

Karl-Heinz Dammer

Gedanken zur (Veränderung der) Lehr-Lern-Kultur an der PH Heidelberg – ein Diskussionspapier

Die folgenden Überlegungen sollen als Grundlage für eine Debatte über die Lehr-Lern-Kultur und deren Weiterentwicklung an der PH Heidelberg dienen. Anlass sind die in meiner kurzen Amtszeit bereits mehrfach in unterschiedlichen Zusammenhängen aufgetauchten Klagen über ein Nachlassen, wenn nicht gar einen Verfall dieser Kultur. Festgemacht wird dies primär an der fehlenden Kontinuität der Anwesenheit von Studierenden in Veranstaltungen, die zu beklagen es gute Gründe gibt. Seitens der Lehrenden wird nicht selten eine verbindliche Anwesenheitskontrolle gefordert, um dem Übel abzuhelpfen, was wiederum die Studierenden vehement ablehnen, wofür es ebenfalls gute Gründe gibt.

In dieser Frontstellung zu verharren, bringt uns kaum weiter. Wir brauchen eine offene Auseinandersetzung unter allen Beteiligten, bei der es genauer zu prüfen und zu erörtern gälte, was genau im Argen liegt, wie viel gefühlte und wie viel überprüfbare Empirie hier im Spiel ist, welche Ursachen den beklagten Zuständen zugrunde liegen könnten und auf welchen Wegen dann welche sinnvollen Lösungen angestrebt werden sollen.

Mit diesem Ziel vor Augen wage ich zunächst einige Vermutungen darüber, wie und warum sich die universitäre Lern-Kultur in den letzten Jahrzehnten – bei relativ gleich gebliebener Lehrkultur - verändert hat. Danach werden einige der Monita aufgeführt, die bei den o. g. Anlässen genannt wurden. Sie tauchen an der PH Heidelberg nicht zum ersten Mal auf und unsere Hochschule ist auch keineswegs die einzige, die sich mit diesen Problemen auseinandersetzen muss.

Um eine fundiertere Debatte zu ermöglichen sollen sodann die beiden wesentlichen opponierenden Positionen – Anwesenheitskontrolle als Problemlösung vs. Freiheit und selbstbestimmtes Studium – einer kritischen Prüfung unterzogen und empirischen Befunden zu den Motiven studentischer Abwesenheit in Hochschulveranstaltungen sowie Überlegungen zum Sinn der Präsenzlehre und in ihr stattfindendem gemeinsamem wissenschaftlichem Arbeiten gegenübergestellt werden.

Abschließend werden einige Probleme und Fragen aufgeführt, mit denen wir uns in der Debatte beschäftigen sollten sowie konkrete Handlungsmöglichkeiten für die konsensuale Entwicklung einer Lehr-Lern-Kultur vorgeschlagen, die sich als offene Liste verstehen. Zur Debatte stehen sollen im Senat vor allem diese Zielsetzungen und Handlungsmöglichkeiten (Abschnitt 6 und 7), denen Vorgespräche mit dem Rektorat, dem LSL, der SeKo und den Studierenden zugrundeliegen. Das Thema soll auf dem Qualitätstag der Lehre zu Beginn des Wintersemesters weiter verfolgt werden.

1 Mutmaßungen über eine veränderte Lernkultur

Den folgenden, sicherlich etwas holzschnittartigen, Thesen liegt die Vermutung zugrunde, dass die Lernkultur sich in den letzten Jahrzehnten so verändert haben könnte, dass eine Verständigung zwischen Lehrenden und Lernenden schwierig geworden ist. Möglicherweise weicht das Selbstverständnis der heutigen Studierenden so weit von den universitären Lernerfahrungen der heute Lehrenden ab, dass Letztere Erstere nach Maßstäben beurteilen, die nicht mehr ohne Weiteres gelten. Mit dieser Vermutung soll keineswegs ein Präjudiz geschaffen, sondern nur der Horizont der Überlegungen geweitet werden, wobei klar ist, dass weder für die frühere noch für die heutige Lernkultur von *den* Studierenden im Sinne einer homogenen Gruppe die Rede sein kann.

Für die traditionelle Lern- wie auch für die Lehrkultur galt, dass der Aufbau wissenschaftlichen Wissens und einer entsprechenden Arbeits- und Reflexionshaltung Zeit und ein gewisses Maß an Muße erfordert. Dem zuträgliche externe Faktoren waren zum einen die wesentlich geringere Regulierung des Studiums und zum anderen die relativ hohe soziale Homogenität der Studierendenschaft (wie immer man dies mit Blick auf Chancengleichheit beurteilen mag), die 1980 rund eine Million Studierende umfasste, 2020 hingegen fast drei Millionen.¹ Was die Regulierung betrifft, so gab es z. T. erhebliche Freiräume und damit Gelegenheiten, den Gang und die Schwerpunkte des Studiums selbst zu bestimmen. Auch Anwesenheitskontrollen fanden selten statt, ohne dass ein „Laxismus“ der Studierenden beklagt worden wäre. Im Gegenteil: Das ein relativ hohes Maß an Selbstorganisation fordernde Lehramtsstudium verschaffte beispielsweise den Studierenden selbst in Kreisen der Wirtschaft den Ruf,² sie seien in der Lage ihren Arbeitsbereich selbständig zu strukturieren und sich schnell in Neues einzuarbeiten – das Studium war also augenscheinlich der Entwicklung vernünftiger Selbstbestimmung zuträglich gewesen.

Unabhängig davon galt das Studium generell als eigene Lebensphase der vergleichsweise freien Selbstfindung im Übergang zum Erwachsenenalter, bei der Fragen der beruflichen Nützlichkeit des Studiums nicht zwingend im Vordergrund standen, schon gar nicht, wenn die Berufsaussichten, wie im Falle des Lehramts, düster waren.

Die Lernkultur der heutigen Generation von Studierenden könnte sich, wohl zusammen mit gewandelten Lebenswelten und Lebenseinstellungen, demgegenüber stark gewandelt haben und scheint sich, oberflächlich betrachtet, durch folgende Merkmale auszuzeichnen:

¹ <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Tabellen/Irbil01.html#242472>.

² Erinnert sei daran, dass in der langen Phase des Einstellungsstopps ab ca. Mitte der 1980er-Jahre viele Absolventinnen und Absolventen eines Lehramtsstudiums genötigt waren, in andere Berufsfelder auszuweichen.

- Die Tendenz, sich als „Kunde“ oder „Kundin“ anzusehen, der bzw. die ein Angebot erwartet, das inhaltlich und organisatorisch den eigenen Bedürfnissen entspricht. Dies mag ein Ausdruck gesamtgesellschaftlicher Individualisierungstendenzen sowie der neoliberalen Umdefinition gesellschaftlicher Systeme zu Märkten und insofern kein Spezifikum des Studiums sein.
- In diesem Zusammenhang kommt auch der „Work-life-Balance“ nicht erst im Beruf eine größere Bedeutung zu; auch bereits das Studium wird als ein Faktor des Lebens unter mehreren gleichrangigen anderen betrachtet, nicht mehr unbedingt als eine spezifische temporäre Lebensform.
- So sehr eine größere soziale Heterogenität der Studierenden zu begrüßen ist, so bringt sie zugleich stärkere Diskrepanzen im sozialen und kulturellen Kapital mit sich, die sich in der Hochschullehre bemerkbar machen.
- Einen längst noch nicht ausreichend erforschten, aber wohl nicht zu unterschätzenden Einfluss auf die Lern- und Lebenshaltung der Studierenden dürfte auch die Corona-Pandemie gehabt haben. Den Studierenden war es über rund zwei Jahre verwehrt, die Hochschule als einen realen Ort der Gemeinschaft von Lehrenden und Lernenden zu erfahren. Dies hat einerseits nachweislich zum Anstieg (nicht nur) der Studierenden mit psychischen Problemen beigetragen, könnte andererseits bei manchen aber auch die Auffassung genährt haben, dass sie online bequemer studieren und so ihr Leben flexibler gestalten können.
- Neben diesen externen Faktoren dürfte die Entwicklung der Hochschulen selbst zu Veränderungen der Lernkultur beigetragen haben. Es kann inzwischen als empirisch erwiesen gelten, dass die Quantifizierung des Studiums in Messgrößen (Credit-Points und Workloads) seitens der Studierenden die Haltung hervorgebracht hat, sich gleichsam als abhängige Beschäftigte einer Wissens-Fabrik zu sehen, die ohne allzugroße Identifikation mit ihrer Arbeit eine verordnete 40-Stunden-Woche (faktisch die Grundlage für die Berechnung des legitimen Semester-Workloads) „abreißen“, für die sie dann adäquat in der ECTS-Währung entlohnt werden wollen. Auch hier folgt die Hochschule einem gesamtgesellschaftlichen Trend zur Produktion von messbaren Kennzahlen als Ausdruck von Qualität.
- Eng damit verbunden ist das beiderseits, von Lehrenden wie von Studierenden, beklagte Prüfungsregime des modularisierten Studiums, das Lernhaltungen fördert, die der Entwicklung eines wissenschaftlichen Habitus, gelinde gesagt, wenig zuträglich sind. In dieser Struktur wird der Erwerb wissenschaftlicher Kompetenzen nicht mehr als ein kontinuierlicher, erst am Ende durch das Examen zu bilanzierender Prozess verstanden, sondern als eine zu erledigende „Arbeitslast“, mit der man ab dem ersten Semester Stück für Stück den Kompetenzerwerb „abhaken“ kann, der sich faktisch erst durch die Kontinuität einstellt.
- Abschließend sei eine Koinzidenz erwähnt, die nicht unbedingt zu einer problematischen Lernhaltung führen muss, aber eine wissenschaftsferne

Einstellung fördern kann, nämlich das Zusammentreffen des auf „Employability“ zielenden Bologna-Studiums mit den pragmatischen Erwartungen vieler PH-Studierender, an der Hochschule möglichst viele brauchbare „Tools“ für die Bewältigung der künftigen beruflichen Praxis vermittelt zu bekommen, so dass die Frage „brauche ich das für den Beruf?“ zu einem wichtigen Entscheidungskriterium für den Besuch von Veranstaltungen wird.

2 Ein Einblick in die gar nicht so neue Problemlage

Die eingangs erwähnten Klagen über eine mangelnde Lernkultur wurden in den Diskussionen darüber u. a. wie folgt konkretisiert:

- Fehlende Kontinuität der Präsenz von Studierenden in den Lehrveranstaltungen.
- Eine gering ausgeprägte Diskussionskultur und mangelndes Textverständnis.
- Wenig studentisches Engagement in den Veranstaltungen, verbunden mit einem Desinteresse an wissenschaftlichem Arbeiten, was sich u. a. in mangelhafter Qualität der Hausarbeiten bemerkbar mache.
- Eine insgesamt instrumentelle Haltung dem Studium gegenüber, ablesbar an der Fixierung auf prüfungsrelevante Inhalte und der „Unart“, zwei Veranstaltungen parallel zu besuchen und der einen zeitgleich mit der anderen online zu folgen.
- Nicht direkt prüfungsrelevante Veranstaltungen werden geschwänzt

Dass diese Monita ernst zu nehmen sind, ist ebenso unstrittig wie die Tatsache, dass wir faktisch wenig darüber wissen, wie verbreitet die beklagten Phänomene an unserer Hochschule wirklich sind (in allen Fächern, bei wie viel Lehrenden, bei wie viel Studierenden?), geschweige denn, welche Ursachen ihnen zugrunde liegen. In mehrerlei Hinsicht zu denken gibt, dass die Noten, mit denen die Studierenden ihr Studium an der PH Heidelberg abschließen, sich deutlich über 2,0 bewegen.

Wer schon etwas länger an der PH Heidelberg tätig ist, wird sich erinnern, dass vor dem Hintergrund einer ähnlichen Problemwahrnehmung bereits vor über zehn Jahren eine erhitzte Diskussion über diese Problematik geführt wurde. Dokumentiert ist sie in der Beratungsunterlagen zur ersten Senatskommission des Jahres 2013, in der der damalige Rektor für Studium und Lehre, Herr Härle, vermerkt, dass dieses Thema „wie kaum ein anderes die Gemüter“ erhitze und zu „Unruhe, Widerstand und Missverständnissen“ geführt habe.³

Auslöser war seinerzeit die von Herrn Härle eingeführte Selbsttestierung, mit der die Studierenden die Erfüllung ihrer Studienleistungen durch eigene Unterschrift im Studienbuch dokumentieren konnten. Auf diese Weise sollte

³ Beratungsunterlagen zur SeKo für Studien und Prüfungsfragen vom 13.1.2013, S. 5.

Selbstverantwortung gelernt werden, nicht durch Anwesenheitskontrolle, die v. a. von den Studierenden vehement abgelehnt wurde. Die Selbsttestierung, so Härle weiter, „bedeutete aber keineswegs die Aufhebung jeder Verpflichtung! Sie wurde lediglich von der äußerlichen in eine innerliche Verpflichtung verlagert“ und war „eingebettet in ein umfassendes Konzept der Begleitung und Beratung, zu dem als wesentliche Bausteine auch die Selbstdokumentation, das Feedback und das Mentoring gehören“ (ebd.).

Die Debatte darüber fokussierte sich auf die beiden Pole „externe Kontrolle der Anwesenheitspflicht“ vs. „Entwicklung von Selbstverantwortung durch Selbsttestat“ und führte zu einem „Gemeinsamen Votum zur Qualitätssicherung im Studium“ seitens der Studiendekaninnen, -dekane und des Prorektors für Studium und Lehre, in dem u. a. Folgendes vereinbart wurde:

- „Der Verzicht auf Anwesenheitskontrolle und das System der Selbsttestierung wie des fachlich qualifizierten Feedbacks werden beibehalten, sollen aber kompetenzorientierter und mittels genauerer Beschreibung des Lernwegs ausgestaltet werden. Unterstützung ist durch das „Tutoring-Mentoring-Counselling“-Programm möglich“
- „Wie bereits in den MHBs festgelegt ist, sollen die Lehrenden mit den Studierenden die Erwartungen an die Mitwirkung in einer Lehrveranstaltung vereinbaren; diese Vereinbarung stellt die Grundlage für die Teilnahme und für ein Feedback dar.“
- „Die Studienkommissionen werden gebeten, Qualitätsstandards für die Lehre ihrer jeweiligen Fakultät zu entwickeln und mit den Fächern sowie mit den Lehrenden und Studierenden zu kommunizieren“⁴

Ob diese Maßnahmen nicht konsequent genug durchgeführt wurden oder nicht wirkungsvoll genug waren, sei dahingestellt; in jedem Fall scheint es so, dass sich die Hoffnung auf eine Verbesserung der Lehr-Lern-Kultur durch diese Maßnahmen nicht erfüllt hat, sonst würden heute nicht die oben zitierten Klagen erhoben. Dass andere Hochschulen offenbar mit denselben Problemen zu kämpfen haben, kann dabei kaum beruhigen. In einem Problemaufriss des Prorektorats der Universität Bielefeld heißt es:

„Studiengangverantwortliche und Lehrende vor allem geistes- und sozialwissenschaftlicher Studiengänge mit hohen Einschreibezahlen an der Universität Bielefeld klagen darüber, dass es zu oft vorkommt, dass Studierende gar nicht, nur unregelmäßig oder mit einer unverbindlichen Haltung an Lehrveranstaltungen teilnehmen. Es wird berichtet, dass sie im schlimmsten Fall sogar möglichst nur die für den Abschluss erforderlichen Modulprüfungen absolvieren, ohne die entsprechenden Lehrveranstaltungen vorher zu besuchen.

⁴ Gemeinsames Votum zur Qualitätssicherung im Studium v. 11.6.2013, S. 2f.

Diese Unverbindlichkeit wirkt negativ auf die Qualität von Lehrveranstaltungen zurück und mindert insgesamt den Studienerfolg“⁵

Dieser Problemaufriss liefert einen ersten Hinweis für die Notwendigkeit, das Problem zu spezifizieren, denn offensichtlich sind primär die geistes- und sozialwissenschaftlichen Studiengänge betroffen, deren

„zentrales Lehr- bzw. Bildungsziel die Fähigkeit [ist], kontingente und teilweise kontroverse theoretische Perspektiven der jeweiligen Disziplin zu verstehen und – u.a. historisch – kontextualisieren zu können. Das Erreichen dieses Ziels wird individuell über den Studienverlauf u.a. durch Lesen und Diskutieren möglich. Lehre kann dieses Lernen nur begünstigen, jedoch nicht so steuern, dass es möglich wäre, Lehr-Lernergebnisse studienbegleitend portionsweise abzuprüfen.“⁶

Augenscheinlich ist es in diesen Fächern schwieriger, Lehr-Lern-Formate zu finden, die den Studierenden die Notwendigkeit eines kontinuierlichen Veranstaltungsbesuchs plausibel machen, wohingegen der eher lineare Wissens- und Kompetenzaufbau in den Naturwissenschaften und der Mathematik, wie auch im Sport und den künstlerischen Fächern den Sinn von Anwesenheit in Übungen und Seminaren möglicherweise eher einsehbar macht.

3 Versuch, eine müßige Debatte aufzubrechen

Die bisherigen Erfahrungen weisen darauf hin, dass die Auseinandersetzung mit der komplexen Frage einer Veränderung der Lehr-Lern-Kultur immer wieder in die Forderung nach bzw. die Zurückweisung von verbindlichen Anwesenheitskontrollen mündet. Idealtypisch formuliert stehen sich dabei folgende Argumente gegenüber:

„Der nachlässige Umgang der Studierenden mit der Präsenzplicht be-, wenn nicht verhindert die ertragreiche Gestaltung von Seminaren, weswegen Anwesenheitskontrollen notwendig sind, um die letztlich für beide Seiten unbefriedigende Situation zu verbessern und eine kontinuierliche gemeinsame Arbeit zu gewährleisten.“

vs.

„Studierende sind als die erwachsenen und autonomen Personen zu behandeln, zu denen sie auch ihre späteren Schülerinnen und Schüler erziehen sollen. Sie müssen daher selbst entscheiden können, ob sie an einer Veranstaltung teilnehmen oder sich die Inhalte und Kompetenzen im Selbststudium aneignen wollen. Ein Teilnahmezwang widerspricht der universitären Idee einer freien Gemeinschaft von Lehrenden und Lernenden.“

⁵ https://www.uni-bielefeld.de/uni/einrichtungen-organisation/rektorat/lehre/Teilnahme_an_Lehrveranstaltungen_2018.pdf, S. 2.

⁶ Ebd., S. 5.

Es stehen sich hier zwei ethisch und motivationspsychologisch konträre Positionen gegenüber. In ethischer Hinsicht konfligiert einerseits die – vom formalen Erwachsenenstatus absehende – Unterstellung einer noch nicht ausreichend entwickelten Mündigkeit, die eine stellvertretende Verantwortungsübernahme in Form strikter Gebote rechtfertigt, mit andererseits der prinzipiellen Unterstellung moralischer Autonomie, die – und sei es kontrafaktisch – zuzugestehen sei und sich durch Verbote nicht bewirken lasse. Sie könne zwar, im Sinne Kants, eine legale Haltung aber keine Einsicht in ethische Notwendigkeiten erzwingen. Motivationspsychologisch treffen hier, vereinfacht gesprochen, die Priorisierung einerseits extrinsischer, andererseits intrinsischer Motivation aufeinander.

Beide Seiten haben ihr relatives Recht, greifen aber jeweils zu kurz und lassen kaum einen Konsens über praktische Handlungsoptionen zu. Es erscheint also für eine gehaltvolle Debatte sinnvoll, ihre Plausibilität genauer zu prüfen.

Beginnen wir mit der Forderung nach Anwesenheitskontrolle. Sie baut auf eine administrative Lösung von außen, die nicht nach den Ursachen und Motiven für Abwesenheit fragt, sondern Anwesenheit qua Verordnung meint erzwingen zu können. Die Forderung bewegt sich damit auf einem juristischen Terrain, das hier primär zu sondieren wäre.

Im LHG des Landes Baden-Württemberg wird die Präsenzpflcht nur bezogen auf die beamtenrechtlichen Pflichten der Lehrenden, nicht aber der Studierenden festgelegt. Für die Studierenden gilt laut § 3, Abs. 4 „die freie Wahl von Lehrveranstaltungen [sowie] das Recht, innerhalb eines Studiengangs Schwerpunkte nach eigener Wahl zu bestimmen“, was eine Anwesenheitskontrolle in Veranstaltungen, die frei gewählt wurden, nicht ausschließt. In diesem Sinne ließe sich auch die nachfolgende Bestimmung deuten, dass „Beschlüsse der zuständigen Hochschulorgane in Fragen des Studiums insoweit zulässig [sind], als sie sich auf die Organisation und ordnungsgemäße Durchführung des Lehr- und Studienbetriebes und auf die Gewährleistung eines ordnungsgemäßen Studiums beziehen.“ Sieht eine Hochschule den Studienbetrieb also durch Absentismus gefährdet, so wäre sie, dieser Formulierung nach, befugt, entsprechende Gegenmaßnahmen zu ergreifen.

Gegen diese Auslegung spricht indes die Entscheidung des Verwaltungsgerichtshofs von 2017 zu einer Klage gegen die in einer baden-württembergischen Studienordnung festgelegte Präsenzpflcht. Sie verstoße, knapp zusammengefasst, gegen die Grundrechte auf Studierfreiheit und freie Berufswahl und lasse außerdem klare Regelungen darüber vermissen, wer mit welcher Befugnis über zulässige Ausnahmen von der Anwesenheitspflcht entscheide.⁷ Sicher ließe sich darüber streiten, inwiefern die Verpflichtung auf Anwesenheit durch eine Studienordnung bereits die genannten Grundrechte

⁷ Vgl. <https://www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&docid=MWRE180000051&psml=bsbawueprod.psml&max=true&doc.part=L&doc.norm=all>.

tangiert, rein rechtlich liegt hier aber ein Präzedenzfall vor, der nicht ignoriert werden kann und zumindest klar zum Ausdruck bringt, dass die Teilnahme an Prüfungen nicht von der regelmäßigen Präsenz in Veranstaltungen abhängig gemacht werden darf.

Die entscheidende Frage ist indes nicht, ob und wie ggf. eine qua Verordnung festgelegte Präsenzpflcht rechtlich zulässig ist, sondern ob überhaupt das Recht das Terrain ist, auf dem über diese Frage entschieden werden sollte, da es, metaphorisch gesprochen, die Behandlung der Krankheit auf das formale Laborieren an Symptomen reduziert. Sinnvoller wäre es demgegenüber, zunächst empirisch genauer dem tatsächlichen Ausmaß und den Ursachen für Abwesenheit auf den Grund zu gehen, was bisher an der PH nicht geschehen ist, es gibt allerdings inzwischen eine Vielzahl aufschlussreicher Studien zu dem Thema, von denen noch die Rede sein soll.

Ein weiteres Problem dieser Vorgehensweise ist, dass sie nur die Lernkultur fokussiert und damit eine Nachlässigkeit der Studierenden unterstellt, die Lehrkultur aber unberührt lässt. Damit soll nicht einer simplen Umkehr der Verantwortung das Wort geredet werden, nach dem Prinzip „Gestaltet eure Seminare interessanter, dann kommen die Studierenden auch regelmäßig“. Diese Aufforderung wäre genauso einseitig und ebenfalls zunächst empirisch zu begründen: Ist tatsächlich die Abwesenheit in signifikantem Ausmaß auf schlechte Hochschuldidaktik zurückzuführen? Gemeint ist hier, dass die Lösung des Problems den Einsatz beider Seiten erfordert, um nicht nur an der Lern- oder an der Lehrkultur zu arbeiten, sondern gemeinsam an der Lehr-Lern-Kultur und ihren Voraussetzungen.

Eine weitere Frage wäre, was, außer vielleicht vollere Veranstaltungen, mit einer Anwesenheitskontrolle erreicht werden kann, da Druck bestenfalls eine vordergründige Verhaltensänderung bewirken dürfte, ohne aber die Überzeugungen der Studierenden zu verändern. Im Gegenteil besteht die Gefahr, dass ihre Distanz zum Studium dadurch wächst. Auch ist kaum zu erwarten, dass die reine physische Anwesenheit von mehr nolens als volens Teilnehmenden die Qualität der gemeinsamen Arbeit erhöht.

Abschließend sei rein operativ darauf hingewiesen, dass bei der Einführung einer verbindlichen Anwesenheitspflicht zugleich auch die Kriterien für Ausnahmen, ihren Nachweis und dessen Dokumentation geregelt werden müssten, also ein erheblicher bürokratischer Mehraufwand für die Lehrenden entstünde.

Angesichts dieser Gegenargumente mag es naheliegen, sich auf die „liberale“ Seite zu schlagen, also den Besuch von Veranstaltungen der freien Entscheidung der Studierenden zu überlassen – eine Einstellung, die nicht nur von den Studierenden, sondern auch von manchen Lehrenden geteilt wird. Diese Position macht es sich allerdings ethisch und auch funktional bezogen auf den Studienerfolg zu einfach.

Es ist nicht autoritär, von einer Anwesenheitspflicht zu sprechen, die von einer verbindlichen Anwesenheitskontrolle zu unterscheiden ist. Während diese nur als äußerer Zwang empfunden werden kann, impliziert die Anwesenheitspflicht als solche ein aus Einsicht in den Sinn der Forderung resultierendes Sollen, für das ein Individuum sich frei auf der Basis rationaler Einsicht entscheiden kann. Freiheit und (Selbst-)Verantwortung müssen also Hand in Hand gehen. Wären alle Studierenden davon überzeugt, gäbe es das Problem der zu großen oder diskontinuierlichen Abwesenheit nicht. Folglich ist hier ein Lernprozess notwendig, der sich nicht automatisch einstellt, sondern von den Lehrenden und der PH als ganzer mit getragen werden muss. Die mit den Studierenden abgestimmte und sanktionsfreie Dokumentation der Anwesenheit ist eine von mehreren Möglichkeiten, dies umzusetzen und auch legitim, da die Teilnahme an Veranstaltungen in der Regel mit einem LP in die Studienleistungen eingeht. Eine solche Vorgehensweise wäre zielgerechter, denn sie wendet sich nur an diejenigen, denen der Sinn von Anwesenheit plausibel gemacht werden muss, nicht an die, die bereits davon überzeugt sind. Darin besteht der wesentliche Unterschied zur Kontrollvariante, die unterschiedslos alle dem Zwang unterwirft und damit riskiert, diejenigen zu verprellen, die bereits verantwortungsvoll handeln – und wir dürfen durchaus unterstellen, dass es nicht wenige sind. Dann besteht die Gefahr der Demotivierung, da der Zwang (zu Recht) als Zeichen von Misstrauen bezogen auf die eigene Mündigkeit interpretiert werden kann und u. U. das Studium nun unter einem anderen Blickwinkel betrachtet wird, nämlich dem des Wissens-Angestellten, der ECTS-Dienst nach Vorschrift macht.

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen kann man Schulmeister zustimmen, der es für „absurd“ hält, „die ‚freie‘ Entscheidung, der Lehre fernzubleiben, als Beitrag zur Stärkung der ‚Eigenverantwortlichkeit‘ betrachten zu sollen. Jeder, der sich mit der Selbstbestimmungstheorie auseinandergesetzt hat, weiß, dass die Autonomie der Individuen weder durch Vorschriften noch durch Laissez-Faire-Pädagogik zu erreichen ist.“⁸ Daraus folgt der auch für uns bedenkenswerte Vorschlag: „Die ethische Dimension des Studiums kann als idealer Gesellschaftsvertrag begriffen werden, der auf geteilter Verantwortung beruht und durch Aushandeln im Diskurs lebt, nicht aber durch Gesetzgebung und auch nicht durch Flucht vor sich selbst“⁹

4 Welches sind die tatsächlichen Motive von Abwesenheit

Der eben zitierte Rolf Schulmeister hat ein Review verfasst, in dem er die Ergebnisse von knapp 300 internationalen Studien zum Thema „Abwesenheit in Lehrveranstaltungen“ ausgewertet hat und die Klarheit hinsichtlich mancher gängig angeführter Gründe für Abwesenheit schafft.

⁸ Rolf Schulmeister: Abwesenheit von Lehrveranstaltungen. Ein nur scheinbar triviales Problem. Hamburg 2015, S. 4. <http://rolf.schulmeister.com/pdfs/Abwesenheit.pdf>.

⁹ Ebd., S. 58.

1. Ausmaß: Über alle Studien hinweg erscheint die Abwesenheitsquote von 25% zwar signifikant, aber nicht dramatisch (Schulmeister 2015, S. 13).
2. Erwerbstätigkeit der Studierenden: Je nach Studie schwankt der Anteil der neben dem Studium Arbeitenden zwischen 40 und 60%.¹⁰ Ein signifikanter Einfluss auf den Workload scheint aber erst ab 20 Stunden/ Woche vorhanden zu sein. Paradoxerweise besuchen viele nebenbei Arbeitende mehr Veranstaltungen als andere, die obendrein auch selten die Erwerbsarbeit als primären Grund für Abwesenheit in der Hochschule angeben. In jedem Fall nimmt die Erwerbsarbeit nur einen Bruchteil der extracurricularen Zeit ein, die in Extremfällen die Zeit der Anwesenheit an der Hochschule um das 4-5fache übersteigt. Was die Notwendigkeit des Nebenerwerbs betrifft, so geben im Schnitt $\frac{3}{4}$ der Befragten an, zu jobben, damit sie sich mehr leisten können. Nur $\frac{1}{4}$ scheint also für die Fortführung des Studiums auf Nebenjobs angewiesen zu sein (ebd, S. 5ff.). Es muss hier offen bleiben, inwieweit diese Ergebnisse gegenwärtig immer noch gelten, wo neusten Erhebungen nach, $\frac{2}{3}$ der Studierenden angeben, wegen der stark gestiegenen Lebenshaltungskosten zu Erwerbsarbeit neben dem Studium genötigt zu sein.¹¹
3. Fehlende Attraktivität der Veranstaltungen: Natürlich lassen sich Veranstaltungen immer didaktisch optimieren, die mangelnde Qualität der Veranstaltungen wird aber, den Studien nach, bezeichnenderweise eher von häufig abwesenden und schwächeren Studierenden vorgebracht, während regelmäßig Anwesende meist positiv über die Lehre urteilen (so auch an der PH Heidelberg). Grundsätzlich wäre hier auch zu erörtern, inwiefern dieses Argument nicht das Studium auf eine Dienstleistung reduziert, deren Qualität allein nach dem Verhältnis von Angebot und Nachfrage geregelt wird und ob die Annahme, dieser Faktor sei entscheidend für die Studienmotivation, psychologisch plausibel ist (ebd., S. 11f.).
4. Exogene Faktoren (Care-Aufgaben, Wohnort/Fahrzeit etc.) spielen nur eine marginale Rolle (ebd., S. 30ff.).
5. Die häufigste Begründung für Abwesenheit ist Krankheit (was aber Studien zum faktischen Anteil von Krankheit am Workload [7,5%] eher widerlegen), gefolgt von konkurrierenden Anforderungen im Studium (die aber auf Nachfrage häufig erst durch Prokrastination entstehen), Langeweile und der Überzeugung, man käme durch Selbststudium genauso gut zurecht.
6. Die letztgenannte Begründung wird von zahlreichen Studien widerlegt, die zeigen, dass häufige Abwesenheit den Studienerfolg signifikant mindert (auch, weil die Abwesenheit faktisch oft nicht zum Selbststudium genutzt

¹⁰ Das Forsa-Meinungsforschungsinstitut hat für Deutschland 2020 sogar 75% ermittelt.
<https://www.experten.de/2021/06/studienfinanzierung-drei-viertel-der-studenten-haben-einen-nebenjob/>.

¹¹ ad-hoc-news.de, 15.12.2023.

wird), wohingegen Gewissenhaftigkeit und Lernmotivation sich als die größte Erfolgsvariablen erweisen (ebd., 15f.).

5. Warum Präsenzlehre und Präsenz in der Lehre wichtig sind

Eine Arbeitsgruppe der Alice Salomon Hochschule in Berlin hat ein bemerkenswertes Positionspapier zum Sinn der Präsenzlehre herausgegeben, in dem betont wird, dass durch die gemeinsame räumliche Präsenz von Lehrenden und Lernenden und die dadurch ermöglichten formellen und informellen Austauschprozesse ein Erfahrungs- und Erkenntnisraum entstehe, in dem aus individuellem Denken und Meinungen öffentliches Diskutieren und Begründen werde. Dies führe zu Erkenntnisfortschritten zum einen, weil man zur kritischen Reflexion der eigenen Position veranlasst werde, zum anderen, weil die Gespräche „Aha-Effekte“ bewirken können, mit denen vorher nicht oder nur vermeintlich Verstandes wirklich verstanden werde; nicht zuletzt entstehe mit der Erfahrung der Heterogenität auch der Respekt vor Andersdenkenden. Aus diesen Überlegungen wird eine wesentliche Schlussfolgerung für die Frage der Anwesenheitspflicht gezogen, die hier ausführlich zitiert sei:

„Zwar setzt die Präsenzlehre keine prüfungsrelevante Anwesenheitspflicht voraus. Aber mit einem vermeintlichen ‚Recht‘ auf beliebige Abwesenheit ist die Präsenzlehre unvereinbar. Denn auch ohne jene prüfungsrelevante Pflicht zur Anwesenheit besteht eine ethische Verpflichtung zur aktiven Teilhabe. Ja, die prüfungsrelevante Anwesenheitspflicht kann nur dann entfallen, wenn diese ethische respektiert wird. Hier geht es nicht bloß darum, dass man sich durch Abwesenheit selbst schadet. Durch Fluktuation wird das geschützte Umfeld des wechselseitig getragenen und verantworteten Seminarzusammenhangs untergraben.

Nur wenn kontinuierlich und gemeinsam ein „roter Faden“ gesponnen wird, kann sich im Laufe des Semesters jene inhaltliche Dichte und Differenziertheit ergeben, die eine sich kooperativ bildende Fachlichkeit ermöglicht. [...] Die Willkürfreiheit zur Abwesenheit untergräbt die geteilte Freiheit einer verlässlichen, gemeinsam gestalteten Lernkultur.“¹²

Aus dieser Legitimation der Präsenzlehre ziehen die Autoren folgende Konsequenzen, die auch für unsere Debatte über Präsenzkultur und Anwesenheitspflicht anregend sein könnten:

„Es gibt bisweilen gute Gründe, nicht an jeder Sitzung eines Präsenzseminars vor Ort teilzunehmen, aber derart gute Gründe liegen vergleichsweise selten vor und sind nur dann gegeben, wenn der Seminarbesuch die Verletzung einer schwerer wiegenden Verbindlichkeit nach sich ziehen würde (z.B. im Fall von Krankheit, Ansteckungsgefahr, Betreuungsnotstand, Exkursionen). Wer das

¹² Francesco Cuomo et al: 17 Thesen zur Präsenzlehre. Berlin 2022, S. 4.
<https://opus4.kobv.de/opus4-ash/frontdoor/index/index/docId/506>.

Studium nicht bloß als ein Ansammeln von Credit Points und ein ‚Abhaken‘ von Prüfungen mit dem Ziel eines effizient erwirkten Abschlusses versteht, sondern als ein gemeinsames Lernen und mithin als eine temporär geteilte Lebensform, muss für größere Verbindlichkeit der Teilnahme sein und praktisch sorgen.

An die Stelle einer grassierenden ‚Kultur der Unverbindlichkeit‘ soll eine gemeinsam verantwortete Lernkultur der Verbindlichkeit treten. Das gilt für Studierende, Lehrende und die Hochschulorganisation gleichermaßen. Beleg-Systeme oder Prüfungsordnungen, die bereits im Wortlaut bzw. in der Praxis jegliche Anwesenheitspflicht verneinen oder durch Doppelbelegungen konterkarieren, ohne die damit verknüpften Gefahren zu reflektieren, sind nicht etwa progressiv, sondern schädlich für eine Kultur gemeinsamen Lernens. Der Lehrkörper macht sich so bereits auf Ebene der Regularien unglaublich. Und im Vergleich zu anderen Hochschulen wird so ein ‚Sonderstatus‘ festgeschrieben, der in der Außenwirkung negativ auf Studierende und Kollegium zurückfällt“ (ebd.).

6 Schussfolgerungen und Zielsetzungen

Die wesentliche Schlussfolgerung aus den bisherigen Überlegungen ist, wie eingangs bereits betont, dass man die Lehr- und die Lernkultur zusammen denken muss. Eine von allen Seiten angestrebte nachhaltige Verbesserung lässt sich nicht durch Einzelmaßnahmen welcher Art auch immer erreichen – schon gar nicht durch restriktive Maßnahmen, die letztlich auf beiden Seiten die Freiheiten noch mehr einschränken, als es die Eigendynamik der Hochschullehre in Zeiten von Bologna es ohnehin schon tut. Was gebraucht wird, ist ein PH-weit konsentiertes Konzept, dessen Entwicklung und v. a. Verwirklichung die Dialog- und Verständigungsbereitschaft sowie Offenheit für Kritik von allen Beteiligten erfordert. Die Kunst wird darin bestehen, einen möglichst hohen Grad an Freiheit mit klaren Verbindlichkeiten in Einklang zu bringen.

Denkbare daraus resultierende Zielsetzungen wären:

1. Die Präsenzpflcht gilt aus mehreren Gründen als gesetzt, nicht nur aufgrund der oben ausgeführten ethischen Überlegungen und weil sie pauschal mit einem LP als Studienleistung angerechnet wird, sondern auch weil nach der Pandemie Präsenzlehre eine explizite Forderung des MWK an die Hochschulen stellt und weil das Ministerium den Hochschulen strukturell die personellen Ressourcen für Präsenzlehre zur Verfügung stellt. Hinzu kommt die vom Ministerium in jüngster Zeit fokussiert Raumnutzung; bereits jetzt werden die an der PH zur Verfügung stehenden Räume nur noch in wenigen Zeitslots vollständig genutzt, so dass bald die Forderung im Raum stehen könnte, dass die Räume für anderweitige Nutzungen zur Verfügung gestellt werden sollten. Darüber hinaus gilt grundsätzlich, dass eine Gemeinschaft zwischen Lehrenden und Lernenden nur durch beiderseitige Präsenz entstehen kann.

Diskutierbar bleibt aber die Wahrnehmung der Pflicht nach hochschuldidaktischen Kriterien; so kann beispielsweise das Ausbringen einer Vorlesung online sinnvoll sein, wie umgekehrt die Vermittlung verbindlicher Kompetenzen und Verhaltensweisen, über die künftige Lehrkräfte aufgrund ihrer Vorbildfunktion verfügen müssen, ggf. nur in Präsenz möglich ist. Die Verantwortung der Hochschule bzw. der einzelnen Fächer für Qualitätssicherung hat hier in jedem Fall Vorrang.

2. Die Einführung einer verbindlicheren Feedback-Kultur unter der Voraussetzung des Konsenses, dass ein Feedback dem Bildungsprozess der Studierenden zuträglicher ist als rigide Kontrolle. Aus diesem Grund wurde ursprünglich auch die Selbsttestierung an eine Intensivierung des Feedbacks gebunden. Während sich erstere schnell durchgesetzt hat und z. T. sicherlich auch missbraucht wurde, scheint das Feedback auf der Strecke geblieben zu sein, was mit ein Grund für die fortgesetzte Unzufriedenheit mit der „Libertinage“ sein mag. Hier wäre die schwierige Frage zu klären, wie angesichts eines für beide Seiten angespannten Prüfungsbetriebs noch Raum für eine solche Feedback-Kultur geschaffen werden kann.
3. Eine transparentere Kommunikation über Studieninhalte und -erwartungen auf allen Ebenen, die deutlich macht, dass die PH Heidelberg Studierende und Lehrende als Gemeinschaft versteht, dass also auch Studierende Teil der *scientific community* sind und nicht nur Kunden eines Bildungsdienstleisters oder Konsumenten eines Bildungsangebots. Dazu gehört auch ein forderndes und zugleich einladendes Verhalten der Lehrenden hinsichtlich der Präsenz und hochschuldidaktisch sinnvoller Wünsche der Studierenden.
4. Eine bessere (technisch gestützte) Organisation der Anmeldung für Veranstaltungen, die beiderseits den Rahmen für mehr Sicherheit und Verbindlichkeit beim Besuch von Veranstaltungen schaffen kann. Die Organisation bzw. Strukturierung des Studiums ist eine Rahmenbedingung für eine gelingende Lehr-Lern-Kultur. Dazu könnte z. B.
5. eine engere Verzahnung von Seminaren, Studienleistungen und Prüfungen gehören. Studierende sind im Rahmen der Bolognastrukturen stark auf das Prüfungsrelevante fixiert, so dass die Tendenz, Veranstaltungen nicht zu besuchen, in dem Maße zu steigen droht, wie der Zusammenhang zwischen der Gestaltung des Lehrangebots und Prüfung(sformaten) unklar bleibt.
6. Im organisatorischen Kontext ebenfalls denkbar wäre eine Reduzierung der Module bei zugleich wachsendem Modulumfang, was weniger Prüfungen, allerdings zugleich auch eine aufwändige Umstrukturierung des gesamten Lehrangebots nach sich ziehen würde.
7. Angesichts der bereits jetzt rasanten Entwicklung der KI müssen wir darüber nachdenken, wie diese hochschuldidaktisch sinnvoll und für die Bildungsprozesse der Studierenden fruchtbar in die Lehre integriert werden und welchen Einfluss dies auf die Lehr-Lern-Kultur insgesamt haben kann.

Wünschenswert wäre eine daraus resultierende Lehrkultur, die sich etwa wie folgt beschreiben lässt:

„Ziel ist die stimmige Passung von Modulen und Lehrveranstaltungen, in denen Lernziele, Aktivitäten der Studierenden und Prüfungen so aufeinander bezogen sind, dass die Studierenden ihre Mitarbeit in der Lehrveranstaltung jederzeit als sinnvolle Beteiligung, als Gelegenheit zur Entwicklung einer fachlichen Identität und auch als Vorbereitung auf die Prüfung erleben. Gesucht werden müsste also nach Aktivitätsformen, die den Habitus forschender Kooperation im Seminar eher befördern als ihn einzuschränken.“¹³

Dies schließt sanktionsfreie Kontrollen und das konkrete Ansprechen von Studierenden, die häufiger fehlen, nicht aus.

Von einer Lernkultur, die auf Einsicht in den Sinn von Selbstverpflichtung baut, würden alle Studierenden, v. a. aber die Schwächeren profitieren, denn eine Lernkultur, die auf einem solchen *commitment* beruht, führt nachweislich zu besseren Studienergebnissen.¹⁴ Bezogen auf die Lehrkultur bedeutet dies v. a.: Veranstaltungen müssen so gestaltet werden, dass die Studierenden ihren Besuch als notwendig für ihren Bildungsprozess / ihre professionelle Entwicklung erkennen können. Gute Beispiele dafür, die als Modelle dienen können, gibt es an der PH genug.

7 Handlungsmöglichkeiten

1. Werbung für und Nutzung von hochschuldidaktische(n) Angebote.
2. Gegenseitige Besuche von Lehrenden in Veranstaltungen mit nachfolgendem Austausch (gleiche Statusgruppen, verschiedene Fakultäten → offenere Kommunikation möglich)
3. Größeres Gewicht auf dokumentierte Studienleistungen legen, die auch zur Kompensation nicht besuchter Veranstaltungen gefordert werden können, um den Kompetenzerwerb sicherzustellen. Dies impliziert natürlich auch Mehrarbeit für Lehrende.
4. Explizite Verständigung über gegenseitige Erwartungen in Lehrveranstaltungen.
5. Eine Art Vertrag mit Erstsemestern zu Verbindlichkeiten des Studiums und ein dementsprechendes *commitment* der PH als ganzer. Vermittelt werden sollte dabei, dass das Lernen an einer Hochschule sich deutlich von schulischem Lernen unterscheidet, damit die Studierenden von Anfang an die Chance bekommen, einen entsprechenden Habitus zu entwickeln. Weiterer Gegenstand des „Vertrags“ (über dessen Form zu diskutieren wäre) wäre die Betonung der gemeinsamen Verantwortung von Lehrenden und Lernenden für den Bildungsprozess und das Bestreben, das Hochschulleben

¹³ https://www.uni-bielefeld.de/uni/einrichtungen-organisation/rektorat/lehre/Teilnahme_an_Lehrveranstaltungen_2018.pdf.

¹⁴ Schulmeister 2015, S. 50.

so zu gestalten, dass jede(r) sich anerkannt und als Teil der Gemeinschaft der PH weiß. Ein solches *commitment* müsste in das Selbstverständnis der PH aufgenommen werden, das bisher nicht an prominenter Stelle auf der Website zu finden ist. Jenseits dessen böten auch bereits die BeTa die Gelegenheit dazu, zu vermitteln, was es bedeutet, an einer Hochschule zu studieren und welcher „Mehrwert“ in der Präsenz von Lehrenden und Studierenden steckt (s.o.).

6. Stärkere Institutionalisierung der Feedback-Kultur:

- Offenheit für Feedback der Studierenden zur Veranstaltung auch jenseits der Evaluation per Fragebogen
- Einführung von Feedbackbögen für Hausarbeiten und Präsentationen, in denen Lehrende und Studierende Fremd- und Selbsteinschätzung abgleichen können (s. beiliegendes Beispiel)
- Austausch und Feedback über WiKi.
- Die würdigende Auseinandersetzung mit Beiträgen der Studierenden in Veranstaltungen

Die Liste der Handlungsmöglichkeiten ist keineswegs vollständig. Ergänzungen sind daher sehr erwünscht.