentliche, ist prinzipiell ein analoges Vorgehen möglich. Der Dozent fragt wiederum darnach, wie er selbst sich denn mit dem Thema auseinandergesetzt hat. Er weiss, dass ihm Irrwege nicht erspart blieben, wie er nach Formulierungen suchte, wie alles noch einmal von vorne überlegt sein musste. Er wird daher, falls es ihm wirklich auf die Schulung des Denkens ankommt, seine Lehrveranstaltungen so planen, dass die Studenten die gewünschten intellektuellen Tätigkeiten ebenfalls vollziehen können, dass sie zu Hypothesen assoziieren, selber Modellvorstellungen entwerfen, systematisierend Gelerntes ordnen und so mit der Sache vertraut werden (vgl. Block 1971, Anm. 2; Juettner 1979, Anm. 3). Wenn in der Vorlesung nicht bloss Denkergebnisse des Dozenten nachgedacht werden sollen, sondern Flexibilität im eigenen Denken gefordert wird, wird das gewünschte Phänomen im geistigen Repertoire verfügbar (vgl. Aebli 1980, S. 239). Dass die Besinnung auf das eigene Verhalten oft schlagartig dazu verhilft, Zielvorstellungen und Verhaltensweisen zu koordinieren, mag zum Schluss mit einem besonders eindrücklichen Beispiel illustriert werden.

"Ich möchte bei den Aerzten", sagt ein Dozent, "Interesse für das grundsätzlich Neue in der Familientherapie wecken. Ich möchte, dass sie den Wert des systematischen Denkens spüren. Sie sollen begreifen, welch grosser Gewinn bei der Anwendung einer entsprechend konzipierten Therapie erwartet werden darf." In der Lehrveranstaltung hält sich der Dozent verkrampft an seinem Zeigestab. Vom systematischen Denken oder gar einem systematischen Konzept erfährt man kaum etwas. Er spricht fast ausschliesslich von Therapieerfolgen, die alle bisherigen Verfahren in den Schatten stellen. Bei

den Zuhörern macht sich Widerstand bemerkbar. Mit der seltsamen Verkrampfung und der fast gänzlichen Vermeidung des eigentlichen Themas ist der Misserfolg schon fast programmiert.

Im darauffolgenden Gespräch ergibt sich, dass der Dozent früher selber grosse Widerstände gegen das neue Konzept gehabt hatte, und dass erst der eigene therapeutische Umgang und schliesslich der Therapieerfolg überzeugend auf ihn gewirkt hatten. Vor diesem Hintergrund wird klar, dass hier die persönliche Erfahrung rekonstruiert wurde, und dass der Dozent dem eigenen Erfolg im Wege stand. Lernziel und Verhalten waren nicht koordiniert.

Verhaltensmerkmale und erhoffte Lernwirkung sind in Uebereinstimmung zu bringen. Das Nachdenken über das eigene Lernverhalten und das Aufdecken der selbsterlebten Lern- und Bildungswirkung solcher Arbeit vermögen zu mancher Einsicht zu verhelfen. Kollegen oder Studenten können oft treffende Hinweise geben, wenn die Uebereinstimmung fehlt.

3. Wahrnehmen von Lernbehinderungen

Die gegenwärtige Situation an den Hochschulen wirkt dem gemeinsamen Lehren und Lernen in mancher Hinsicht entgegen. Das bewusste Wahrnehmen solcher Hindernisse vermindert oft schon ihre lernhemmende Wirkung. Vielleicht ist es Anlass, Veränderungen vorzukehren.

- Erfahrungshintergrund auf der einen, Erfahrungsmangel auf der anderen Seite.
  Der Hochschullehrer sieht eine seiner Hauptaufgaben in der wissenschaftlichen Forschung. Daraufhin konzentriert er seine Kräfte. Oft arbeitet er im Team. Er hat Verbindungen zu Kollegen an anderen Universitäten. Er kennt die Literatur. Was ihn über Wochen und Monate beschäftigt, wird dokumentiert, begrifflich gefasst, formuliert. Im Vortrag ist dieser ganze Hintergrund schlagartig wieder da.

Der Student erfährt wenig von dieser Arbeit. Ihm fehlt der Umgang mit der Sache selbst, ihm fehlt die Erfahrung. Er lernt von Vorlesung zu Vorlesung sozusagen aus zweiter Hand. Zwischen der Sache und ihm steht der Dozent. Er hat keine andere Wahl. Das gegenseitige Verstehen ist fast unmöglich.

- Das Ganze baut sich auf aus Teilen.
  Die Lehrveranstaltungen sind geplant. Der Dozent kennt das Ganze. Jeder Teil, der vorgetragen wird, steht in Beziehung dazu. Daher weiss er, was wichtig ist, was eher illustrierend, ergänzend vorgetragen wird.
  Der Zuhörer kennt die Fortsetzung nicht. Das Ganze wird er erst später verstehen. Denkt er voraus, geht er oft fehl. Rückschauend kann er mit der Zeit erkennen, was aus den Teilen werden soll. Mit der Zeit weiss er, dass Teile ihren Sinn durch das Ganze bekommen, und darum kehrt er am Schluss zu den einzelnen Stationen des Lernprozesses zurück. Unmittelbares Verstehen ist immer ein bruchstückartiges Verstehen.

4. Zusammenfassung

Lehren und Lernen erscheinen als gemeinsames Unternehmen: gemeinsame Erwartungen sind zu erkunden, gemeinsame Betroffenheit kann sich einstellen, Dozent und Student setzen sich gleichartigen Lernprozessen aus. Lernbehinderungen erschweren beiden die Begegnung.

Aber rollentheoretische, sozial- und lernpsychologische Ueberlegungen zeigen, dass die Begegnung das Entscheidende ist. Sie wird dann möglich, wenn die Haltung des einfühlenden Verstehens bei allen Beteiligten spürbar wird, wenn sie ergänzt wird durch eine stabile Wertschätzung, bei der sich die Partner Integrität, persönliches Wachsen und anspruchsvolle Zielsetzungen zugestehen, und wenn diese Zuwendung zum anderen für jeden in sich selbst stimmig erlebt wird (vgl. Rogers 1977, S. 20 ff; Tausch 1982, S. 276, Anm. 4). Lernen bedeutet so persönliches Lernen. Lehren, Lernen und Leben werden eins.

Anmerkungen:

1) Vergleiche dazu die Auseinandersetzung von Dörig mit dem Symbolischen Interaktionismus, in: Dörig, K.: Lehrerverhalten, Theorie-Praxis-Forschung. Weinheim 1980

2) Unter dem Titel "Learning correctives" beschreibt Block eine ganze Reihe von Massnahmen zur Verbesserung des Lernerfolges im Mastery-Learning Konzept, die alle auf die Bedeutung des selbstvollzogenen Lernens hinweisen.

3) Die Rezirkulationshypothese basiert auf neuen Untersuchungen zur Gedächtnisleistung. Darnach ist beispielsweise nicht die Quantität der Wiederbenennungsleistungen, sondern die Qualität von entscheidender Bedeutung. Unterschiedliche Lernanforderungen fördern die Verfügbarkeit des Gelernten.

4) Reinhard Tausch referiert die neuen Forschungsarbeiten zu den Wirkungen eines personorientierten Lehrerverhaltens und beschreibt die Notwendigkeit, das persönliche Lernen des Lehrers zu unterstützen. Er nimmt speziell Bezug auf die Hochschullehrer.

Literaturverzeichnis:

Aebli, H.: Denken: Das Ordnen des Tuns. Stuttgart 1980

Bandura, A.: Sozial-kognitive Lerntheorie. Stuttgart 1979

Block, J.H.: Mastery Learning. New York 1971

Dahrendorf, R.: Homo Sociologicus. Opladen 1964

Habermas, J.: Thesen zur Theorie der Sozialisation. Frankfurt/M. 1968

Hanke, B.: Lehrererwartungen und Lehrerverhalten. In: Psychologie des XX. Jahrhunderts. München 1980

Mutzeck, W.; Pallasch, W. (Hrsg.): Handbuch zum Lehrertraining. Weinheim 1982

Nickel, H.: Beiträge zur Psychologie des Lehrerverhaltens. München 1974

Preisig, E.: Evaluation des Hochschuldidaktischen Kurses "Microteaching". In: Berichte zur Hochschuldidaktik Nr. 3. Zürich 1982

Rogers, C.R.: Therapeut und Klient. München 1977

Tausch, R.; Tausch, A.: Erziehungspsychologie. Göttingen 1977/8

Tausch, R.: Die Förderung des persönlichen Lernens des Lehrers. In: Mutzeck, W.; Pallasch, W.: Handbuch zum Lehrertraining. Weinheim 1982

White, R.; Lippitt, R.: Verhalten von Gruppenleitern und Reaktion der Mitglieder in drei "sozialen Atmosphären". In: Irle, M. (Hrsg.): Text aus der experimentellen Sozialpsychologie. Neuwied 1973/2