

Friedemann Schulz von Thun

Wie gestalte ich meine Vorlesung – und halte die Hörerschaft und mich selbst bei Laune?

Die Vorlesung, von der ich hier berichten möchte, ist Mitte der 1970er Jahre ursprünglich eine Seminarveranstaltung gewesen („Angewandte Kommunikationspsychologie“). Wegen des größer werdenden Zulaufs habe ich sie 1978 in den Hörsaal verlegt, ohne den Seminarcharakter ganz aufgeben zu wollen. Seither hat sie unter thematisch wechselnden Schwerpunkten einmal jährlich stattgefunden, zuletzt unter dem Titel „Kommunikation, Persönlichkeit und Beruf“.

Die Vorlesung ist eine Basisveranstaltung des Fachs Pädagogische Psychologie und wendet sich an Hauptfachstudierende nach dem Vordiplom, ist aber auch offen für alle Nebenfächler, Gasthörer, ältere Erwachsene im Kontaktstudium, Frauenstudium u.ä. Die Zahl der Hörer(innen) betrug in den letzten Jahren 400–500; es handelt sich also um eine „Massenveranstaltung“. Dennoch empfinde ich sie unter manchen Aspekten als „gelingen“, auch eine systematische Evaluation seitens der Studierenden ergab ein sehr positives Resultat und bescherte mir einen fachbereichsinternen Preis für exzellente Lehre. Von daher mag es lohnend sein, wenn ich die *Gestaltungsprinzipien*, die ich nach und nach entwickelt habe und von denen ich mich leiten lasse, hier einmal benenne und ausformuliere. Dies aber weniger in der Absicht, mich selbst als großes Vorbild zu präsentieren: Viel zu spezifisch ist der persönliche und curriculare Kontext, als dass ich es wagen würde, allgemeine Empfehlungen daraus abzuleiten. Dies wäre schon deswegen verfehlt, da mein Stil altmodisch und hemdsärmelig ist, mit viel Sympathie für Tafel und Kreide; dazu bin ich beamer-abgeneigt und nur zögernd in den letzten Jahren bereit, eine Lernanreizungsplattform im Netz ergänzend zu etablieren – sitzen die jungen Damen (80%) und Herren (20%) nicht ohnehin mehr am Computer, als es einem Menschenleben gut tut?

Oje, diese Worte wollen nun gar nicht in eine Festschrift für Rolf Schulmeister passen! Oder doch? Der Großmeister des E-Learnings befindet sich ja selbst im weissen Gleichgewicht von Faszination und Skepsis. Aber wer weiß? Wenn ich seine fulminanten Werke („Virtuelle Universität – Virtuelles Lernen“, „Grundlagen hypermedialer Lernsysteme“, „Lernplattformen für das virtuelle Lernen“) früher gelesen

hätte, in der Prägungsphase meiner Hochschulkarriere, dann wäre ich vielleicht ein anderer, womöglich ein besserer geworden?

Mein Appell an den jungen Hochschullehrer lautet somit *nicht*: „Mach es wie ich, dann wird alles gut!“, sondern eher: „Entwickle Deine eigenen Gestaltungsprinzipien, die den je einmaligen Erfordernissen und Möglichkeiten Deines Faches, Deiner Inhalte und nicht zuletzt Deiner Person entsprechen! Sei Dir dabei bewusst, dass eine Vorlesung nicht nur „gehalten“, sondern wirklich auch „gestaltet“ sein will – und dass die Entwicklung von Gestaltungsprinzipien (einschließlich der Entwicklung notwendiger Kompetenzen, um diesen Prinzipien auch zu entsprechen) ein spannender und lohnender Teil der beruflichen Biographie eines Hochschullehrers sein kann, sein sollte!“

Welche Vorgehensweisen und Prinzipien, welche Stilelemente und rhetorische Haltungen haben sich praktisch bewährt, welche Maßstäbe sind dabei zutage getreten? Ich habe versucht, das Wichtigste in zehn Punkten darzustellen.

1. „Sind Sie hier richtig?“

Organisationskonzept und Handout

Keine Massenveranstaltung kommt ohne ein klares Organisationskonzept aus, will sie nicht zum „Uni-Chaos“ beitragen. Damit meine ich eine explizite und kohärente Zusammenstellung all jener Punkte, die das „Drum und Dran“ der Veranstaltung betreffen: Für wen ist sie hauptsächlich gedacht? In welchem curricularen Kontext steht die Veranstaltung: zu welchem Unterfach gehört sie, gibt es dazu vorbereitende, begleitende, vertiefende oder nachfolgende Seminare oder Übungen? Für welche weiteren Studienschritte, z.B. auch Prüfungen, ist diese Veranstaltung von Belang? Wie können Haupt-, wie können Nebenfächler einen bewerteten Schein erlangen? Welche Bedeutung hat dieser Schein im Kontext des Gesamtstudiums? Was soll in den einzelnen Sitzungen inhaltlich geschehen? Wie kann man sich darauf vor- bzw. nachbereiten? Usw.

Am Anfang sind es vor allem diese Fragen, die den Studierenden umtreiben, viel weniger die fachspezifischen inhaltlichen Themen. Und die Frage „*Bin ich hier richtig?*“ bewegt die Gemüter noch über die erste Stunde hinaus.

Früher habe ich all diese Fragen zu Beginn der Veranstaltung „schnell vorweg“ erörtert – und nahm naiverweise an, damit wären sie erledigt. Dies führte aber dazu, dass sich nach jeder Vorlesung eine mittellange Schlange bildete, um noch „kurz mal was zu fragen“. Viele Fragen wiederholten sich, bezogen sich auf organisatorische Belange, und in mir entstand die Verdrossenheit des Auskunftsbeamten, der alles „hunderttausend Mal“ erklären muss. Üblicherweise sind in der zweiten

Sitzung ca. 100 Personen mehr anwesend als in der ersten Sitzung, der Hörsaal wird voller. Bei der dritten Sitzung sind es noch einmal 40–50 mehr. In Wahrheit sind es aber, wie ich in einer Umfrage feststellte, 250 neue Gesichter, denn andere 100 sind nach dem ersten Mal der Veranstaltung ferngeblieben! Diese gewaltige Fluktuation in den ersten drei bis vier Sitzungen führt dazu, dass man vieles zu Beginn Mitgeteilte „vergessen kann“ – eine entsetzliche Vorstellung für jeden Lehrenden, der seine Vorlesung systematisch aufbaut.

Ich bin dazu übergegangen, in den ersten Sitzungen ein mehrseitiges Handout zum Charakter der Veranstaltung und zu ihrem „Drum und Dran“ auszugeben. Seit einigen Jahren wird sie nicht mehr ausgedruckt ausgehändigt, sondern steht im Netz. Die Schlange nach der Veranstaltung ist weniger lang und die Anliegen sind interessanter und persönlicher. Nichts macht mich kontaktverdrossener, als wenn ich alles vielfach erläutern muss. Und Kontaktverdrossenheit ist keine gute Basis für lebendiges Lehren und Lernen.

2. Zu Beginn: Klärung der Situation

Ich gehe niemals mehr „in medias res“, auch nicht nach Darstellung der formalen und organisatorischen Aspekte. Die große Stunde der Inhalte wird später noch schlagen. Zu Beginn kommt es darauf an, ein *gemeinsames Situationsverständnis* zu erzielen und eine tragfähige Basis der Zusammenarbeit. Die gemeinsame Vorgehensweise steht nicht basisdemokratisch zur Diskussion, sondern ich stelle vor, wie ich mir das Ganze gedacht habe und bitte um Zustimmung. Vor allem spreche ich ausführlich zu der Frage: *„Wie kommt es und welchen Sinn macht es, dass*

- *ausgerechnet ich* (Wer bin ich überhaupt und wofür stehe ich?)
- *ausgerechnet dieses Thema* (Woher kommt es, welche Bedeutung hat es im Curriculum und im Leben dieser Welt? Was habe ich selbst mit diesem Thema am Hut?)
- *ausgerechnet Ihnen* (Wer sind Sie überhaupt, wer ist Hauptfachstudierender? Welche Nebenfächer sind hier vertreten? Gasthörer? Wir verschaffen uns einen gemeinsamen Überblick über die Zusammensetzung der Hörerschaft – ich heiße jede Untergruppe gesondert willkommen und sage ein paar Sätze zu ihr)

vermitteln möchte und was könnte für Sie der persönliche und/oder berufliche Gewinn aus dieser Veranstaltung sein?“ Anders ausgedrückt, ich mache einen ausführlichen Spaziergang um das Dreiecksverhältnis zwischen dem Lehrenden, den Studierenden und dem Thema herum:

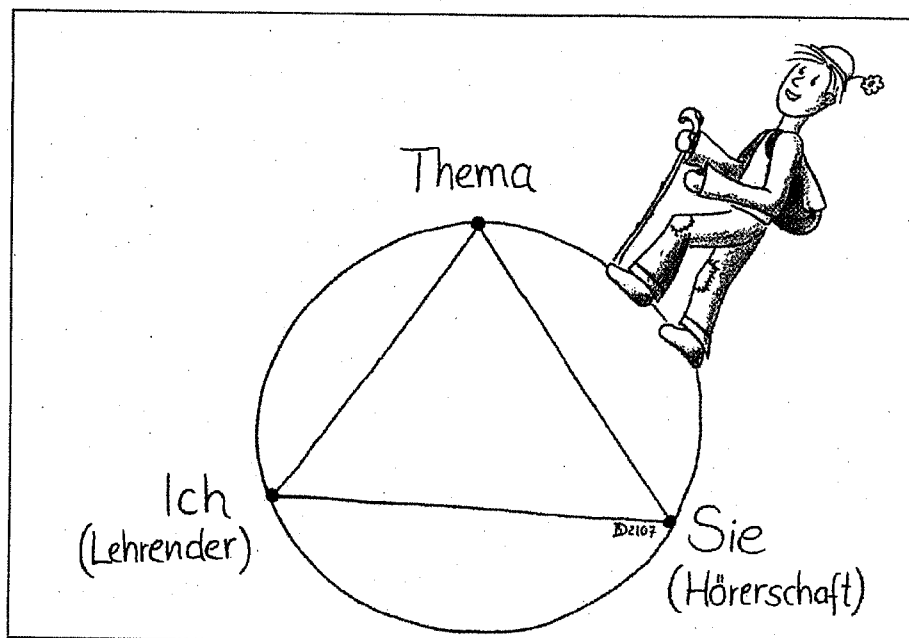


Abb. 1: Zu Beginn ein ausführliches Umkreisen der drei Bestimmungsstücke der Veranstaltung

Ähnlichkeiten mit dem TZI-Dreieck von Ruth Cohn sind natürlich mehr als zufällig! Bei diesem „Spaziergang“ darf es gerne etwas persönlich werden, denn im Gegensatz zu einer Buchlektüre im stillen Kämmerlein ist eine *Vorlesung wesentlich eine menschliche Begegnung* und sie „lebt“ von der Intensität dieser Begegnung.

Sodann zum zweiten Teil der situativen Vorklärung: „*Und wie habe ich mir das Ganze gedacht?*“ Hier trage ich nun meine Absichten vor, wie ich diese Vorlesung im Laufe des Semesters gestalten will. Dass sie nicht (in erster Linie) dazu da sei, Stoff zu vermitteln, sondern dazu, Interesse zu wecken, zu motivieren und persönliche Bezüge herzustellen. Dass ich die Inhalte der Bücher nicht referieren werde, sondern sie zur Begleitlektüre anheim gebe. Dass ich die Auswahl der Inhalte sehr subjektiv treffe und über nichts sprechen werde, was nicht in meinem persönlichen Leben oder in meiner Berufspraxis von Bedeutung wäre. Dass ich überwiegend vortragen werde und darum bitte, Verständnisfragen jeweils sogleich zu stellen, hingegen Diskussionsbeiträge für eigens dafür eingerichtete Zeitpunkte zurückzustellen. Dass ich immer wieder einmal den Vortrag unterbrechen werde für eine kleine Selbstbesinnung und/oder für kleine Zwischenbesprechungen und Übungen zu zweit oder zu dritt in der Nachbarschaft. Dass ich häufig Hausaufgaben aufgeben werde für die, die die vorgetragenen Lehrinhalte mit ihrem persönlichen und beruflichen Leben

verbinden möchten. Dass ich sehr selten, aber immerhin manchmal zu kleinen Live-Demonstrationen in Form von Rollenspielen einladen werde, sofern jemand aus dem Hörerkreis es wagen wolle, auf der Bühne mitzumachen. Dass ich gegen Ende jeder dritten oder vierten Vorlesung nachfragen werde, wie sie „ankommt“ und zu einem kurzen Austausch darüber einladen werde. Dass ich, wenn irgend möglich, um pünktliches Erscheinen bitte, da gerade zu Beginn einer Veranstaltung die gedanklichen und atmosphärischen Weichen gestellt werden. Dass ich zum Erwerb eines Scheines keine Reproduktion der vorgetragenen Inhalte erwarte und anerkenne, sondern eine persönliche Auseinandersetzung damit, sozusagen eine „Antwort“ auf die Vorlesung.

Einige dieser Punkte sind es wert, noch einmal etwas ausführlicher betrachtet zu werden. Sie tauchen dann unter den folgenden Punkten wieder auf.

3. Zu Beginn jeder weiteren Vorlesung: Alle (wieder) ins Boot holen

Gelegentlich frage ich zu Beginn, wer beim letzten Mal gefehlt hat. Sie glauben nicht, wie viel Arme sich erheben! Regelmäßig sind es ca. 10–15%, und das in einer Veranstaltung, in der es als ausgesprochen schade empfunden wird, eine Sitzung zu versäumen.

Ich habe es mir daher zur Regel gemacht, in den ersten fünf bis acht Minuten „das Wichtigste in Kürze“ aus der letzten Sitzung zu rekapitulieren: für die Verhinderten als Minimalinformation und für die Mehrheit als *Auffrischung* und als *Sichtbarmachen des roten Fadens*. Dies macht aus der Not eine Tugend, jetzt ist der Boden, auf dem heute die neue Saat fallen soll, wieder gut gedüngt und aufnahmefähig.

Bevor es dann weitergeht, bespreche ich häufig die Hausaufgabe vom letzten Mal („Wer hat sich damit schwer getan? Wer ist nicht klargekommen?“). Fragen und Beispiele aus dem Auditorium ermögliche ich, begrenze sie aber zeitlich auf ca. fünf Minuten, da die Konzentration im Hörsaal sonst nachlässt – zumal die Beiträge aus dem Hörsaal oft akustisch nicht für alle verständlich sind. Ich wiederhole die Essenz der Frage oder des Beitrags im Mikrophon, bevor ich darauf eingehe. Dies ist nicht nur eine akustische Notlösung, sondern auch eine kleine Demonstration der Verständnissicherung durch „Aktives Zuhören“.

4. Die Gestaltung der Hörsaalsituation

Ich beachte das Geschehen im Hörsaal aufmerksam und nehme aktiv und gezielt darauf Einfluss. Der pünktliche, konzentrierte Beginn einer Veranstaltung ist der Traum jedes Hochschullehrers, und er ist (fast!) noch nie in Erfüllung gegangen! Dies ist weniger ein Zeichen gravierender „Uni-Schlamperei“, sondern dokumentiert die Schwierigkeit der Studierenden, die Veranstaltungen aufeinander abzustimmen und überhaupt „alles geregelt“ zu bekommen. Dennoch werde ich nicht müde, für einen pünktlichen Beginn zu werben, mit beachtlichen Teilerfolgen! In den ersten Minuten entsteht die kognitive Erwartungshaltung für die ganze Sitzung, und es bildet sich der feine Draht zwischen mir, dem Sprechenden und den Hörern. Dieser feine Draht wird unsanft zerrissen, wenn die Nachzügler in den ersten zehn bis fünfzehn Minuten durch ihre wandelnde Körperlichkeit unweigerlich einen Teil der Aufmerksamkeit auf sich ziehen, vielleicht noch, da die freien Plätze just in der Mitte der Sitzreihen zu finden sind, halbe Sitzreihen hier und da aufzustehen genötigt werden. Anfangs hatte ich als Hochschullehrer ein wenig Angst, durch das Herumreiten auf dem Thema Pünktlichkeit in die Nähe jener spießigen, zwanghaften Pauker zu geraten, die uns im Schulleben auf die Nerven gegangen waren. Ich machte aber die Erfahrung, dass die allermeisten Studierenden sich selbst erheblich gestört fühlen und geradezu dankbar sind, wenn der Vortragende nicht in falsch verstandener Liberalität alles duldet und durchgehen lässt. Etwa ab der vierten Vorlesung kommen fast alle pünktlich. Für die Restlichen hat sich folgende Abmachung bewährt: Sie bleiben zunächst in der Nähe der Tür stehen. Nach zehn bis fünfzehn Minuten, wenn ein gedanklicher Einschnitt ist, mache ich eine Pause, damit die an der Tür Stehenden einen Platz aufsuchen können. Meiner Bitte, dass die mittleren Plätze besetzt werden mögen, so dass Randplätze frei werden, wird etwas schwerfällig, aber dann doch entsprochen. Wenn Hörer(innen) keinen Platz gefunden haben und auf den Stufen sitzen, unterbreche ich beim ersten Schaubild, um zu fragen und zu überprüfen, ob jeder Blickkontakt zur Projektionswand hat. Wenn nicht, suchen wir nach anderen Lösungen.

Gibt es Störungen (z.B. scheinbar unmotiviertes Lachen, Unruhe, Gemurmel), übergehe ich sie nie, sondern erkundige mich („Was ist los?“). Manchmal gibt es harmlose, aber wissenswerte Ursachen (einmal war meine Kleidung an einer zentralen Stelle nicht ganz korrekt); manchmal sind meine Worte in einen „falschen Hals“ geraten; manchmal spiegelt die Unkonzentriertheit im Hörsaal den Umstand wider, dass mir selbst der „heiße Draht“ zu dem, was ich gerade vortrage, gerissen ist. Dann tut es gut, innezuhalten, den Vorgang anzusprechen und einen neuen Anlauf zu nehmen.

In den letzten Jahren waren Störungen selten und harmloser Natur. In den 1980er Jahren gab es jahrelang gezielte und taktisch kalkulierte Störungen von (pseudo-)

politischen Gruppen. Der Umgang mit solchen Störenfrieden ist nicht leicht und ich habe darunter auch dann gelitten, wenn ich mich behaupten konnte.

Ich habe es mir abgewöhnt, bei Halbzeit eine Pause einzulegen. Bei mehreren hundert Hörern(innen) dauert es allzu lang, bis alle ihren Platz wieder eingenommen haben. Das bedeutet aber nicht, dass ich pausenlos spreche. Unterbrechungen zur Selbstbesinnung und zur Interaktion (siehe 7.) haben auch einen geistigen, wenn auch keinen körperlichen Pausenwert.

5. Freies Sprechen – und möglichst allgemeinverständlich

Ich spreche frei. Die Unperfektheit in der sprachlichen Formulierung und zuweilen in der gedanklichen Stringenz werden durch die Vorteile mehr als aufgewogen. Was ich frei formuliere, ist meist von solcher Redundanz, dass das unmittelbare Verständnis auch eines mit den Inhalten unvertrauten Hörers wahrscheinlich wird. Zwar bekomme ich gelegentlich die Rückmeldung, dass mein Vortrag allzu redundant und verständlich, gleichsam „idiotensicher“ sei und somit das geistige Niveau mancher Hörer unterfordere. Ich halte dies aber für das kleinere Unglück, verglichen mit dem, dass die Hälfte dasitzt und nichts kapiert!

Unnötig zu sagen, dass das freie Sprechen den Vortrag spannender und persönlicher macht. Wer redet, wie ihm der Schnabel gewachsen ist, verrät auf und zwischen den Zeilen viel mehr über sich als Mensch, als wenn er die Formulierungen vorher abmisst. Auch bin ich selbst als Hörer maßlos enttäuscht, wenn ein Vortragender sein Manuskript abliest. Ich empfinde dies als derart unlebendig und dem Charakter der Begegnung zuwiderlaufend, dass ich es einfach nicht über mich brächte, einem Auditorium das anzutun, was mir selbst so zutiefst zuwider ist.

Was das verständliche Sprechen angeht, habe ich mich sehr verändert. Als junger Dozent hatte ich großen Ehrgeiz (und auch Vergnügen), die „wissenschaftliche“ Sprache im Munde zu führen, als wichtigen Teil meiner akademischen Identität. Dann riefen meine Lehrer Reinhard Tausch und Inghard Langer ein Forschungsprojekt ins Leben, das der „verständlichen Wissensvermittlung“ gewidmet war, in dem ich meine Diplom- und später meine Doktorarbeit schrieb. Die Ergebnisse dieser Forschung (Langer, Schulz von Thun & Tausch, erstmals 1974) haben mein eigenes Verhalten in Wort und Schrift nachhaltig geprägt und mir ein vierfaches Bemühen zur Gewohnheit werden lassen (vgl. auch Schulz von Thun, 1981, S. 140ff):

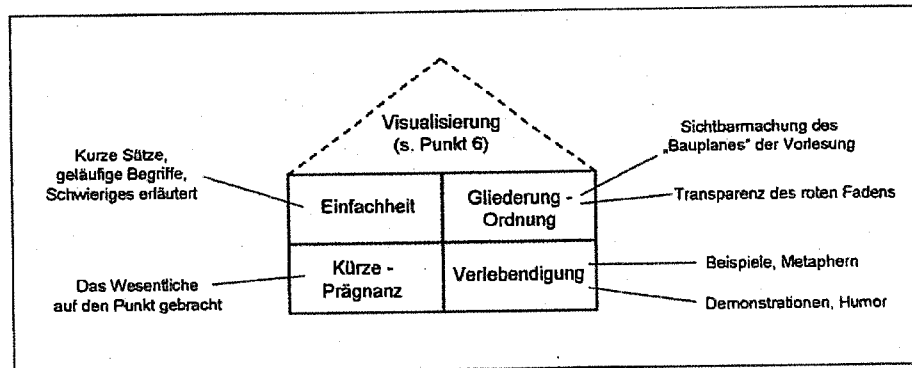


Abb. 2: Vier (trainierbare) Dimensionen der Verständlichkeit (Langer, Schulz von Thun & Tausch, 2006) (Das „Dach“ nimmt schon den nächsten Punkt vorweg)

Ich nehme an, dass die Vorlesung ihre Attraktivität zu einem nicht geringen Teil der sprachlichen Allgemeinverständlichkeit verdankt. Diese wird meines Erachtens nicht mit einem inhaltlichen Niveauverlust erkaufte – zumindest dann nicht, wenn das „Niveau“ daran gemessen wird, was in den Köpfen der Hörer ankommt und was dort an Vorgängen der Aneignung und Verarbeitung entsteht.

6. Die Vernetzung von Wort und Bild

Bilder sagen (manchmal) mehr als tausend Worte und ich selbst bin ein Augensch. Folglich bringe ich zu jeder Vorlesungsstunde Abbildungen mit, etwa 20–30 ursprünglich selbst gemalte, mit vielen Farben. Jeder wichtige Kerngedanke ist visualisiert. Damit hat das Vierfelder-Haus der Verständlichkeit von Abb. 2 nun auch ein Dach („Visualisierung“).

Meine Bilder sind im Laufe der Jahre immer „menschlicher“ geworden und weniger „wissenschaftlich“, was dem Thema der Vorlesung (menschliche Kommunikation) gut tut. Jedenfalls dann, wenn ich im Hörer nicht nur den angehenden Wissenschaftler, sondern auch den Menschen und den beruflichen Praktiker erreichen möchte. Im Folgenden zum Vergleich eine Abbildung aus den 1970er- und den 1990er-Jahren zum gleichen Thema:

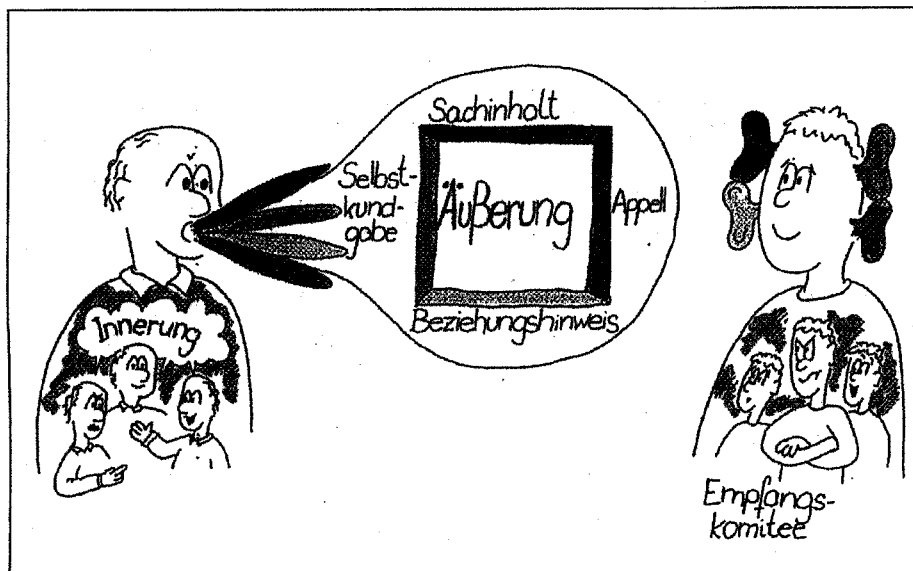
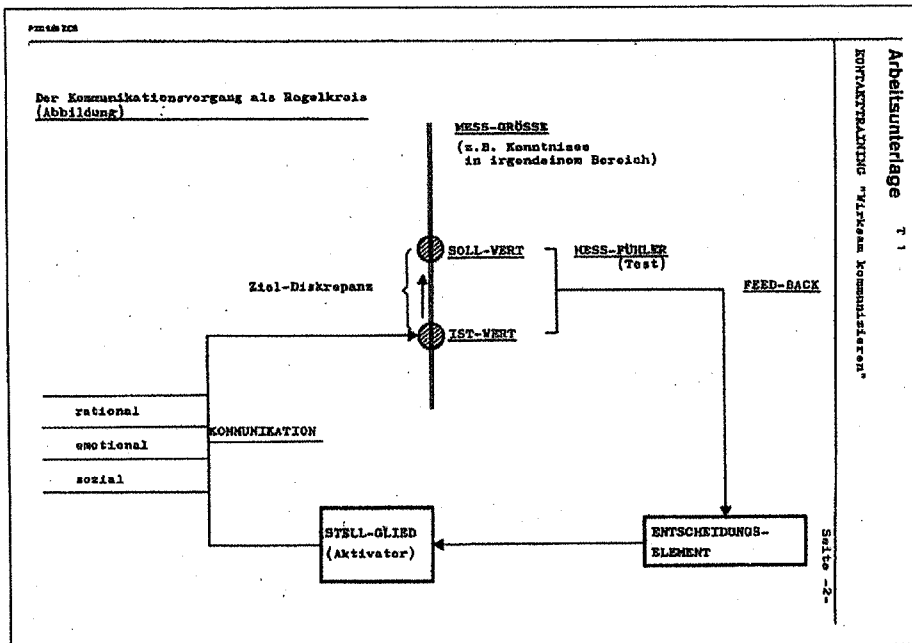


Abb. 3a und 3b: Basis-Grafiken für den Vorgang der zwischenmenschlichen Kommunikation: 3a von 1971, 3b von 1995

Meine Folien habe ich auf zwei großen Tischen neben dem Projektor ausgelegt. Je nachdem, in welcher Reihenfolge mir die Gedanken kommen und welche Eingebungen noch dazwischenkommen, kann ich die Reihenfolge flexibel verändern oder auch mit Blick auf die Zeit welche weglassen.

Die Folien erleichtern das freie Sprechen. Sie sind quasi veröffentlichte Spickzettel: Ich sehe das Bild und schon weiß ich, was ich sagen will. Die Folien enthalten zu Schaubildern geronnene Erkenntnisse. Viele, viele Stunden habe ich mit meiner Zeichnerin kreativ zusammengesessen, um zu überlegen, wie man diesen und jenen Sachverhalt oder Gedanken im Bild darstellen kann. Dass sich dabei die linke mit der rechten Gehirnhälfte vernetzt, ist ein wunderbarer Nebeneffekt! Das doppelte geistige Auge ermöglicht eine dritte Dimension, eine Raumwahrnehmung des Gegenstandes.

Ich ermutige mich selbst und auch Kollegen, solche Bilder auch dann zu wagen, wenn wir der Meinung sind, wir seien keine Grafiker, schon gar keine Künstler. Die Kunst der „Stegreif-Visualisierung“ (Schulz von Thun, 1994) können wir uns, mit allem Mut zur Unperfektheit, auch ohne angestammtes Talent selbst beibringen. Man kann ja immer dazu erklären und zum Beispiel erläutern, dass das, was wie eine Kartoffel aussieht, der Stein der Weisen sein soll.

Ich lade auch die Studierenden ein, ihre Hausarbeit mit vielen Abbildungen zu versehen, damit mir ihre Hauptgedanken „sichtbar“ werden. In den eingereichten Arbeiten zeigen sich z.T. große Talente in Bezug auf die zeichnerische Qualität, so dass ich in den letzten 15 Jahren der Versuchung erlegen bin, mir „schöne“ Folien von talentierter Hand anfertigen zu lassen¹.

7. Das „Meinige“ – und meine „innere Mannschaftsaufstellung“

Zu Beginn meiner Hochschullehrerlaufbahn war ich sehr darum bemüht, ein dem wissenschaftlichen Gegenstand angemessenes „Lehrgebäude“ aufzubauen und zu vermitteln. Emsig las ich Bücher und Artikel unter der Fragestellung „Was gehört noch dazu? Was muss noch gesagt werden?“ – Als Nachteil stellte sich heraus, dass ich viele Inhalte referierte, zu denen ich innerlich keinen echten Bezug hatte. Sie gehörten (vielleicht) dorthin, aber sie waren mit mir selbst nicht zu einer lebendigen Einheit verwachsen und wirkten bei der Vermittlung unlebendig. Mit der Zeit fing

¹ Mit vielem Dank an Verena Sohst (Abb. 3b und 5) und Dina Barghaan (Abb. 1 u. 4) (Originale in Farbe)!

ich an, der Frage mehr Bedeutung zuzumessen: „Welche Inhalte bedeuten *mir* etwas und *was* bedeuten sie *mir*?“ Und ich begann, die Inhalte danach auszuwählen und zu gewichten, ob sie in meinem beruflichen Leben (als Forscher und Praktiker), manchmal auch in meinem persönlichen Leben (als Mensch) von Bedeutung waren und sind. Bei diesem Ausmaß an Subjektivität bekam der objektive Sachwalter der Wissenschaft in mir ein schlechtes Gewissen. Dann las ich bei Hermann Hesse: „Es ist nicht meine Aufgabe, das objektiv Beste zu geben, sondern das Meinige so rein und aufrichtig wie möglich!“ Das mag für Dichter zutreffen, aber gilt das auch für Wissenschaftler? Und was ist das „Meinige“? Unterliegt es nicht einem ständigen Wandel und reflektiert meinen derzeitigen Entwicklungsstand? Und kann ich dem Auditorium meinen „derzeitigen Entwicklungsstand“ zumuten?

Inzwischen bin ich der Überzeugung, dass mir gar nichts anderes übrigbleibt. Ich kann nicht mehr bieten, als was in mir steckt – denn in dem Augenblick, wo ich dies versuche, biete ich weniger. Freilich sollte ich „das Meinige“ auch als solches kennzeichnen und nicht als der Weisheit letzten Schluss ausgeben.

Eine Vorlesung ist ja kein Fachbuch in mündlicher Form, sollte sie zumindest nicht sein! Sie kann und soll nicht eine Führung durch alle Räume im Haus der Erkenntnisse sein. Vielmehr, und diese Metapher verdanke ich meiner Kollegin und Herausgeberin Marianne Merkt, vielmehr soll sie einen „Schlüssel“ an die Hand geben, mit dem die Hörerin, der Hörer sich diese Räume im Literaturstudium selbst „erschließen“ kann. Der Schlüssel soll einen Zugang eröffnen, nicht mehr und nicht weniger. An seinem Bart sind sowohl kognitive als auch motivationale Zacken.

Zudem liegt das Wesen der Vorlesung in der Begegnung, also darin, dass der vortragende Wissenschaftler auch als Mensch erkennbar und greifbar wird. Die Studierenden kommen nicht nur, um Fachinhalte – übersichtlich serviert – aufzunehmen. Sie kommen auch und nicht zuletzt, um in eine berufliche Identität hineinzuwachsen (und sich mit ihr anzufreunden), die zunächst einmal von denen verkörpert wird, die diesen Berufsstand vertreten. Von daher bin ich als Person von größtem Interesse: „Das also ist ein Psychologe – und ich will ja auch einer werden! Wie ist der denn so? Wie denkt er, wie redet er? Wie verbindet er die Inhalte mit seiner Person? Möchte ich auch so werden? Oder so auf keinen Fall?“ Mit anderen Worten: Die Auseinandersetzung mit der eigenen beruflichen Identität anlässlich des Dozenten, der da vorne steht und eine bestimmte Variante beruflicher Identität verkörpert, nimmt einen nicht geringen Teil der Lernenergie in Anspruch. Von daher ist es nicht nur erlaubt, sondern auch adäquat, wenn ich mich als Mensch zu erkennen gebe. Damit ist nicht gemeint, dass ich möglichst viel von mir selbst erzähle oder mich selbst gar zum Thema mache. Sondern dass ich den Inhalt mit mir und meiner Lebenspraxis so in Beziehung setze, dass ich für das, was ich dann von mir gebe, einen wirklich empfundenen und erkennbaren Erlebnishintergrund

habe. Die entscheidende Frage lautet: *Was kann ich selbst damit anfangen, was ich da vortrage?* Wenn diese Frage (innerlich) gestellt und zu einem Kompass wird, dann „lebt“ die Vorlesung.

Meine „innere Mannschaftsaufstellung“, mit der ich im Hörsaal im Einsatz bin, sieht so aus, dass im Vordergrund der „Darsteller“ agiert und von drei Zuträgern aus der „Hintermannschaft“ beliefert wird: vom wissenschaftlichen Forscher, vom Berufspraktiker und vom Menschen, der von den Inhalten selbst betroffen ist:

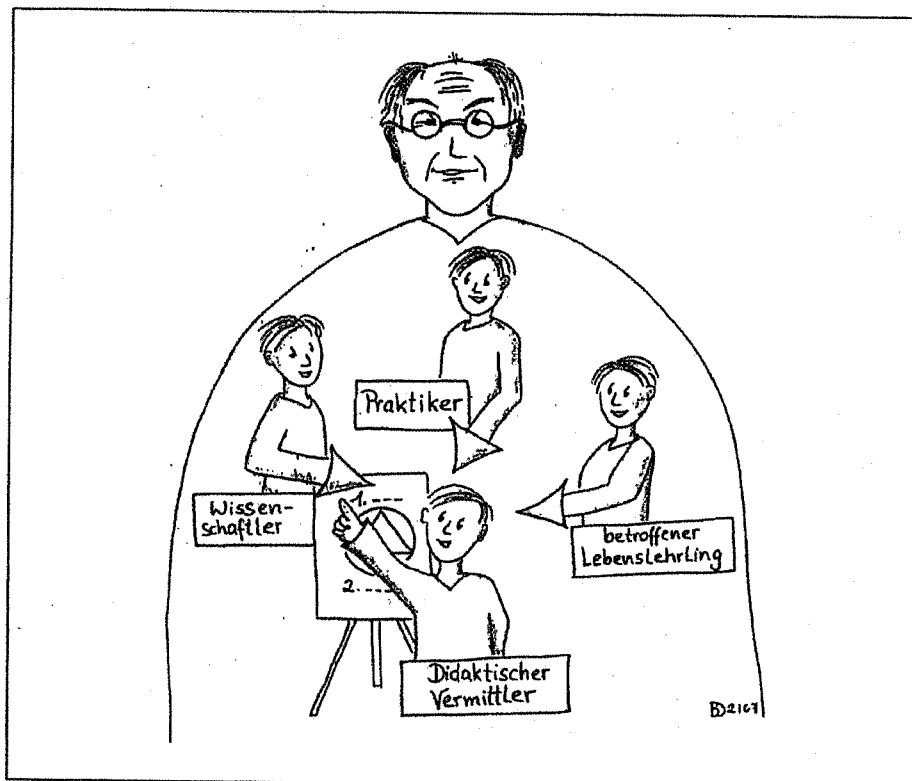


Abb. 4: „Innere Mannschaftsaufstellung“ als Vortragender im Hörsaal (Inneres Team, vgl. Schulz von Thun, 1998)

Wenn ich „alle beisammen“ hatte, war die Vorlesung meistens gut.

8. Interaktionelle Unterbrechungen – und selbst zwischendurch „auftanken“

Immer mal wieder unterbreche ich meinen Vortrag und lade dazu ein, mit dem Nebenmann oder der Nebenfrau Kontakt aufzunehmen, um über die Aufgabe zu sprechen, die ich im Zusammenhang mit dem, wovon gerade die Rede war, vorgebe. Zum Beispiel, wenn gerade eine Untersuchung referiert wird: „Was vermuten Sie, ist bei dieser Untersuchung herausgekommen?“ oder wenn ich von einer Praxisberatung berichte: „Was hätten Sie an dieser Stelle als Berater gesagt/getan?“

Solche interaktionellen Intervalle lassen sich auch variieren: „Methode 23“ bedeutet: Zu zweit drei Minuten, hingegen „Methode 45“: Zu viert fünf Minuten.

Als bald ist der Geräuschpegel im Hörsaal stark gestiegen. Ich habe immer eine Glocke dabei, um nicht schreien zu müssen, wenn ich das Ende „einläuten“ will. Übrigens: Hörsäle mit Mikroport sind eine Wohltat! Die Stimme wird geschont und man muss nicht dauernd steif am Katheder stehen, um das Mikrofon zu erreichen, sondern kann herumwandeln, den Projektor bedienen, mal die Nähe des linken, mal des rechten Flügels aufsuchen.

Nach der Interaktion bietet sich z.B. die Möglichkeit, eine kleine Abfrage zu machen („Wer ist für Alternative A, wer für B, wer für C?“) oder aber exemplarisch zwei bis drei Wortmeldungen zuzulassen.

Meine Lehrerin Ruth Cohn hat mich immer wieder dringend gemahnt, solche dialogischen Phasen vorzusehen, wenn ich schon ihre Regel missachte, „nie länger als zehn Minuten zu sprechen“. Auch in einer Vorlesung soll nicht nur das Zuhören, sondern auch das eigene Denken und Sich-Aussagen geschult werden. Dass die Studierenden Meisterschaft erreichen „kann sicher leichter geschehen, wenn in Schulen und Hochschulen nicht primär die Stimme von oben kommt, und, wenn es gut geht, innerlich verarbeitet wird. Viel Energie wird so passiv zuhörend und isoliert vergeudet. Kreativität wird nicht beansprucht. Die meisten Menschen werden lebhafter und kreativer, wenn Zuhören und Mitmachen in Balance sind. Das könntest Du vielleicht mit etwas mehr Interaktion ausprobieren.“ (Cohn & Schulz von Thun, 1994) Aus den Hausarbeiten ersehe ich immer wieder, dass die Hörer(innen) in solchen interaktionellen Zwischenphasen regelrecht „aufgelebt“ sind und dass neben der geistig-aktiven Auseinandersetzung auch das bei den meisten stark vorhandene Kontaktbedürfnis einmal zum Zuge kam.

Übrigens sind diese Unterbrechungen auch für mich eine Wohltat: Sie gewähren ja eine Verschnaufpause, in der ich Mineralwasser trinken, Folien sortieren und den roten Faden für den nächsten Abschnitt spinnen kann.

9. Aufgreifen aktueller Bezüge

Gelegentlich, aber leider nicht in jedem Semester, habe ich den Mut, aktuelle (z.B. politische) Bezüge zum Thema der Vorlesung aufzugreifen, indem ich das vorgesehene Programm teilweise oder ganz aussetze und eine Sonderstunde einrichte. Zum Beispiel tat ich dies, nachdem Rechtsradikale einen Brandanschlag auf ein Ausländerwohnhaus in Mölln verübt hatten. Einige Studierende trugen damals Plaketten mit der Aufschrift „Stoppt den Hass!“ und ich wählte als Titel dieser Sonderstunde: „Stoppt den Hass – aber wie?“

„Mut“ brauche ich dazu, weil mir zu diesen Themen die sonst gewohnte professorale Souveränität fehlt, die mich sicher macht, vor so vielen Leuten frei zu sprechen. Solange aber Psychologie, solange Wissenschaft „von dieser Welt“ ist, darf sie ihren Stundenplan nicht nur wissenschaftsimmanent bestimmen. – Ich deklariere solche Sonderstunden als „Diskussionsbeitrag“ und lasse mehr Raum für Diskussion und Entgegnung. Die Studierenden begrüßen solche aktuellen Stunden sehr. Ich wollte, ich hätte den Elan, dieses häufiger zu tun.

10. Was konnten Sie damit anfangen?

Hausarbeiten als „Antwort“ auf die Vorlesung

Ich bin interessiert daran, zu erfahren, auf welchen „Boden“ meine „Saat“ fällt, was Studierende daraus machen und was sie damit anfangen können. Deshalb soll die schriftliche Hausarbeit *keine Reproduktion der Vorlesungsinhalte* enthalten, sondern die Dokumentation einer persönlichen Auseinandersetzung mit diesen Inhalten und/oder ein persönlicher Transferbericht. Mit anderen Worten: Ich erwarte keine Wiederholung/Zusammenfassung dessen, was ich vorgetragen habe, sondern *eine Antwort* darauf!

Bei dieser Einladung habe ich ein einfaches Drei-Stufen-Modell der Aneignung vor Augen, siehe Abb. 5.

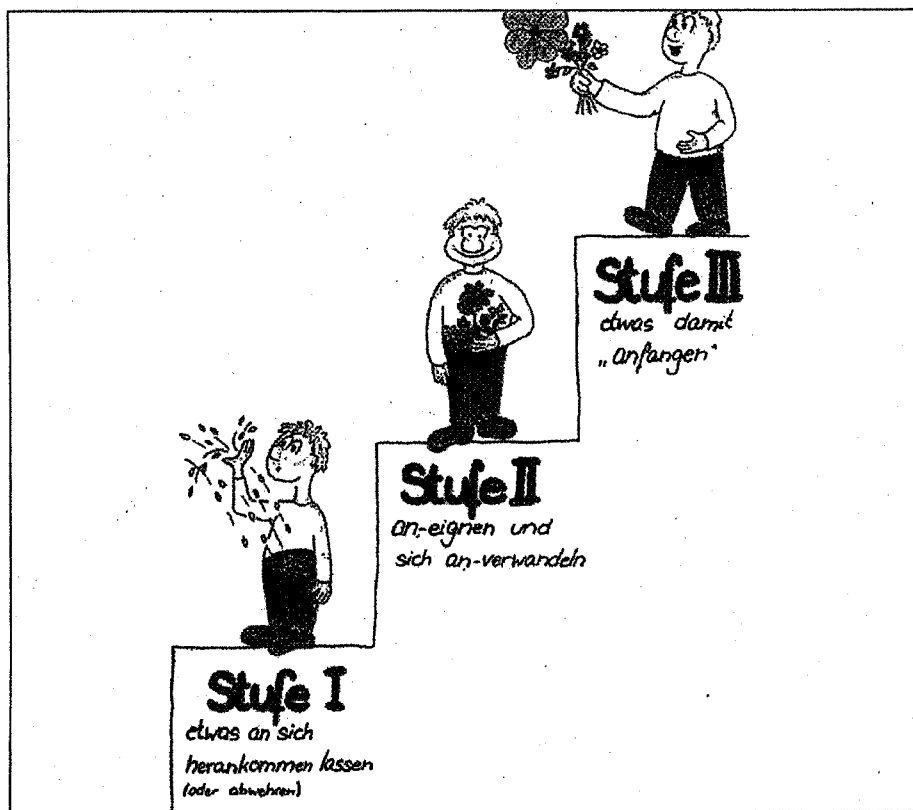


Abb. 5: Drei Stufen der Aneignung von Vorlesungsinhalten

Die Stufe I findet überwiegend im Hörsaal statt und besteht darin, dass Studierende die Inhalte aufnehmen und „an sich herankommen lassen“ (manchmal auch, wenn sie ihnen nicht in den Kram passen, an sich abprallen lassen). Traditionelle Lernziel-Überprüfungen messen das auf dieser Stufe erreichte Resultat. Für den Hochschullehrer sind solche Prüfungen überaus langweilig: er erfährt nicht Neues, erhält nur eine eifrige Reproduktion dessen, was er „hineingesteckt“ hat.

Interessanter ist die Stufe II, auf der die Saat in eine Wechselwirkung tritt mit dem individuellen Boden, auf den sie fällt. Hier finden wir Auseinandersetzungen und Reaktionen, manchmal Kritik und nicht selten sehr persönliche Einlassungen. Hier beginnt das, was ich *die Antwort auf die Vorlesung* nenne.

Auf der Stufe III schließlich versucht der Studierende, mit dem Gelernten etwas „anzufangen“ (im doppelten Sinne des Wortes, das zum einen den *Start* betont, zum anderen das *Anwenden*, Ausprobieren). Sei es, dass er seine eigene Kommunikation verändert und die Auswirkungen beschreibt, sei es, dass er als psychologischer Praktikant sein professionelles Handeln mit den Vorlesungsinhalten in Beziehung

setzt. Auf der Stufe III begegnen sich in konkreter, exemplarischer Weise Wissenschaft und Praxis.

Viele Hausarbeiten sind für mich überaus spannend zu lesen. Ich erfahre wirklich etwas von dem, was „in den Köpfen und Herzen“ der Hörer(innen) vorgeht, sowohl bezogen auf die Inhalte als auch auf den Verlauf der Veranstaltung und auf meine Art, sie zu gestalten. Viele Kommentare sind „mit Liebe gemacht“, enthalten zahlreiche Abbildungen und persönliche Beispiele. Die individuelle Gestaltung ist sehr verschieden: bei einigen überwiegt die Auseinandersetzung mit der eigenen Person anhand der vorgestellten Modelle, bei anderen die wissenschaftliche Analyse, bei noch anderen der exemplarische Theorie-Praxis-Bezug, bei den meisten eine Mischung aus alledem.

Die Möglichkeit, den eigenen Schwerpunkt und den eigenen Stil selber zu bestimmen, löst bei vielen Studierenden zunächst alles andere als lauten Jubel aus. Gewohnt, für eine Hausarbeit klare Anweisungen und vorgegebene Maßstäbe der Qualitätsbestimmung zu bekommen, stürzt diese Einladung sie zunächst in Unsicherheit und Ratlosigkeit. Die beiden folgenden Zitate stehen stellvertretend für viele Bemerkungen zu diesem Thema: „Es ist eigenartig, keine objektiven Kriterien für die Hausarbeit mit auf den Weg zu bekommen. Wenn ich es doch gut machen will, so ist allein meine Bewertung ausschlaggebend? Ungewohnt!“ Ein anderer: „Mit dem Schreiben begann ich zuerst sehr zögernd. Denn eigene Gedanken wurden mir im Studium bisher nicht abgefordert.“

Es scheint, als müssten viele Studierende das eigene (reagierende, Stellung nehmende) „Ich“ erst mühsam aus der Versenkung hervorholen. Wenn diese innere Schwerarbeit aber geleistet ist, äußern sich die allermeisten sehr zufrieden über ihr Werk, das oft auch eine Selbstklärung enthält.

Früher habe ich jede Hausarbeit mit einer Rückantwort versehen. Dies ist mir bei ca. 100 eingereichten Hausarbeiten pro Vorlesung leider über den Kopf gewachsen. Aber ich lese sie alle, und manche Arbeit hat mein Denken und Schreiben bereichert. Zuweilen schreibe ich ein paar Zeilen mit Bleistift auf die Rückseite des Scheins, besonders bei hervorragenden Arbeiten und bei erheblichen Mängeln.

Soweit also meine zehn wichtigsten Punkte. Die meisten haben auch und nicht zuletzt die Funktion, die Vorlesung für mich selbst erfreulich und erfrischend zu gestalten. Denn das ist uns Wissen schaffenden Langzeit-Beamten ja auch zur Aufgabe gemacht: die eigene Lust am Lehren zu bewahren und nicht vorzeitig auszubrennen, so wie uns das unser Jubilar, Rolf Schulmeister, mit seiner ihm eigenen Dynamik eindrucksvoll vorlebt. – Die dargestellten Gestaltungsprinzipien lassen sich also auch und nicht zuletzt unter dem Aspekt der „Burnout-Prophylaxe“ lesen. Zu dieser Vorbeugung gehört auch die Entscheidung, die Vorlesung nur einmal jährlich zu halten, um nicht „auszuleiern“ und um geistig aufgetankt wieder ans Werk zu gehen.

Sollten Sie Lust bekommen haben, Ihre eigenen Gestaltungsprinzipien zu entwerfen, auch unter dem Aspekt der Erhaltung und Förderung der eigenen Schaffenskraft, dann hätte dieser Erfahrungsbericht seinen besten Zweck erfüllt.

Literatur

- Cohn, R. & Schulz von Thun, F. (1994). Wir sind Politiker und Politikerinnen – wir alle! In R. Standhardt & C. Löhmer (Hrsg.), *Zur Tat befreien*. Mainz: Grünewald.
- Langer, I., Schulz von Thun, F. & Tausch, R. (2006 (erstmal erschienen 1974)). *Sich verständlich ausdrücken*. (8. Aufl.). München: Ernst Reinhardt.
- Schulmeister, R. (1997). *Grundlagen hypermedialer Lernsysteme. Theorie – Didaktik – Design*. München: Oldenbourg.
- Schulmeister, R. (2001). *Virtuelle Universität – Virtuelles Lernen*. München: Oldenbourg.
- Schulmeister, R. (2003). *Lernplattformen für das virtuelle Lernen. Evaluation und Didaktik*. München: Oldenbourg.
- Schulz von Thun, F. (1994). Auch Sie können aus dem Stegreif visualisieren! *Pädagogik*, 10, S. 11–14.
- Schulz von Thun, F. (2006a (erstmal erschienen 1981)). *Miteinander reden 1. Störungen und Klärungen*. (43. Aufl.). Reinbek: Rowohlt.
- Schulz von Thun, F. (2006b (erstmal erschienen 1998)). *Miteinander reden 3. Inneres Team und situationsgerechte Kommunikationspsychologie*. (15. Aufl.). Reinbek: Rowohlt.

Friedemann Schulz von Thun (2007). Wie gestalte ich meine Vorlesung – und halte die Hörerschaft und mich selbst bei Laune? In *Die Qualität Akademischer Lehre. Zur Interdependenz von Hochschuldidaktik und Hochschulentwicklung*, Marianne Merkt/ Kerstin Mayrberger (Hrsg.) (115-131), Studienverlag Innsbruck

