

Benjamin Klages
Marion Bonillo
Stefan Reinders
Axel Bohmeyer (Hrsg.)



Gestaltungsraum Hochschullehre

Potenziale nicht-traditionell
Studierender nutzen

Gestaltungsraum Hochschullehre

Benjamin Klages
Marion Bonillo
Stefan Reinders
Axel Bohmeyer (Hrsg.)

Gestaltungsraum Hochschullehre

Potenziale nicht-traditionell
Studierender nutzen

Budrich UniPress Ltd.
Opladen • Berlin • Toronto 2015

Diese Publikation ist Bestandteil des Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) im Rahmen der geförderten zweiten Phase – Förderkennzeichen 16 OH 12 0 19.



Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor_innen.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© Dieses Werk ist im Verlag Barbara Budrich erschienen und steht unter folgender Creative Commons Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/> Verbreitung, Speicherung und Vervielfältigung erlaubt, kommerzielle Nutzung und Veränderung nur mit Genehmigung des Verlags Barbara Budrich.

Dieses Buch steht im OpenAccess Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (<http://dx.doi.org/10.3224/86388714>)
Eine kostenpflichtige Druckversion (Printing on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-86388-714-8
DOI 10.3224/86388714

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – <http://www.lehfeldtgraphic.de>
Lektorat und Satz: Judith Henning, Hamburg – www.buchfinken.com
Printed in Europe

Inhalt

| | |
|---------------|---|
| Vorwort | 9 |
|---------------|---|

| | |
|---|----|
| Gestaltungsraum Hochschullehre. Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen – Zur Einleitung Stefan Reinders/Benjamin Klages/Marion Bonillo | 11 |
|---|----|

| | |
|---|----|
| Der Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ im Kontext der (inter-)nationalen Diskussion um lebenslanges Lernen Andrä Wolter/Ulf Banscheraus | 17 |
|---|----|

Heterogenität – Potenziale der Unterscheidungen..... 37

| | |
|--|----|
| Widersprüche im Bologna-Prozess. Positionierungen zum Thema „Gute Lehre“ Ralf Quindel..... | 39 |
|--|----|

| | |
|--|----|
| Was wird wozu beobachtet: Studieren ermöglichen und Qualität sichtbar machen Kai Schmidt | 59 |
|--|----|

| | |
|--|----|
| Educational Diversity: Anlass und Potenzial für Lehrkompetenzentwicklung Birgit Szczyrba/Timo van Treeck | 73 |
|--|----|

| | |
|--|----|
| Zwischen Komfort- und Panikzone – Wie sind Gender- und Diversitätsansätze als Querschnittsperspektive in der Lehrentwicklung im Bereich Sozialwesen zu realisieren? Andrea Nachtigall/Sandra Smykalla | 85 |
|--|----|

| | |
|--|-----|
| Differente Paradigmen digitalen Lernens als Grundlage für die Gestaltung akademischer Lehre Karsten Krauskopf/Carmen Zahn..... | 105 |
|--|-----|

| | |
|---|------------|
| Heterogenität und forschendes Lernen: Hochschuldidaktische Möglichkeiten und Grenzen Gabi Reinmann | 121 |
| Vom Stressor zum Lernanreiz – Diversitätssensibilität als Lernziel einer hochschuldidaktischen Weiterbildung Björn Kiehne | 139 |
| Hochschullehrentwicklung – exemplarische Konkretionen..... | 157 |
| Kollegiale Formate als Gelegenheiten akademischen Mitstreitens – Lernräume für Lehrende? Benjamin Klages/Stefan Reinders | 159 |
| Studiengangentwicklung entlang zu differenzierender Bedarfe Benjamin Klages/Marion Bonillo | 175 |
| Die hochschuldidaktische Arbeit mit authentischen Fällen in berufsbegleitenden Studiengängen Anja Walter | 193 |
| Kompetenzreflexion – Impulse hochschulischer Praxis zur Förderung kompetenzorientierter und partizipativer Lehr – Lernsettings in der Studieneingangsphase berufsbegleitender Studiengänge Nadine Bochert/Stefan Bestmann | 211 |
| Theorie-Praxis-Verhältnisse oder wie Fragen beruflicher Praxis mit einer Praxis der Theorie bearbeitbar sind Nino Ferrin/Benjamin Klages/Nadine Bochert | 227 |
| Herausforderungen und Potenziale in der Vermittlung akademischer Schlüsselkompetenzen in berufsbegleitenden Studiengängen: Entwicklung und Erprobung der propädeutischen Lehr-Lerneinheit „Wissen schafft Praxis“ Marion Bonillo | 239 |

| | |
|---|------------|
| Tutorielle Begleitung als Element der propädeutischen Lehr- Lerneinheit „Wissen schafft Praxis“ Laura Fricke/Lena Zeller..... | 253 |
| Neue Medien für neue Studierweisen? Hochschulische Entwicklungsschritte zur Integration zeitgemäßer Kommunikationsformate in Lehre und Studium Benjamin Klages/Nino Ferrin/Anja Lull/Stefan Bestmann | 267 |
| Anrechnungspraxis in sozial- und gesundheitswissenschaftlichen Studiengängen Anja Lull | 279 |
| Autor_innenverzeichnis | 295 |

Vorwort

In der 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, die die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012 untersucht, finden sogenannte nicht-traditionell Studierende – also Studierende, die die regulären schulischen Voraussetzungen für den Hochschulzugang nicht erfüllen sowie Studierende, die nicht in der vorherrschenden Form des Vollzeit- und Präsenzstudiums studieren – keine Erwähnung. Der weitaus größte Teil der Student_innenschaft hat laut der 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks die allgemeine Hochschulreife erworben (83 Prozent), 12 Prozent verfügen über die Fachhochschulreife und vier Prozent über die fachgebundene Hochschulreife. Nur ein Prozent der Studierenden wurden auf der Grundlage ihrer beruflichen Qualifikationen zum Studium zugelassen.¹ Doch diese Situation wird sich zukünftig verändern, da aufgrund verschiedener bildungspolitischer Entscheidungen (als Beispiel kann hier der KMK-Beschluss zum Hochschulzugang ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung vom März 2009 dienen) zu erwarten ist, „dass in Zukunft vermehrt Studierende an die Hochschulen gelangen, denen ein Studium bisher nicht möglich war oder die vom Studium abgehalten wurden, weil sie Schwierigkeiten sahen, ein Studium mit ihren sonstigen Verpflichtungen zu vereinbaren“.²

Wenn im Kontext des Bund-Länderwettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung, die Anrechnung von beruflichen Kompetenzen, die Integration neuen wissenschaftlichen Wissens in die Praxis und die Öffnung der Hochschulen für eine heterogene Student_innenschaft thematisiert werden, geraten speziell diese nicht-traditionell Studierenden in den Fokus. Sie sind zwar in hohem Maße Kontextbedingungen ausgesetzt, die das Studieren erschweren (das Problem der Vereinbarkeit von beruflichen, finanziellen, familiären und studentischen Verpflichtungen) und die – verschiedenen Studien zufolge (vgl. z.B. Heublein et al. 2010; Berthold et al. 2011) – einen Studienabbruch wahrscheinlicher machen. Aber letztlich schließen sie ihr Studium ebenso häufig erfolgreich ab wie traditionell Studierende. Das gilt auch für Studierende ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung (vgl. Teichler/Wolter 2004). Als Erklärung hierfür könnten die – sogar in den oben genannten Studien belegten – spezifischen Potenziale wie die ausgeprägten

1 Vgl. Elke Middendorff, Beate Apolinarski, Jonas Poskowsky, Maren Kandulla, Nicolai Netz (2013): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung, S. 54.

2 Ebd. S. 55.

Zielorientierung und Selbstorganisation sowie die hohe Eigenmotivation der Studierenden herangezogen werden.

In diesem Sammelband finden sich nun Texte, die aus verschiedenen Perspektiven – aber stets mit Blick auf die Zielgruppe der sogenannten nicht-traditionell Studierenden – die hochschuldidaktischen Potenziale und Herausforderungen der bildungspolitischen Prämisse des „lebenslangen Lernens“ beleuchten. Es werden damit zentrale Ergebnisse der ersten Förderphase des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, von der Europäischen Union und vom Europäischen Sozialfond geförderten Hochschulentwicklungsprojekts „Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen – Herausforderungen des demographischen Wandels aufgreifen“ an der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin (KHSB) publiziert, sowie Beiträge von Autor_innen, die daran anschließend weiterführende Perspektiven thematisieren.

Seit April 2015 befindet sich das Projekt in nun neuer personeller Besetzung in der zweiten Förderphase. Beide Phasen knüpfen an konkrete und langjährige Erfahrungen der Hochschule an: Etwa 10 Prozent der Studierenden der KHSB haben keine allgemeine Hochschulzugangsberechtigung, ein Anteil, der weit über dem Bundesdurchschnitt liegt. Die in mittlerweile über zwanzig Jahren gewonnene Expertise in der Ausbildung sogenannter nicht-traditionell Studierender war die Grundlage für die im Rahmen des Projektes angestrebte (Weiter-)Entwicklung und (Neu-)Konzeptualisierung innovativer berufsbegleitender Studienarrangements an Fachhochschulen. Dem multiprofessionellen Team der ersten Förderphase sei an dieser Stelle ein besonderer Dank für das Gelingen des Projekts ausgesprochen, namentlich: Dr. Marion Bonillo, Nadine Bochert, Benjamin Klages, Anja Lull und Stefan Reinders sowie den Studentischen Mitarbeiter_innen Nicole Ehmcke, Sebastian Huck, Ulrike Krüger, Claudia Reichenbach und Lena Zeller. Zudem gilt der Dank der ehemaligen Präsidentin der KHSB, Professorin Dr. Monika Treber, die das Hochschulentwicklungsprojekt vonseiten der Hochschulleitung tatkräftig unterstützt hat.

Berlin im August 2015

Professorin Dr. Claudia Schacke und Professor Dr. Axel Bohmeyer
(Professorale Projektleitung)

Gestaltungsraum Hochschullehre. Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen – Zur Einleitung

Stefan Reinders/Benjamin Klages/Marion Bonillo

Unter der bildungspolitischen Prämisse des „Lebenslangen Lernens“ als Reaktion auf den demographischen Wandel in Europa, Marktentwicklung und Globalisierung werden Hochschulen aufgerufen, neue Bildungswege für die sogenannten „nicht-traditionell Studierenden“ zu eröffnen und entsprechende Entwicklungen zu initiieren. Die in diesem Reformprozess neu benannten Bedarfe an hochwertigem, nämlich sowohl beschleunigtem als auch zielbewussterem Studium, lassen einerseits auf den Anspruch und die thematische Breite, andererseits auf die Widersprüchlichkeit der aktuellen Reformanstrengungen schließen. Denn mit ihnen werden grundlegende Fragen akademischer Bildung neu verhandelt. Wenn mit Dahrendorf die Tradition der Hochschule in der „Wissenschaft oder, genauer, der Bildung durch Wissenschaft“ gesehen wird (Dahrendorf 1964), ist dies ein Selbstverständnis, das sich durchaus an den Zielsetzungen, die leitmotivisch für die derzeitige Reformprogrammatik stehen, reiben kann: Europaweite Steuerung durch ein System der Akkreditierung, ein Leistungspunktesystem zur Förderung der Mobilität und Vergleichbarkeit und nicht zuletzt die jüngst von der Bologna-Nachfolgekongferenz in Eriwan 2015 unterstrichene Zielsetzung der Employability, die in Deutschland mit „berufsfeldqualifizierend“ (KMK 2003) oder „berufsfeldbezogen“ (z.B. Berl HG § 23) übersetzt wird. Nicht nur umfassende Entwicklungsmaßnahmen zur Optimierung der Studienangebote, sondern auch eine grundsätzliche Überprüfung des Selbstverständnisses der Hochschulen wird notwendig werden.

Ein Kennzeichen politisch induzierter Hochschulreformen scheint eine eigenwillige Produktivität im Umsetzungsprozess zu sein – häufig nicht ohne unbeabsichtigte Nebenwirkungen. Diese resultieren daraus, dass die Zielsetzungen entlang uneindeutig bestimmter Begrifflichkeiten formuliert werden, die offen lassen, wo mit den konkreten Arbeiten anzusetzen ist, um eine „Öffnung der Hochschulen“ für „nicht-traditionell Studierende“ gelingen zu lassen. Dieser Frage, die das Potenzial für spannungsgeladene Begegnungen in sich trägt, hat sich der Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ gestellt. Der Wettbewerb öffnet ein weites diskursives Feld und schließt an vielfältige Interessen und Zielsetzungen unterschiedlicher Akteure und Anspruchsgruppen im hochschulischen Reformprozess an. Damit bietet er viel Interpretationsspielraum hinsichtlich dessen, was – curricular strukturiert und didaktisch begründet – neu zu gestalten ist und so als „nicht-traditionell“ definiert wird.

Mit dem Projekt PONTS „Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen – Herausforderungen des demographischen Wandels aufgreifen“ hat sich die Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin (KHSB) als staatlich anerkannte kirchliche Fachhochschule für Sozialwesen mit ca. 1.400 Studierenden, in einen intensiven, auf Erprobung zielenden Prozess der Hochschulentwicklung begeben, der von Beginn an auf den Einbezug insbesondere von Hochschullehrenden als Expert_innen¹ ihrer Lehrpraxis ausgerichtet war. Dieser tentative Prozess war sowohl von der grundlegenden Spannung zwischen didaktisch begründeten Überlegungen und den Dynamiken der Hochschulentwicklung in der KHSB als auch der zwischen modellhaftem Erproben und Regellehrbetrieb gekennzeichnet.

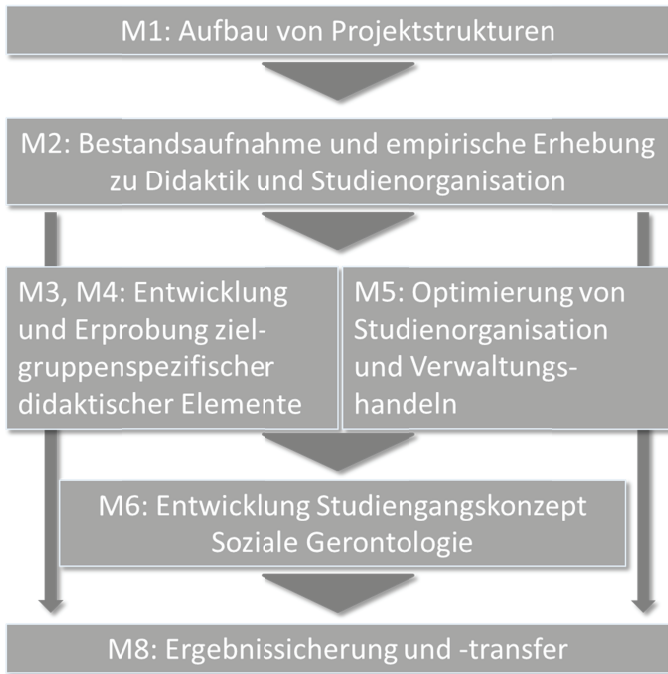


Abb. 1: Projektdesign 1. Förderphase entlang von Meilensteinen. Quelle: Eigene Darstellung

1 In diesem Band benutzen die Autor_innen das Gender_Gap (Gender = soziales Geschlecht, Gap = Lücke), welches als ein Mittel der sprachlichen Darstellung und vor allem Gleichstellung aller sozialen Geschlechter und Geschlechtsidentitäten jenseits von Zweigeschlechtlichkeit verstanden wird.

Den beiden zentralen Zielen des Projekts folgend – Optimierung bestehender berufsbegleitender, sozialwissenschaftlich ausgerichteter Bachelorstudiengänge und Entwicklung eines neuen innovativen Studiengangs – wurde hochschulisches Organisationslernen angeregt, indem im Projektverlauf Impulse für pädagogisch orientierte Hochschulentwicklung generiert wurden. Auf der Grundlage von Recherchen sowie qualitativer und quantitativer Erhebung von Sichtweisen relevanter Akteurs- und Anspruchsgruppen derartiger Studiengänge wurden curricular-didaktische Konzepte entwickelt, erprobt und evaluiert. Flankiert wurden die auf Curriculumentwicklung und didaktische Formate zielenden Aktivitäten durch ein Teilprojekt, in dem die Mitarbeiter_innen im Studierendenservice (Prüfungsamt, Praxisamt, Studierendensekretariat) bei Überlegungen zu einer auf die Bedürfnisse nicht-traditionell Studierender eingehende Studienorganisation einbezogen wurden. Die Ergebnisse sind in die Entwicklung des zielgruppenspezifischen berufsbegleitenden Bachelorstudiengangs Soziale Gerontologie eingeflossen, der sowohl (Alten-)Pflegefachkräften die Option einer akademischen Ausbildung eröffnet als auch die Situation von zuvorderst beruflich in der Pflege sozialisierten und dort beruflich tätigen Studierenden berücksichtigt. Dieser neue Studiengang ist in prototypischer Form im Sommersemester 2015 mit einer ersten Kohorte von 23 berufserfahrenen Studierenden aus dem gerontologischen Feld gestartet.

Die vorliegenden Beiträge nehmen diese Entwicklungsarbeiten zum Anlass, um zentrale Ergebnisse vor- und zur Diskussion zu stellen und darüber hinaus weiterführende Aspekte aufzugreifen. Sie zielen auf eine breite hochschulische Öffentlichkeit, im Kern auf die Akteur_innen, die an der Ausgestaltung von Lehre und an deren Weiterentwicklung beteiligt sind. Ziel dabei ist einerseits die auszugsweise Dokumentation von praktisch-konzeptuellen Projektarbeiten und andererseits die kritische Beteiligung und fachlich begründete Differenzierung einer zeitgemäßen, hochschuldidaktischen Diskussion mit Fokus auf mögliche Umgangsweisen mit nicht-traditionell Studierenden.

Dazu haben wir neben den im Projekt Mitarbeitenden Autor_innen gewinnen können, die das Vorhaben von PONTs in unterschiedlicher Form unmittelbar unterstützt oder eher mittelbar inspiriert haben. Die unterschiedlichen fachlichen Interessensgebiete und Tätigkeitsfelder der Autor_innen dieses Bandes veranschaulichen dabei, aus welcher unterschiedlichen Positionen eine Perspektive auf die Gestaltung von Hochschullehre formulierbar ist. Hier werden Differenzen im Umgang mit dem Thema realisiert und zwar sowohl in der Bestimmung entscheidender Momente als auch in der Art und Weise ihrer Thematisierung. Doch auch sie bilden letztlich nur einen Ausschnitt der Sichtweisen ab, die in der Ausgestaltung hochschulischen Lehrens von Bedeutung sind. In jedem Fall danken wir allen Autor_innen für die

engagierte Zusammenarbeit und Mitwirkung an der Entstehung eines vielseitigen Bandes.

Zum Einstieg geben Andrä Wolter und Ulf Banscheraus einen Überblick aus der Perspektive der wissenschaftlichen Begleitung des Wettbewerbs und bieten eine bildungs- und hochschulpolitische Verortung und Skizzierung des programmatischen Zusammenhangs, in dem die Öffnung der Hochschulen für das „Lebenslange Lernen“ stattgefunden hat und fortgesetzt wird. Die darauf folgenden Aufsätze sind anhand der Voraussetzungen und Zielstellungen in zwei Unterbereiche geteilt:

(1) *Heterogenität – Potenziale der Unterscheidungen*: Die Beiträge in diesem Abschnitt legen ihren Schwerpunkt auf Unterscheidungen im Hinblick darauf, wie Heterogenität in den für hochschulisches Lehren und Lernen relevanten Debatten gekennzeichnet wird und welche Potenziale – im Sinne von eher konzeptionell-analytisch begründeten Bedeutungen und handlungsrelevanten Konsequenzen – sich daraus für die jeweils angesprochenen Akteur_innen ergeben. Die Autor_innen Gabi Reinmann, Birgit Szyzrba und Timo van Treeck, Björn Kiehne, Andrea Nachtigall und Sandra Smykalla, Ralf Quindel, Karsten Krauskopf und Carmen Zahn sowie Kai Schmidt gehören nicht zum engeren Projektkontext. Sie haben aber das Projektvorhaben in diversen Formen – sei es über ihre schriftlichen Beiträge in einschlägigen Diskursmedien, über qualifizierte Vorträge an Fachtagen (auch an der KHSB), über funktionale Nähe zum Projektzusammenhang und gemeinsame Entwicklungsarbeiten oder auch über persönliche Gespräche – bedeutsam inspiriert und damit entscheidend vorangebracht.

(2) *Hochschulentwicklung – exemplarische Konkretionen*: Die in diesem Abschnitt versammelten Beiträge eint die Skizzierung von hochschuldidaktischen Entwicklungsarbeiten im Projektzusammenhang, wiederum auf Grundlage bestimmter, entsprechend wirksamer Heterogenitäten. Dabei werden vor allem die Arbeiten dargestellt, die unseres Erachtens von besonderer Bedeutung für eine Verständigung auf zeitgemäßes Lehren und Lernen an Hochschulen sind, sei es für den jeweiligen konkreten Anwendungszusammenhang oder als ein Exempel im fachlichen Diskurs. Die Autor_innen des Projektteams – Nadine Bochert, Marion Bonillo, Benjamin Klages, Anja Lull, Stefan Reinders, Lena Sophie Zeller, werden von den Autor_innen Stefan Bestmann, Nino Ferrin, Laura Fricke und Anja Walter im Zuge der Dokumentation und beim Versuch einer möglichst distanzierten Reflexion oder besser einer fachlichen Einordnung des Getanen unterstützt.

Literatur

Dahrendorf, Ralf (1964): Traditionen der deutschen Universität. In: DIE ZEIT Nr. 39, vom 25.9.1964: <http://www.zeit.de/1964/39/traditionen-der-deutschen-universitaet-ii/komplettansicht> (21.07.2015).

- Berthold, Christian/Kessler, Marte Sybil/Kreft, Anne-Kathrin/Leichsenring, Hannah (2011): Schwarzer Peter mit zwei Unbekannten. Ein empirischer Vergleich der unterschiedlichen Perspektiven von Studierenden und Lehrenden auf das Studium. CHE-Arbeitspapier 141. http://www.che.de/downloads/CHE_AP141_Doppelbefragung.pdf (21.07.2015).
- Heublein, U./Hutzsch, Ch./Schreiber, J./Sommer, D./Besuch, G. (2010): Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen. HIS: Forum Hochschule Nr. F02/2010. http://www.his.de/publikation/forum/index_html?printversion=1&auskunft=hafner (21.07.2011).
- Teichler, U./Wolter, A. (2004): Zugangswege und Studienangebote für nicht-traditionelle Studierende in: Die Hochschule 2/2004, S. 64–80. http://www.hof.uni-halle.de/journal/texte/04_2/Teichler_Zugangswege_und_Studienangebote.pdf (15.04.2011).

Der Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ im Kontext der (inter-)nationalen Diskussion um lebenslanges Lernen

Andrä Wolter/Ulf Banscheraus

Seit 2011 werden zahlreiche Hochschulen im Rahmen des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ bei der Entwicklung und Erprobung von berufsbegleitenden, flexiblen und/oder weiterbildenden Studienangeboten unterstützt, die sich vor allem an Zielgruppen richten, die nicht – dem üblichen Verständnis eines „Normalstudierenden“ entsprechend – im Alter von ca. 20 Jahren im Anschluss an das Abitur und in der Regel ohne berufliche Vorbildung ein Studium beginnen. In diesem Beitrag wird zunächst an die nationale und internationale Diskussion um lebenslanges Lernen und eine „Offene Hochschule“ erinnert, in deren Kontext auch der Wettbewerb zu sehen ist, und die vielfältige Überschneidungen mit seinen Zielsetzungen aufweist. Daran anschließend wird die grundsätzliche Anlage der im Rahmen des Wettbewerbs geförderten Projekte dargestellt, mit einem Schwerpunkt auf den geplanten Studienformaten und deren Organisation sowie den von den Projekten anvisierten Zielgruppen.

1 Entwicklung der hochschulpolitischen Diskussion um lebenslanges Lernen

Das Konzept des lebenslangen Lernens hat seit den 1970er Jahren zunehmend Eingang in Bildungspolitik und Bildungsforschung gefunden. Die Anstöße dazu kamen primär aus der internationalen Bildungspolitik, insbesondere von UNESCO und OECD. Ursprünglich primär auf Einrichtungen und Angebote der Erwachsenen- bzw. Weiterbildung bezogen, hat das Konzept seine Bedeutung gleichsam systemisch erweitert und erstreckt sich inzwischen auf alle Institutionen des Bildungssystems, auch auf die Hochschulen (u.a. OECD 2001). Lebenslanges Lernen enthält demnach sowohl eine institutionen- als auch eine lebenszyklenübergreifende Perspektive, die darauf abzielt, die Partizipationsmöglichkeiten an Bildung, Ausbildung und Weiterbildung auf allen Stufen des Bildungssystems für alle Altersgruppen zu erweitern. Lebenslanges Lernen wird dabei als ein übergreifendes Prinzip der Vernetzung verstanden, das die Anknüpfungsfähigkeit zwischen früheren und späteren Sequenzen des Lernens ebenso einbezieht wie institutionelle Verbindungsmöglichkeiten zwischen aufeinander folgenden oder nebeneinander stehenden Institutionen, einschließlich der Beziehungen zwischen

beruflicher Arbeit und akademischem Lernen. Die Strukturen des Bildungssystems insgesamt sollen möglichst offen, durchlässig, flexibel und transparent sein (Wolter 2010). Im Hochschulbereich verschiebt sich durch die Perspektive des lebenslangen Lernens der Fokus zumindest ein Stück weit von der tief verankerten disziplinierten, forschungsbasierten Angebotsorientierung hin zu einer stärkeren Nachfrage- und Bedarfsorientierung von Hochschulbildung (Schuetze 2004).

Eine Reihe international vergleichender Studien hat in den letzten Jahren gezeigt, dass sowohl in Europa als auch weltweit große Unterschiede bei der Etablierung von Strukturen lebenslangen Lernens im Hochschulsystem bestehen (z.B. Hanft/Knust 2007; Slowey/Schuetze 2012; Dollhausen et al. 2013). Deutschland gehört zu den Staaten, in denen die Öffnung der Hochschulen für lebenslanges Lernen eher verspätet und zögerlich erfolgte. Mit dem Bologna- und dem Kopenhagen-Prozess sowie den Bemühungen um einen Europäischen Qualifikationsrahmen hat aber auch in Deutschland der Druck auf die Hochschulen zugenommen, sich der Herausforderung zu stellen, die Idee des lebenslangen Lernens innerhalb des Hochschulsystems umzusetzen (Wolter 2012). Im Kontext des Bologna-Prozesses lassen sich vier zentrale Komponenten für die Implementation dieses Ansatzes identifizieren: (1) Ausbau und Förderung von Zugangswegen für nicht-traditionelle Studierende, (2) Eröffnung flexibler Lernwege und Studienformen, (3) Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen auf Zugang und Studium sowie (4) Anpassung von Organisation, Management und Finanzierung der Hochschulen an die Erfordernisse lebenslangen Lernens (Banscherus 2010).

Im internationalen Vergleich ist darüber hinaus zu beobachten, dass es nicht nur deutliche zwischenstaatliche Entwicklungsunterschiede gibt, sondern auch innerhalb der Staaten die Bereitschaft der einzelnen Hochschulen, sich für dieses Konzept zu öffnen, erheblich variiert. Dies gilt auch für Deutschland: Sowohl bei der Entwicklung weiterbildender Studiengänge bzw. -programme als auch bei der Öffnung für beruflich qualifizierte Studierende lassen sich große Unterschiede zwischen den Hochschulen, auch innerhalb derselben länderrechtlichen Regelungen feststellen (Ulbricht 2012; Dahm et al. 2013; Banscherus 2015). Eine weitere Erkenntnis, die sich aus dem internationalen Vergleich ergibt, besteht darin, dass sich nicht nur sehr verschiedene Zielgruppen, sondern auch vielfältige Realisierungsformen lebenslangen Lernens an den Hochschulen finden lassen. Hier wirken sich Besonderheiten und Pfadabhängigkeiten in den nationalen Bildungsstrukturen, insbesondere im Zugang zu den Hochschulen, in ihrem Aufgabenverständnis sowie in ihren Studien- und Managementkonzepten, aus. Insgesamt sind insbesondere solche Hochschulen (bzw. Staaten) bei der Öffnung für beruflich qualifizierte Studierende und andere Zielgruppen lebenslangen Lernens erfolgreich, die nicht einem eindimensionalen, auf einen einzelnen Aspekt fokussierten Verständnis, sondern einem erweiterten, mehrstufigen

Konzept von Öffnung und Durchlässigkeit folgen (vgl. Abb. 1). Im Blick auf das deutsche Hochschulsystem ist neben dem Hochschulzugang und der Gestaltung der Studieneingangsphase (hierzu auch Bonillo im Band) sowie studienbegleitenden Unterstützungsmaßnahmen vor allem die Ausgestaltung des Studienangebots von großer Bedeutung; insbesondere im Bereich flexibler Studienformate, die auf die spezifischen Bedürfnisse dieser Personengruppe abgestimmt sind, die oft Erwerbstätigkeit, Studium und Familie vereinbaren will oder muss, wodurch gerade berufsbegleitenden Studienformaten eine besondere Bedeutung zukommt (Wolter et al. 2014).

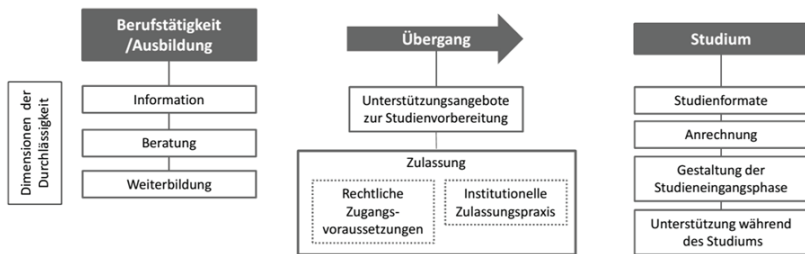


Abb. 1: Komponenten der Durchlässigkeit zwischen Berufstätigkeit bzw. beruflicher Bildung und Hochschulbildung. Quelle: Wolter u.a. 2014: 23

2 Reflexion des programmatischen Begriffs „Offene Hochschule“

Unter dem Begriff „Offene Hochschule“ werden in Deutschland im Kontext der Diskussion um lebenslanges Lernen seit einigen Jahren Programme und Initiativen subsumiert, die das Ziel verfolgen, Hochschulen in stärkerem Umfang für neue Zielgruppen, insbesondere für Berufstätige, zu öffnen. Das Spektrum der intendierten Maßnahmen erstreckt sich dabei von der Studienvorbereitung über den Hochschulzugang, Anrechnungsverfahren für beruflich erworbene Kompetenzen (hierzu auch Lull im Band), neue Formen des Lehrens und Lernens – vor allem Studienformate (hierzu auch Krauskopf/Zahn, Klages/Ferrin/Lull/Bestmann und Bochert/Bestmann im Band) und Studienorganisation (hierzu auch Walter im Band) – und Unterstützungsangebote während des Studiums bis hin zu weiterbildenden Studienangeboten. Oft wird das Konzept „Offene Hochschule“ auch mit der Forderung nach einer größeren Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung verbunden (Kerres et al. 2012).

Mit der Einführung des Numerus clausus in den 1970er Jahren wurde in (West-)Deutschland mit dem Begriff „Öffnung der Hochschule“ allerdings

zunächst eine Politik bezeichnet, die Hochschulen grundsätzlich für alle Studieninteressenten offen zu halten. Bis heute dominiert in der deutschen Hochschulpolitik die Anschauung, eine der zentralen Herausforderungen der Hochschulentwicklung bestünde darin, die extreme Anspannung der Studienplatzkapazitäten infolge einer relativ kontinuierlich wachsenden Nachfrage nach Hochschulbildung zu meistern. Die Antwort auf diese Situation bestand in einer Art Doppelstrategie, einerseits die Zulassung zum Hochschulstudium durch zentrale oder lokale Zulassungsverfahren in immer größerem Umfang zu limitieren, die Verfahrensregelungen der Studienzulassung andererseits aber so zu gestalten, dass allen Studieninteressenten grundsätzlich die Chance der Studienaufnahme offen bleibt, wenn auch häufig mit einer zeitlichen Verzögerung des Studienbeginns (Wolter/Banscherus 2013).

In den letzten Jahren hat der Begriff „Offene Hochschule“ seine Bedeutung tiefgreifend verändert. Jetzt geht es nicht mehr primär um die „Milderung“ von Zulassungsbeschränkungen, sondern vielmehr um die Aktivierung neuer Zielgruppen für den Hochschulbesuch. Diese neue hochschulpolitische Strategie gewann mit dem vielfach thematisierten demographischen Wandel an Aktualität, der in den letzten Jahren auch zu einem zentralen hochschulpolitischen Thema, einer Art Bedrohungsszenario der Hochschulentwicklung, avanciert ist. Lange Zeit war die Hochschulexpansion in Deutschland gerade seitens der Wirtschaft von der Sorge begleitet, eine zu starke Ausweitung der Hochschulbildung würde zu einer Überproduktion akademischer Qualifikationen mit hoher Arbeitslosigkeit und unterwertiger Beschäftigung führen. Dieses arbeitsmarktpolitische Negativszenario hat sich nicht nur empirisch nicht bestätigt, sondern geradezu in sein Gegenteil verkehrt (Wolter 2013, 2014): Das Bild eines bevorstehenden Nachwuchsmangels ist infolge des demographischen Wandels inzwischen Teil der konsensfähigen bildungspolitischen Rhetorik geworden. In diesem arbeitsmarkt- und bildungspolitischen Kontext setzte auch die Suche nach neuen Zielgruppen für ein Hochschulstudium ein.

Die Idee einer Öffnung der Hochschule für einen erweiterten Kreis an Studieninteressenten hat zwar weit bis in die Zeit der Weimarer Republik zurückreichende historische Vorläufer, insbesondere in der gewerkschaftlichen Bildungspolitik. Dafür waren jedoch primär andere Motive maßgeblich: etwa das einer größeren Chancengleichheit beim Hochschulzugang oder das der Gleichwertigkeit der beruflichen Bildung gegenüber der allgemeinen (gymnasialen) Schulbildung (Wolter 2013). Auch hat es schon seit Jahrzehnten in einzelnen Bundesländern – allerdings überwiegend zaghafte – Versuche gegeben, eine stärkere Öffnung des Hochschulzugangs zu realisieren. Doch erst in diesem neuen demographieorientierten bildungs- und arbeitsmarktpolitischen Diskussionskontext wurde aus einem eher peripheren Thema ein Thema, das zwar noch längst nicht im Zentrum der Hochschulpo-

litik angekommen ist, sich jedoch erkennbar steigender Aufmerksamkeit und Bedeutsamkeit erfreut.

In den letzten Jahren ist noch eine weitere Argumentationslinie hinzugekommen: die unter der Bezeichnung Diversity bekannt gewordene Forderung nach einer größeren Vielfalt in der Zusammensetzung der Studierenden (Berthold/Leichsenring 2013). Dieses Argument gibt es in – mindestens – zwei Varianten: (1) als Forderung, die Hochschulen und die staatliche Hochschulpolitik müssten der veränderten studentischen Lebenswirklichkeit aufgrund einer zunehmenden Heterogenität in der Zusammensetzung der Studierenden Rechnung tragen und ihre Studienangebote und -organisation entsprechend anpassen (hierzu auch Szyzrba/van Treeck und Nachtigall/Smykalla im Band). Dieses Argument lässt sich empirisch nicht oder nur sehr eingeschränkt bestätigen, da sich bislang offenbar nur sehr wenige valide Hinweise auf eine tatsächlich wachsende Heterogenität unter den Studierenden finden lassen (Middendorff 2015; Wolter 2015). Daher gibt es das Diversity-Arument auch (2) in der gleichsam umgekehrten Version, dass eine größere Vielfalt gerade deswegen erforderlich sei, weil sich die Hochschulen gegenüber großen Bevölkerungsgruppen, auf die sie – u.a. aus demographischen Gründen – zukünftig dringend angewiesen seien, noch immer als zu undurchlässig zeigten. Unter der Vielzahl der in diesem Zusammenhang genannten Gruppen – das Spektrum reicht von Behinderten über Personen mit Migrationshintergrund („Bildungsinländer_innen“) und internationale Studierende bis hin zu beruflich qualifizierten Studieninteressierten – sind gerade Berufstätige eine besonders prominente neue Zielgruppe.

Kennzeichnend für das Verständnis von „Offener Hochschule“ ist außerdem, dass hier der Begriff der Weiterbildung erweitert wird und die Grenzen zwischen Hochschulweiterbildung (im alten Verständnis) und einem Erststudium fließend werden. Hochschulweiterbildung bezog sich ursprünglich primär auf postgraduale Studienangebote (von einzelnen Kursen bis hin zu kompletten Studiengängen), die sich hauptsächlich an erwerbstätige Hochschulabsolvent_innen richteten, die zum Zwecke der Weiterbildung an die Hochschule zurückkehrten. Vor der Implementation der im Zeichen des Bologna-Prozesses eingeführten neuen Studienarchitektur standen solche Angebote teilweise auch Personen offen, die (noch) nicht über einen Studienabschluss, aber eine herausragende berufliche Qualifikation verfügten, denen aber in der Regel ein regulärer Studienabschluss verwehrt blieb. Nach dieser traditionellen Definition handelt es sich beim Erwerb eines ersten Studienabschlusses nicht um ein weiterbildendes Studienangebot, sondern um ein Erststudium. Gegenüber dieser studiengangsystematischen Definition ist die neue, erweiterte Definition von Hochschulweiterbildung eher lebensverlaufs- bzw. biographisch orientiert und erstreckt sich auf *alle* Personen oder Gruppen, die nach einer vorangegangenen beruflichen Qualifizierung ein Studium aufnehmen, um sich an der Hochschule beruflich oder für andere Zwecke

weiterzubilden. Hier lösen sich die herkömmlichen Differenzierungen zwischen Erst- und Weiterbildungsstudium mehr und mehr auf und fließen im Verständnis der Hochschule als einer Einrichtung des lebenslangen Lernens zusammen (Wolter/Banscherus 2013).

3 Demographischer Wandel, Studiennachfrage und Arbeitskräfteangebot

Von großer Bedeutung für die aktuelle Relevanz des Konzeptes „Offene Hochschule“ sind offensichtlich der demographische Wandel und seine Konsequenzen. Der demographische Wandel ist im Blick auf die Hochschulentwicklung von doppelter Bedeutung. Zum einen wird in den nächsten Jahren wegen der Geburtenentwicklung die Zahl der jüngeren Personen deutlich abnehmen, aus denen sich die Studienanfänger_innen rekrutieren (vgl. Abb. 2). Dies wirkt sich auf das Absolventenangebot aus, das dem Arbeitsmarkt zur Verfügung steht. Zum anderen wird der Weiterbildungsbedarf stark zunehmen. Dazu tragen neben dem anhaltenden Wandel und der größeren Wissensintensität von Arbeit, Beschäftigung und Wertschöpfung eine höhere Erwerbsquote, die Verlängerung der Lebensarbeitszeit, die veränderte Qualifikationsstruktur der Erwerbstätigen, Zuwanderung und andere Entwicklungen bei.

Während die Studienanfänger_innen des Jahres 2014 noch Altersjahrgängen entstammten, die zwischen 765 und 800 Tausend Geburten umfassten, werden die Studienanfänger_innen des Jahres 2030 aus Jahrgängen kommen, die nur noch zwischen 530 und 550 Tausend Geburten umfassen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014). Auch wenn die Bildungsbeteiligung und die Studienberechtigtenquote weiter ansteigen, kann dieser Effekt die niedrigeren Geburtenzahlen nur teilweise ausgleichen. Die Hochschulen in Deutschland müssen also mittelfristig damit rechnen, dass die Zahl der Studienanfänger_innen selbst dann rückläufig ist, wenn deren Anteil an den Altersjahrgängen weiter anwächst. Zwar kommen die zurzeit vorliegenden Projektionen zur Entwicklung der Nachfrage nach Hochschulbildung aufgrund divergierender Annahmen zu unterschiedlichen Ergebnissen hinsichtlich der bis 2030 zu erwartenden Studienanfängerzahlen. Alle Projektionen stimmen aber darin überein, dass sich diese Zahl stark rückläufig entwickeln wird (vgl. Abb. 2). Damit sinkt auch das Arbeitskräfteangebot auf dem Arbeitsmarkt (Maier et al. 2014; Zika et al. 2015). Diese Entwicklung wird allerdings regional nicht einheitlich verlaufen; Hochschulen in demographisch und/oder ökonomisch schrumpfenden Regionen werden davon tendenziell stärker betroffen sein, wenn sie nicht Öffnungsmaßnahmen wie die Erschließung neuer Zielgruppen und die Entwicklung neuer Studienangebote ergreifen.

Die demographische Entwicklung hat – zeitlich versetzt – auch Auswirkungen auf das Arbeitskräfteangebot. Es ist damit zu rechnen, dass das Neu-

angebot an hochqualifizierten Fachkräften, also denjenigen, die die Hochschule mit einem Studienabschluss verlassen, perspektivisch ebenfalls zurückgehen wird, wobei hier Unterschiede zwischen den einzelnen Fachrichtungen und Studiengängen bestehen, die mit den fachspezifisch variierenden Nachfrageströmen und Studienerfolgsquoten zusammenhängen. Deshalb kommt dem Motiv, den Fachkräftebedarf durch die Öffnung der Hochschule abzudecken, eine zentrale Bedeutung zu.

Der Strukturwandel zu einer Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft setzt sich fort, inzwischen arbeiten gut drei Viertel aller Erwerbstätigen im Dienstleistungssektor. Und in allen volkswirtschaftlichen Sektoren nimmt der Anteil hochqualifizierter wissensbasierter Arbeit zu. Strittig zwischen verschiedenen Projektionen ist jedoch, in welchem Bereich der zukünftige Fachkräftebedarf höher ausfallen wird: eher im hochqualifizierten Sektor (mit Hochschulabschluss) oder im Bereich der Arbeitskräfte mit betrieblicher oder berufsfachschulischer Qualifikation (Meier et al. 2014; Zika et al. 2015). Bislang sind auf dem Arbeitsmarkt in Deutschland keine „Sättigungseffekte“ hinsichtlich des Bedarfs an hochqualifizierter Arbeit zu erkennen, wie Absolventenstudien zeigen (Rehn et al. 2011; Lenz et al. 2014a, 2014b). Es ist eher damit zu rechnen, dass Berufsgruppen, die heute noch außerhalb des Hochschulsystems ausgebildet werden (z.B. in Berufsfachschulen oder Fachschulen), zukünftig stärker in Hochschulen qualifiziert werden. Der in allen modernen Gesellschaften beobachtbare Qualifikationsstrukturwandel fordert daher auch von den Hochschulen neue Ausbildungsanstrengungen, die die Ansätze des lebenslangen Lernens und einer „Offenen Hochschule“ einbeziehen.

Die demographische Entwicklung hat für Arbeitsmarkt und Hochschulen weitere Konsequenzen: Der Weiterbildungsbedarf wird unter den im Erwerbsleben stehenden Alterskohorten erheblich zunehmen. Erstens wird (aufgrund der Expansion der letzten Jahre) die Zahl der Erwerbstätigen in den nächsten Jahren noch leicht zunehmen, bevor sich auch hier der demographische Rückgang in einer massiven Verminderung bemerkbar macht. Zweitens sind Wissenstransfer und Innovationspotenzial immer stärker auf hochqualifizierte Beschäftigte angewiesen, da von ihnen die weitere Entwicklung von Arbeitsproduktivität und Wertschöpfung abhängt. Deshalb wird auch der Weiterbildungsbedarf steigen. Drittens wird als Folge der Bildungsexpansion in den letzten Jahrzehnten das Qualifikationsniveau weiter ansteigen, unter anderem der Anteil derjenigen Personen, die über eine Studienberechtigung oder einen Hochschulabschluss verfügen. Da aus der Weiterbildungsforschung bekannt ist, dass mit steigender beruflicher Qualifikation auch die Weiterbildungsbereitschaft und -teilnahme zunimmt, wird der Bedarf an Weiterbildung auch aus diesem Grund anwachsen (Bilger/Strauß 2015). Das schließt auch die Hochschulen und den Bedarf an Weiterbildung durch Hochschulen ein.

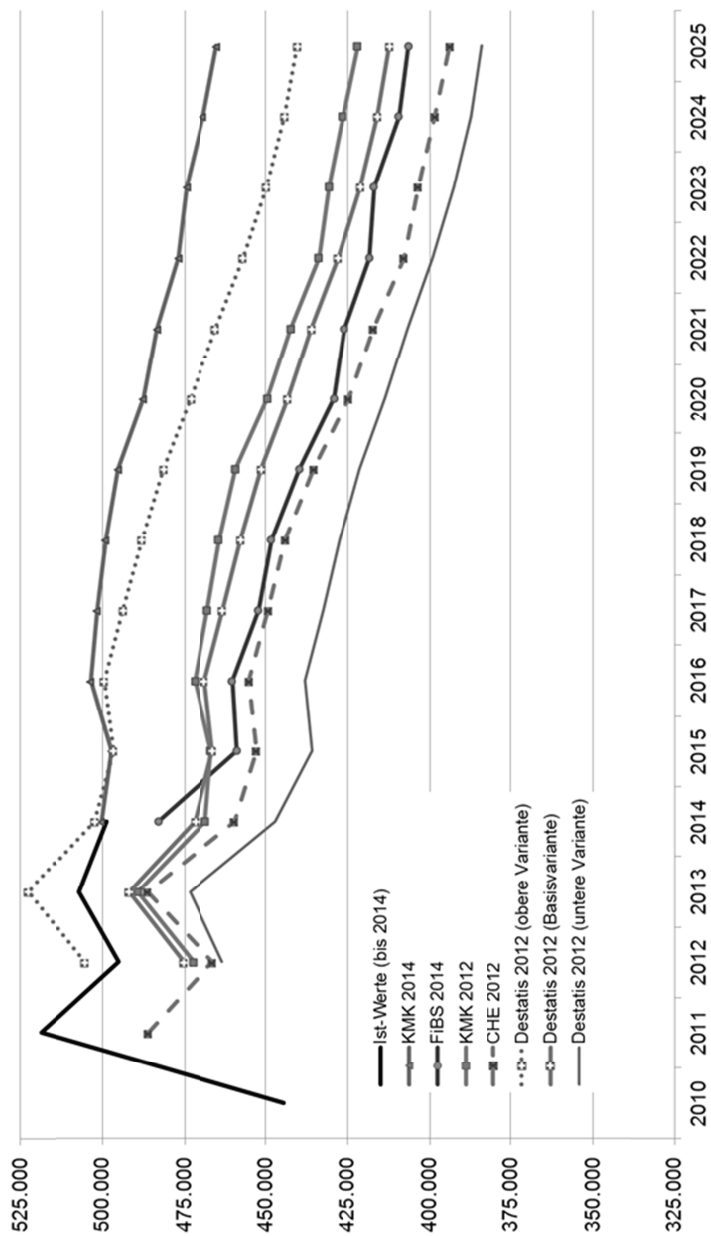


Abb. 2: Vorausschätzung der Studienanfängerzahlen in Deutschland in verschiedenen Projektionen, 2015 – 2025.
Zusammenstellung: Christian Kerst (DZHW)

So wie sich die Projektionen zur zukünftigen Entwicklung der Nachfrage nach Hochschulbildung in ihren Annahmen und in Ergebnissen voneinander unterscheiden, so gilt ähnliches auch für die vorliegenden Projektionen zum zukünftigen Bedarf an Hochschulabsolvent_innen (Cordes 2012). Die meisten Projektionen stimmen aber darin überein, dass zukünftig ein sehr hoher Ersatz- und Erweiterungsbedarf bei Fachkräften mit Hochschulabschluss bestehen wird. Der Ersatzbedarf geht primär auf den „Generationswechsel“ zurück, d.h. auf das Ausscheiden der geburtenstarken Jahrgänge („Babyboomer“) aus dem Arbeitsleben, denen nachrückende kleinere Altersjahrgänge folgen. Der Erweiterungsbedarf hängt primär mit der anhaltenden *Tertiärisierung* und *Akademisierung* von Arbeit und Wertschöpfung zusammen.

Der Strukturwandel zu einer Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft setzt sich fort, inzwischen arbeiten gut drei Viertel aller Erwerbstätigen im Dienstleistungssektor. Und in allen volkswirtschaftlichen Sektoren nimmt der Anteil hochqualifizierter wissensbasierter Arbeit zu. Strittig zwischen verschiedenen Projektionen ist jedoch, in welchem Bereich der zukünftige Fachkräftebedarf höher ausfallen wird: eher im hochqualifizierten Sektor (mit Hochschulabschluss) oder im Bereich der Arbeitskräfte mit betrieblicher oder berufsfachschulischer Qualifikation (Meier et al. 2014; Zika et al. 2015). Bislang sind auf dem Arbeitsmarkt in Deutschland keine „Sättigungseffekte“ hinsichtlich des Bedarfs an hochqualifizierter Arbeit zu erkennen, wie Absolventenstudien zeigen (Rehn et al. 2011; Lenz et al. 2014a, 2014b). Es ist eher damit zu rechnen, dass Berufsgruppen, die heute noch außerhalb des Hochschulsystems ausgebildet werden (z.B. in Berufsfachschulen oder Fachschulen), zukünftig stärker in Hochschulen qualifiziert werden. Der in allen modernen Gesellschaften beobachtbare Qualifikationsstrukturwandel fordert daher auch von den Hochschulen neue Ausbildungsanstrengungen, die die Ansätze des lebenslangen Lernens und einer „Offenen Hochschule“ einbeziehen.

4 Zielsetzungen des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“

Seit rund zehn Jahren ist von den hochschulpolitischen Akteuren in Deutschland eine Reihe von Initiativen und Maßnahmen ergriffen worden, die dem Ziel dienen, die Hochschulen in größerem Umfang für beruflich qualifizierte Studieninteressierte (mit und ohne schulische Studienberechtigung) und Berufstätige zu öffnen. So hat die Kultusministerkonferenz (KMK) im März 2009 eine weitgehende Neuregelung des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte Bewerber_innen ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung beschlossen. Diese Neuregelung eröffnet einer großen Gruppe beruflich qualifizierter Personen, die über keine herkömmliche schulische Studienberechtigung verfügen, den Hochschulzugang. Damit ist zwar noch keine Gleichrangigkeit von allgemeiner, gymnasialer und beruflicher

Bildung beim Hochschulzugang erreicht, aber doch ein wesentlicher Schritt in diese Richtung vollzogen. Der Beschluss der KMK wurde und wird durch eine Reihe weiterer Maßnahmen auf Länder- oder Bundesebene flankiert, die ebenfalls dem Ziel dienen, die Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung zu vergrößern. Zu den weiteren Initiativen und Maßnahmen, die diesem Ziel verpflichtet sind, zählen zum Beispiel auf der Seite des Bundes

- die seit 2005 unter dem Akronym ANKOM (Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge) bekannt gewordene Förderung von Modellversuchen zur Entwicklung und Implementation von Verfahren zur Anrechnung von Leistungen aus der beruflichen (Fort-)Bildung auf Hochschulstudiengänge, die eine Fortsetzung in zwei weiteren ANKOM-Förderprogrammen gefunden hat, u.a. zur Entwicklung unterstützender Maßnahmen beim Hochschulzugang und in der Studieneingangsphase (Freitag 2009; Freitag et al. 2011),
- die Einführung des Programms „Aufstiegsstipendien – Studienstipendien für beruflich Begabte“ (2008), das der Förderung dieser speziellen Zielgruppe, aber auch anderer Bewerber_innen mit beruflicher Vorbildung (zum Beispiel des Zweiten Bildungswegs, aber auch Bewerber_innen mit einer „regulären“ Studienberechtigung mit anschließender Berufsausbildung) gewidmet ist,
- oder eben der 2011 gestartete Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“.

In den Bekanntmachungen des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) zum Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ für die erste Wettbewerbsrunde (vom März 2011) und die zweite Wettbewerbsrunde (vom Juli 2013) werden vier Ziele genannt: (1) die dauerhafte Sicherung des Fachkräfteangebots, (2) die Verbesserung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung, (3) die schnellere Integration von neuem Wissen in die Praxis sowie (4) die Stärkung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit durch eine nachhaltige Profilbildung der Hochschulen im Bereich des lebenslangen Lernens und beim berufsbegleitenden Studium. Zur Realisierung dieser Ziele sollen Projekte gefördert werden, welche die Entwicklung nachfrage- und bedarfsorientierter Studienangebote – Studiengänge, Module oder Zertifikatsprogramme – im Bereich berufsbegleitender und dualer Studiengänge sowie des lebenslangen Lernens an Hochschulen beabsichtigen.

Diese neu zu entwickelnden Studienangebote und Studienkonzepte sind erstens im Grenzbereich zwischen beruflicher Bildung, Weiterbildung und akademischer Bildung verortet. Zweitens sollen diese Angebote und Konzepte die Hochschule für neue Zielgruppen öffnen. Sie richten sich primär an Personen, die bereits über eine berufliche Qualifikation (zum Beispiel den

Abschluss einer dualen Berufsausbildung, einer Berufsfachschule bzw. einer beruflichen Fortbildung oder einen Hochschulabschluss) und über berufliche Erfahrungen aus einer Erwerbstätigkeit verfügen. Sie können über eine der herkömmlichen schulischen Berechtigungen für eine Studienaufnahme verfügen oder ein Studium über einen der Zugangswege aufgenommen haben, die speziell auf Berufstätige ohne herkömmliche schulische Studienberechtigung zugeschnitten sind.

Diese Zielgruppen entsprechen nicht oder nur teilweise dem traditionellen Bild des „Normalstudierenden“, das immer noch auf stark auf diejenigen Abiturient_innen ausgerichtet ist, die unmittelbar oder kurz nach dem Schulabschluss ein Vollzeit-Präsenzstudium aufnehmen und in der Regel noch über keine berufliche Qualifikation verfügen. Weitere Zielgruppen, die neben den Berufstätigen (vorrangig denen ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung) in der Ausschreibung des Wettbewerbs genannt werden, sind Personen mit Familienpflichten, Berufsrückkehrer_innen, Studienabbrecher_innen und arbeitslose Hochschulabsolvent_innen.

Auch auf Länderebene finden sich ähnliche Programme, allen voran in Niedersachsen, einem Land, das schon seit Jahrzehnten eine Vorreiterrolle bei der Öffnung der Hochschulen für Berufstätige und der Zusammenarbeit von Erwachsenenbildung und Hochschulen gespielt hat. Das Modellprojekt „Offene Hochschule Niedersachsen“ (2009–2012), an dem fünf niedersächsische Hochschulen beteiligt waren, verfolgte drei zentrale Ziele: (1) die Öffnung der Hochschulen für andere Zielgruppen durch spezielle Studienangebote für Berufstätige, (2) die Erleichterung von Übergängen zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung durch Anrechnung von beruflich erworbenen Kompetenzen sowie (3) die Einbindung von Angeboten aus der Erwachsenen- und Weiterbildung in die Hochschulbildung (Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung 2013; Hanft/Brinkmann 2013).

In den letzten Jahren haben nicht nur Bund und Länder, sondern auch andere Akteure der Hochschul- und Wissenschaftspolitik diese Herausforderungen erkannt und Stellungnahmen oder Empfehlungen erarbeitet, die sich mit dem veränderten Verhältnis von beruflicher und akademischer Bildung beschäftigen. Beispielhaft sei hier auf die im April 2014 veröffentlichte Empfehlung des Wissenschaftsrates zur „Gestaltung des Verhältnisses von beruflicher und akademischer Bildung“ hingewiesen (WR 2014).

5 Bisheriger Verlauf und Stand des Wettbewerbs

Zum gegenwärtigen Zeitpunkt kann noch nicht abschließend über Ergebnisse aus den geförderten Projekten bzw. dem Programm insgesamt berichtet werden, da einerseits noch kein Evaluationsbericht veröffentlicht wurde und sich die geplanten Angebote der Projekte aus der ersten Wettbewerbsrunde andererseits in aller Regel noch im Übergang von der Konzeptions- zur Imple-

mentationsphase befinden. Die Projekte aus der zweiten Wettbewerbsrunde stehen ganz überwiegend noch am Beginn der Konzeptionsphase. Deshalb konzentrieren sich die folgenden Ausführungen auf die Durchführung des Wettbewerbs und die grundsätzliche Anlage der geförderten Projekte.

Der Wettbewerb gliedert sich eine erste Wettbewerbsrunde mit einer Laufzeit von 2011 bis 2017 und eine zweite Wettbewerbsrunde mit einer Laufzeit von 2014 bis 2020. Beide Runden unterteilen sich in jeweils zwei Förderphasen, von denen die erste eine mögliche Förderung der Projekte über maximal 3,5 Jahre und die zweite eine mögliche Förderung über einen Zeitraum von bis zu 2,5 Jahren vorsieht. Ziel der ersten Förderphase ist die Entwicklung und Erprobung von Maßnahmen zum lebenslangen Lernen an den Hochschulen, einschließlich ihrer Fundierung durch Forschungsaktivitäten. Ziel der zweiten Phase ist die möglichst nachhaltige Implementation und Realisierung dieser Maßnahmen. Voraussetzung für die Weiterförderung der Projekte in der zweiten Förderphase in einer der beiden Wettbewerbsrunden ist ein positives Evaluationsergebnis. Für den Wettbewerb stehen von 2011 bis 2020 planmäßig 250 Millionen Euro zur Verfügung, die aus Mitteln des Bundes und des Europäischen Sozialfonds (ESF) stammen.

Mit der Programmdurchführung wurde seitens des BMBF die VDI/VDE Innovation und Technik GmbH (VDI/VDE-IT) als Projektträger beauftragt. Aufgabe des Projektträgers ist die Unterstützung des BMBF in allen administrativen Fragen. Hinzu kommt die Betreuung der geförderten Projekte sowohl in kaufmännischen als auch in fachlichen Angelegenheiten. Ursprünglich war für beide Runden die Förderung von jeweils 15 bis 20 Projekten vorgesehen. Die Auswahl der Projekte der ersten Förderphase der ersten Wettbewerbsrunde erfolgte durch eine international zusammengesetzte Jury in einem zweistufigen Verfahren: Zunächst wurden 167 Antragsskizzen eingereicht, von denen 34 für die Ausarbeitung eines Vollertrags ausgewählt wurden. Aus den 34 ausführlichen Anträgen wählte die Jury 26 Vorhaben aus und schlug diese zur Förderung vor. Das BMBF folgte dem Votum der Jury und bewilligte im September 2011 für die erste Förderphase der ersten Wettbewerbsrunde insgesamt 26 Projekte, davon 16 Einzel- und 10 Verbundprojekte. An den Projekten waren 23 Universitäten und gleichgestellte Hochschulen, 28 Fachhochschulen und 3 Forschungseinrichtungen aus 14 Bundesländern beteiligt (Schultz 2012: 13–15). Die Auswahl der Projekte der ersten Förderphase der zweiten Wettbewerbsrunde erfolgte ebenfalls durch eine Jury, allerdings in einem einstufigen Verfahren. Von den insgesamt 100 eingereichten Anträgen schlug die Jury dem BMBF 47 zur Förderung vor. Auch in der zweiten Runde folgte das BMBF den Empfehlungen der Jury, sodass seit August 2014 im Rahmen des Wettbewerbs weitere 47 Projekte, davon 37 Einzel- und 10 Verbundprojekte, gefördert werden. An den Projekten sind 20 Universitäten und gleichgestellte Hochschulen, 44 Fachhoch-

schulen und eine Forschungseinrichtung aus allen 16 Bundesländern beteiligt (Hopbach 2014: 12–14).

Den Prozessdaten des Projektträgers zufolge, die auf Basis der Rückmeldungen aus den Projekten erstellt wurden, sollen 27 Prozent der in der ersten Wettbewerbsrunde geplanten Angebote zu einem Bachelorabschluss führen, 33 Prozent zu einem Mastergrad und 29 Prozent der geplanten Angebote sollen mit einem Zertifikat abschließen. Hier stehen also Bachelor-, Master- und Zertifikatsangebote annähernd gleichgewichtig nebeneinander. In der zweiten Wettbewerbsrunde sollen 45 Prozent der geplanten Angebote mit einem Zertifikat abschließen, 24 Prozent mit einem Bachelor- und 23 Prozent mit einem Mastergrad. Es gibt hier also eine deutliche Verstärkung des Anteils der Zertifikatsangebote. In beiden Runden stehen mit 66 bzw. 63 Prozent berufsbegleitende Formate deutlich im Vordergrund, auch setzen die Projekte in beiden Runden mit 45 bzw. 54 Prozent in starkem Maße auf die Verbindung von Online- und Präsenzphasen (Blended Learning) (Hartmann/Stamm/Ulbricht 2015; Hopbach 2014).

In beiden Runden entfällt mit 25 bzw. 32 Prozent der größte Anteil der geplanten Studienangebote auf die Fächergruppe Ingenieurwissenschaften. Danach folgen mit 20 bzw. 23 Prozent die Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften. Auf die Fächergruppe Humanmedizin/Gesundheitswissenschaften entfallen 12 bzw. 20 Prozent der geplanten Angebote, 13 bzw. 14 Prozent auf die Fächergruppe Mathematik/Naturwissenschaften. Die Fächergruppe Sprach- und Kulturwissenschaften kommt mit 2 bzw. 4 Prozent nur auf ausgesprochen geringe Anteilswerte. Ähnliches gilt für die weiteren Fächergruppen.

Mit Blick auf die Zielgruppen der Projekte richten sich mit 21 bzw. 18 Prozent die geplanten Angebote in beiden Runden am häufigsten an Berufstätige. Danach folgen mit 20 bzw. 19 Prozent Personen mit Familienpflichten. Beruflich qualifizierte Studieninteressierte ohne schulische Studienberechtigung sind für 15 bzw. 11 Prozent der geplanten Angebote eine relevante Zielgruppe. Im Unterschied zur ersten Runde, in der sie noch kaum eine Rolle gespielt haben, sind in der zweiten Runde mit 13 Prozent der Nennungen aus den Projekten auch die Absolvent_innen von Bachelorstudiengängen eine relevante Zielgruppe (Schultz 2012: 16–19; Hopbach 2014: 17–20). Die anderen in der Ausschreibung genannten Zielgruppen spielen dagegen eine untergeordnete Rolle. Zwischen den Zielgruppen gibt es allerdings einige Überschneidungen, so etwa zwischen Berufstätigen und Personen mit Familienpflichten.

Bei der Entwicklung und Implementation der geplanten Studienformate werden die Projekte vom Projektträger fachlich und administrativ betreut. Außerdem werden sie von der wissenschaftlichen Begleitung unterstützt, die im Zeitraum 2011 bis 2015 gemeinsam von Wissenschaftler_innen der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, der Deutschen Universität für Weiter-

bildung (DUW) in Berlin und der Humboldt-Universität zu Berlin (HU) durchgeführt wird. Zu den Kernaufgaben der wissenschaftlichen Begleitung gehören

- die Organisation des prozessbegleitenden Informations- und Erfahrungsaustausches sowie des wissenschaftlichen Diskurses mit und zwischen den Projekten,
- die Sicherung des Erfahrungs-, Erkenntnis- und Ergebnistransfers zwischen den Projekten und in die Fachöffentlichkeit hinein sowie
- der Aufbau einer Kommunikationsplattform und eines Netzwerks zum Aufbau und zur „Verstetigung“ kooperativer und transparenter Strukturen („community of practice“).

Außerdem führt die wissenschaftliche Begleitung in begrenztem Umfang eigene Forschungsarbeiten zu für die Arbeit der Projekte relevanten Fragestellungen durch. Das Oldenburger Team konzentriert sich dabei auf Fragen des Managements und der Steuerung lebenslangen Lernens an Hochschulen, das HU-Team auf die Zielgruppen des Programms und den Zugang zum Studium und das Team der DUW auf Studienformate, Realisierungsformen und die Didaktik der Angebote.

Mit der Evaluation der einzelnen Projekte sowie des Wettbewerbs insgesamt wurde eine Arbeitsgruppe des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) beauftragt. Hierbei fragt die Evaluation der Projekte u.a. danach, ob und inwieweit Studienangebote entwickelt und erprobt wurden, die auf Dauer bereitgestellt werden können. Außerdem hängt von einer positiven Zwischenevaluation der Projekte die Entscheidung darüber ab, ob die Projekte in der zweiten Phase gefördert werden. Demgegenüber zielt die Evaluation des Wettbewerbs auf die Analyse des Maßnahmendesigns vor dem Hintergrund der Bund-Länder-Vereinbarung, des Förderumfeldes, des Programmmanagements sowie erster Wirkungen der Förderung.

6 Schlussbetrachtung: Ergebnisse und Bedeutung des Wettbewerbs

Der Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschule“ ist schon vom Fördervolumen her das umfangreichste Förderprogramm zur Implementierung von Strukturen lebenslangen Lernens im deutschen Hochschulsystem, das bislang initiiert wurde, und schließt an die nationalen und internationalen Diskussionen um lebenslanges Lernen und eine „Offene Hochschule“ an. Die geförderten Projekte haben eine Art Pilotfunktion, sie dienen der (möglichst) innovativen Modellentwicklung für Studiengänge, Unterstützungsangebote beim Hochschulzugang, neue medienbasierte Lernformen, Anrechnungsverfahren und weitere Handlungsansätze, die auch anderen Hochschulen als

Anregung und Modell dienen sollen. Bund und Länder setzen mit diesem Wettbewerb ein deutliches Zeichen, dass es ihnen ernst ist mit der Öffnung der Hochschulen für Berufstätige und lebenslanges Lernen. Und noch nie zuvor waren in ein solches Förderprogramm so viele Institutionen des Wissenschaftsbereichs einbezogen. Die wichtigste Herausforderung für Programm und Projekte (und der wichtigste Prüfstein für den Erfolg) wird die Sicherung der Nachhaltigkeit sein, die Umsetzung von „Modellprojekten“ in Regelstrukturen an den beteiligten Hochschulen und im Hochschulsystem insgesamt.

Dieser Wettbewerb ist – wie hier gezeigt wurde – Teil einer breiter angelegten Entwicklungsstrategie für die deutschen Hochschulen, sich gegenüber neuen Zielgruppen, insbesondere Berufstätigen mit oder ohne herkömmliche Studienberechtigung bzw. mit oder ohne vorherigen Studienabschluss, zu öffnen. Die quantitativen Wirkungen dieser neuen Öffnungspolitik, soweit sie statistisch dokumentiert oder überhaupt dokumentierbar sind, sind allerdings bislang eher ernüchternd. Nach wie vor fällt der Anteil der Hochschulen am gesamten Weiterbildungsmarkt in Deutschland mit deutlich weniger als zehn Prozent aller Teilnahmefälle sehr bescheiden aus (Wolter 2011). Der Anteil nicht-traditioneller Studierender hat sich zwar in den letzten Jahren, unter anderem dank der „Meisterregelung“ (Anerkennung beruflicher Fortbildungsabschlüsse als allgemeine Hochschulreife), auf etwa drei Prozent aller Studienanfänger_innen vergrößert, liegt aber immer noch auf einem niedrigen Niveau. Der Wettbewerb hat bislang nur in begrenztem Maße zu einem Anstieg in der Teilnahme Berufstätiger an Hochschulbildung beigetragen – kann in dieser Hinsicht vielleicht auch gar nicht mehr leisten, weil es sich um Modellvorhaben handelt, deren Umsetzung und praktische Bewährung noch bevorsteht und die oft auch den üblichen Zulassungsbeschränkungen unterworfen sind. Die Zahl der berufsbegleitenden Studiengänge wächst an, ist aber insgesamt noch eher gering (Minks/Netz/Völk 2011). Zugenommen hat vor allem die Zahl dualer Studiengänge (und die Zahl der dort Studierenden), die betriebliche Berufsausbildung oder Praxis mit einem akademischen Studium verknüpfen, in ihrer Mehrzahl aber keine weiterbildenden Studienangebote sind.¹

Insgesamt stellt der Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ eine Art Studienreformlaboratorium der Hochschulentwicklung in Deutschland dar, in dessen Rahmen neue Studienstrukturen entwickelt und erprobt werden, die sich unter anderem durch das Prinzip der Teilnehmerori-

1 Gelegentlich werden berufsbegleitende und berufsintegrierende Studiengänge auch zu den dualen Studiengängen gezählt. Der Wissenschaftsrat (WR 2013) plädiert in seinem Positionspapier zum dualen Studium jedoch dafür, solche Formate weder der akademischen Erstausbildung noch den dualen Studiengängen zuzurechnen, solange die zeitliche Parallelität von Arbeit und Studium primär den Studierenden aufgebürdet und nicht curricular verankert wird.

entierung und der Flexibilisierung des Studiums vom bislang dominierenden Studientyp unterscheiden. Unter diesem Aspekt lässt sich vielleicht als Schlussfolgerung feststellen, dass der Wettbewerb eher von qualitativer als von quantitativer Bedeutung ist. Umso wichtiger wäre es, die Nachhaltigkeit der Projekte und Erfahrungen zu gewährleisten. Dass der Wettbewerb im Bereich des lebenslangen Lernens mehr Bewegung denn je zuvor in die Hochschulen gebracht hat, lässt sich an verschiedenen Indizien ablesen: nicht nur der Zahl der beteiligten Hochschulen und Mitarbeiter_innen, sondern auch an den zahlreichen Tagungen, Publikationen und anderen Aktivitäten in diesem Feld, nicht zuletzt auch daran, dass Hochschulrektorenkonferenz, Wissenschaftsrat, Gewerkschaften, Wirtschaftsverbände, wissenschaftliche Vereinigungen (allen voran die Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium, DGWF) und andere Akteure sich mit diesem Wettbewerb auseinandersetzen. Allerdings lässt sich der Eindruck nicht ganz vermeiden, dass trotz einer nicht zu überschenden neuen Dynamik die Implementation lebenslangen Lernens im deutschen Hochschulsystem immer noch mehr Vision als Realität ist, was durch internationale Vergleichsstudien vielfach bestätigt worden ist (Slowey/Schuetze 2012).

Literatur

- Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung (Hrsg.) (2013): Beruflich qualifiziert studieren – Herausforderung für Hochschulen. Ergebnisse des Modellprojekts Offene Hochschule Niedersachsen. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014): Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Banscherus, Ulf (2010): Lebenslanges Lernen im Bologna-Prozess. In: Wolter, Andrä/Wiesner, Gisela/Koepernik, Claudia (Hrsg.): Der lernende Mensch in der Wissensgesellschaft. Perspektiven lebenslangen Lernens. Weinheim: Juventa, S. 221–238.
- Banscherus, Ulf (2015): Der Dritte Bildungsweg: Schnittstelle im Widerspruch zur Systemlogik. In: Müller, Hans-Peter/Reitz, Tilman (Hrsg.): Klassenbildung und Bildungspolitik. Kritische Perspektiven auf eine Leitinstitution der Gegenwart, Weinheim: Beltz Juventa, S. 153–178.
- Berthold, Christian/Leichsenring, Hannah (Hrsg.) (2013): Diversity-Report – Der Gesamtbericht. Gütersloh.
- Bilger, Frauke/Strauß, Alexandra (2015): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. AES 2014 Trendbericht. Bonn.
- Cordes, Alexander (2012): Projektionen von Arbeitsangebot und -nachfrage nach Qualifikation und Beruf im Vergleich. Studien zum deutschen Innovationssystem Nr. 3/2012. Hannover.
- Dollhausen, Karin/Wolter, Andrä/Lattke, Susanne/Scheliga, Felicia/Spexard, Anna/Geffers, Johannes/Banscherus, Ulf (2013): Opening Higher Education to Adults. Final Report. Luxembourg.

- Freitag, Walburga K. (Hrsg.) (2009): Neue Bildungswege in die Hochschule. Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen für Erziehungs-, Gesundheits- und Sozialberufe. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Freitag, Walburga K./Hartmann, Ernst A./Loroff, Claudia/Stamm-Riemer, Ida/Völk, Daniel/Buhr, Regina (Hrsg.) (2011): Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel. Münster: Waxmann.
- Hanft, Anke/Knust, Michaela (Hrsg.) (2007): Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Hochschulen: eine internationale Vergleichsstudie zu Strukturen, Organisation und Angebotsformen. Münster: Waxmann.
- Hanft, Anke/Brinkmann, Katrin (Hrsg.) (2013): Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf lebenslanges Lernen. Münster: Waxmann.
- Hartmann, Ernst A./Stamm, Ida/Ulbricht, Lena (2015): Im Überblick: Der Bund-Länder-Wettbewerb Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen. In: Hanft, Anke/Pellert, Ada/Cendon, Eva/Wolter, Andrä (Hrsg.): Weiterbildung und Lebenslanges Lernen an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung zur ersten Förderphase der ersten Wettbewerbsrunde des Bund-Länder-Wettbewerbs: Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen. Oldenburg, S. 4–9.
- Hopbach, Achim (2014). Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen – Projekte der 2. Wettbewerbsrunde. In: Stamm, Ida/Tillack, Désirée (Red.): Auftakt zur 2. Wettbewerbsrunde des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen. Berlin, 7. Oktober 2014 – Dokumentation. Bielefeld: Bertelsmann, S. 12–21.
- Kerres, Michael/Hanft, Anke/Wilkesmann, Uwe/Wolff-Bendik, Karola (Hrsg.) (2012): Studium 2020. Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen. Münster: Waxmann.
- Lenz, Karl/Wolter, Andrä/Otto, Martin/Pelz, Robert (2014a): Studium und Berufseinstieg. Ergebnisse der zweiten sächsischen Absolventenstudie. Eine empirische Untersuchung im Auftrag des Sächsischen Staatsministeriums für Wissenschaft und Kunst. Dresden.
- Lenz, Karl/Wolter, Andrä/Otto, Martin/Pelz, Robert (2014b): Im Beruf angekommen? Ergebnisse der sächsischen Absolventenstudie. Erste Nachbefragung der Prüfungsjahrgänge 2006 und 2007. Dresden.
- Meier, Tobias/Zika, Gerd/Wolter, Marc I./Kallinowski, Michael/Helmrich, Robert (2014): Engpässe im mittleren Qualifikationsbereich trotz erhöhter Zuwanderung. Aktuelle Ergebnisse der BIBB-IAB-Qualifikations- und Berufsfeldprojektionen bis zum Jahr 2030 unter Berücksichtigung von Lohnentwicklungen und beruflicher Flexibilität. BIBB-Report 23/2014. Bonn.
- Middendorff, Elke (2015): Wachsende Heterogenität unter Studierenden? Empirische Befunde zur Prüfung eines postulierten Trends. In: Banscheraus, Ulf/Engel, Ole/Mindt, Anne/Spexard, Anna/Wolter, Andrä (Hrsg.): Differenzierung im Hochschulsystem. Nationale und internationale Herausforderungen. Münster: Waxmann, S. 261–277.
- Minks, Karl-Heinz/Völk, Daniel/Netz, Nicolai (2011): Berufsbegleitende und duale Studienangebote in Deutschland. Status quo und Perspektiven. HIS-Forum Hochschule 11/2011, Hannover.
- OECD (2001): Bildungspolitische Analyse: Bildung und berufliche Qualifikation. Paris.

- Rehn, Torsten/Brandt, Gesche/Fabian, Gregor/Briedis, Kolja (2011): Studium und Übergang von Absolventinnen und Absolventen reformierter und traditioneller Studiengänge des Jahrgangs 2009. HIS-Forum Hochschule 17/2011, Hannover.
- Schuetze, Hans G. (2004): Universities, Continuing Education, and Lifelong Learning. In: Fröhlich, Werner/Jütte, Wolfgang (Hrsg.): *Qualitätsentwicklung in der postgradualen Weiterbildung: internationale Entwicklungen und Perspektiven*. Münster: Waxmann, S. 93–103.
- Schultz, Elmar (2012): Ergebnis der Projektauswahl für die erste Wettbewerbsrunde. In: Stamm-Riemer, Ida/Tillack, Désirée (Red.): *Auftakt des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“*. Berlin, 9. Dezember 2011 – Dokumentation. Bonn/Berlin, S. 13–19.
- Slowey, Maria/Schuetze, Hans G. (ed.) (2012): *Global Perspectives on Higher Education and Lifelong Learners*. London: Routledge.
- Ulbricht, Lena (2012): Öffnen die Länder ihre Hochschulen? Annahmen über den Dritten Bildungsweg auf dem Prüfstand. In: *die hochschule* 1/2012, S. 154–168.
- Wissenschaftsrat (2013): *Empfehlungen zur Entwicklung des dualen Studiums*. Darmstadt.
- Wissenschaftsrat (2014): *Empfehlungen zur Gestaltung des Verhältnisses von beruflicher und akademischer Bildung*. Darmstadt.
- Wolter, Andrä (2010): Die Hochschule als Institution des lebenslangen Lernens. In: Wolter, Andrä/Wiesner, Gisela/Koepernik, Claudia (Hrsg.): *Der lernende Mensch in der Wissensgesellschaft. Perspektiven lebenslangen Lernens*, Weinheim: Juventa, S. 53–79.
- Wolter, Andrä (2011): Die Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland: Von der postgradualen Weiterbildung zum lebenslangen Lernen. In: *Beiträge zur Hochschulforschung*, 4/2011, S. 8–35.
- Wolter, Andrä (2012): Germany: from individual talent to institutional permeability: changing policies for non-traditional access routes in German higher education. In: Slowey, Maria/Schuetze, Hans G. (eds.): *Global Perspectives on Higher Education and Lifelong Learners*. London: Routledge, S. 43–59.
- Wolter, Andrä (2013): Gleichrangigkeit beruflicher Bildung beim Hochschulzugang? Neue Wege der Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschule. In: Teichler, Ulrich/Severing, Eckart (Hrsg.): *Akademisierung der Berufswelt?* Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 191–212.
- Wolter, Andrä (2014): Studiennachfrage, Absolventenverbleib und Fachkräftediskurs – Wohin steuert die Hochschulentwicklung in Deutschland? In: Bauer, Ullrich/Bolder, Axel/Bremer, Helmut/Dobischat, Rolf/Kutscha, Günter (Hrsg.): *Expansive Bildungspolitik – expansive Bildung?* Wiesbaden: Springer VS, S. 145–171.
- Wolter, Andrä (2015): Massification and Diversity: Has the Expansion of Higher Education Led to a Changing Composition of the Student Body? European and German Evidence. In: Zgaga, P./Teichler, U./Schuetze, H.G./Wolter, A. (eds.): *Higher Education Reform: Looking Back – Looking Forward*. Frankfurt a. M.: Lang, S. 149–172.
- Wolter, Andrä/Banscherus, Ulf (2013): Offene Hochschule. Konzept, Ziele, Entwicklung. In: *Denk-doch-mal.de – Netzwerk Gesellschaftsethik*, 2/2013. <http://denk-doch-mal.de/wp/andrae-wolterulf-banscherus-offene-hochschule> (Zugriff: 02.06.2015).
- Wolter, Andrä/Banscherus, Ulf/Kamm, Caroline/Otto, Alexander/Spexard, Anna (2014): *Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung als*

mehrstufiges Konzept: Bilanz und Perspektiven. In: Beiträge zur Hochschulforschung, 36. Jg., Nr. 4, S. 8–39.

Zika, Gerd/Maier, Tobias/Helmrich, Robert/Hummel, Markus/Kalinowski, Michael/Hänisch, Carsten/Walter, Marc I./Mönnig, Anke (2015): Qualifikations- und Berufsfeldprojektionen bis 2030. Engpässe und Überhänge regional ungleich verteilt. IAB-Kurzbericht 9/2015. Nürnberg.

Heterogenität – Potenziale der Unterscheidungen

Widersprüche im Bologna-Prozess. Positionierungen zum Thema „Gute Lehre“

Ralf Quindel

Seit Beginn meiner Tätigkeit als Professor an der Katholischen Hochschule für Sozialwesen in Berlin vor gut 10 Jahren bin ich im hochschulinternen Diskurs um „Gute Lehre“ zunehmend mit Formulierungen und damit Logiken ökonomischer Diskurse konfrontiert, die im Widerspruch zu den im Bologna-Prozess formulierten hochschulpolitischen Zielen stehen. Ich möchte diesen Beitrag nutzen, um die Folgen der Ökonomisierung des hochschuldidaktischen Diskurses für Lehre und Studium am Beispiel des Studiums der Sozialen Arbeit zu diskutieren. Dabei sollen die paradoxen Effekte beschrieben werden, die eine Orientierung an Employability und Output (z.B. Lernziele), Messbarkeit (z.B. Workload), Prozesssteuerung (z.B. Credits) für die Ausgestaltung des Hochschulstudiums mit sich bringt.

Diese paradoxen Effekte möchte ich anhand von Zitaten aus Gruppeninterviews mit Studierenden (Quindel 2010) und Lehrenden (Quindel 2014) aus dem Studium „Bachelor Soziale Arbeit“ an der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin (KHSB) verdeutlichen. Dabei werde ich weder streng induktiv, noch deduktiv vorgehen. Vielmehr geht es mir darum, kritische Positionen zum herrschenden Diskurs mit Hilfe der Zitate zu verdeutlichen. Dabei werden exemplarische Schlaglichter auf „Brennpunkte“ der aktuellen hochschuldidaktischen Diskussion geworfen.

1 Der Weg zur Fragestellung

Die Aufregung bezüglich der Umwandlung der Diplomstudiengänge in Bachelor- und Masterstudiengänge hat sich inzwischen gelegt. Erste Studien bilanzieren die Veränderungen und weisen auf die Chancen und Risiken des Bologna-Prozesses hin (Winter 2009). Es zeigt sich, dass die Umsetzung der Strukturreformen bereits weit fortgeschritten ist, jedoch der „Geist von Bologna“ der den „shift from teaching to learning“ verspricht, noch nicht den Einzug in die Realität des Seminaralltags an den Hochschulen gefunden hat. Die Qualität von Lehre gerät so zunehmend in den Blickpunkt der für die Hochschulentwicklung verantwortlichen Akteure. In der „Empfehlung zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium“ (2008) verdeutlicht der Wissenschaftsrat, dass das Verständnis der Qualität von Hochschullehre von der jeweiligen Perspektive abhängt:

Die bereits seit mehreren Jahren anhaltende Diskussion um die Qualität von Lehre und Studium hat gezeigt, dass unterschiedliche Auffassungen über die Festlegung des Zwecks und damit zugleich auch über das Ver-

ständnis von Qualität der Hochschullehre bestehen. Studierende und Arbeitgeber etwa betrachten die angemessene Vorbereitung auf eine berufliche Tätigkeit als Referenzpunkt für die Qualität von Lehre und Studium. Hochschullehrer verstehen Qualität der Lehre vor allem mit Bezug auf die Vermittlung des wissenschaftlich abgesicherten Erkenntnisfortschritts. Staat und Geldgeber sowie die Öffentlichkeit wiederum betrachten vor allem die Verlässlichkeit und Aussagekraft von Studien- und Abschlussniveau als maßgebliche Qualitätskriterien. Zudem erwarten Politik und Öffentlichkeit von den Hochschulen, dass sie ihre Absolventen in die Lage versetzen, die kulturelle, soziale, technologische und wirtschaftliche Weiterentwicklung der Gesellschaft verantwortungsvoll voranzubringen (Wissenschaftsrat 2008: 17).

Es zeigt sich also eine Vielfalt an Akteursgruppen mit jeweils eigenen Ansprüchen an Lehre und Studium. Etwas konkreter wird die Beschreibung im Folgenden dann doch, der Wissenschaftsrat beschreibt seine eigene Perspektive auf „gute Lehre“ folgendermaßen:

Im Sinne der humboldtschen Idee einer Verknüpfung von Forschung und Lehre sollte vielmehr in der Lehre der forschendkritische Blick auf Inhalte und Methoden deutlich bleiben und der Prozess der Erkenntnisgewinnung und Wissensprüfung reflektiert werden. Die Studierenden sollten in Lehrveranstaltungen stets dazu aufgefordert sein, sich mit der Haltung eines Forschers Wissen anzueignen, zu prüfen und weiterzuentwickeln (Wissenschaftsrat 2008: 18).

Lehre an Hochschulen, dies unterscheidet diese Institution von allen anderen Schulen, hat demnach einen wissenschaftlichen Anspruch und ist mit einem „forschendkritischen Blick“ verbunden. Auch die Hochschulrektorenkonferenz hat sich in den letzten Jahren verstärkt mit der Qualitätssicherung der Lehre befasst: „Gute Lehre“, so die Hochschulrektorenkonferenz (2008: 3ff.),

besteht darin das eigenständige Lernen der Studierenden zu ermöglichen und zu unterstützen (...) Lehre muß – auch unter schwierigen Bedingungen – den Dialog mit den Studierenden suchen (...) Gute Lehre setzt ausreichende Ressourcen für die Gestaltung komplexer Lernumgebungen (Labor- und Praktikumsplätze, Medien etc.) voraus ...

Diese Kriterien „guter Lehre“ ließen sich noch durch unzählige weitere Zitate aus dieser Quelle oder anderen einschlägigen Veröffentlichungen der Hochschuldidaktik (u.a. Schneider et al. 2009; Egger/Merkt 2012) erweitern. „Gute Lehre“, so das Fazit dieser Veröffentlichungen, ist weit mehr als die individuelle didaktische Kompetenz eines Lehrenden. Sie ist unter anderem von der Heterogenität der Studierenden, den institutionellen Rahmenbedingungen, den jeweiligen fachlichen Inhalten, dem Studiengangskonzept und

anderen Faktoren abhängig. Diese Faktoren müssen in hochschuldidaktischen Forschungsprojekten berücksichtigt werden.

2 Hochschuldidaktische Forschungsperspektiven

Hochschuldidaktische Forschung nimmt nach Jenert (2011) drei Ebenen in den Blick: die Perspektive der Studierenden, die Perspektive der Lehrenden und die Strukturen und Prozesse des Studienprogramms. Hochschuldidaktische Forschung befasst sich demnach mit dem „Ist-Zustand“ an den Hochschulen und damit auch mit der Frage, wie die didaktischen Implikationen der Bologna-Reformen in der Hochschulrealität umgesetzt werden. Stahr ist bezüglich der Umsetzung der Ideen von Bologna eher skeptisch:

Der Bolognaprozess, so zeigt sich, hat zwar in den deutschen Hochschulen Strukturreformen auf unterschiedlichen Ebenen vorangetrieben, doch wurden die Träger/innen und Vermittler/innen dieses Prozesses, die Studierenden und die Lehrenden, nicht ausreichend mitgenommen ... (Stahr 2009: 72).

Man könnte kritisch ergänzen: Es geht nicht nur darum, die Mitglieder der Hochschulen „mitzunehmen“, vielmehr geht es um deren Beteiligung an der Gestaltung des Bologna-Prozesses. Dies erscheint mir für eine gelungene Umsetzung der Konzepte vor Ort unabdingbar, denn die Perspektive der Lehrenden und der Studierenden müssen mit den abstrakten Begriffen des hochschuldidaktischen Diskurses vermittelt werden, um eine konkrete, je passende Praxis zu generieren. Es stellt sich also die Frage, welche grundsätzlichen Wünsche, welchen Veränderungsbedarf, welche Kritik haben die Mitglieder der Hochschulen in Bezug auf die Gestaltung der Studiengänge im Sinne „guter Lehre“?

Dieser Frage bin ich im Rahmen von zwei Forschungssemestern nachgegangen. Im Wintersemester 2013/2014 wurden in drei Gruppendiskussionen mit Lehrenden deren Bildungsziele und didaktischen Intentionen thematisiert. Vier Jahre zuvor habe ich, ebenfalls in Form von drei Gruppendiskussionen, die Perspektive der Studierenden auf das Studium erhoben. Im Folgenden sollen in aller Kürze die beiden Forschungsprojekte dargestellt werden.

- *Gegenstand* der Forschungsvorhaben ist der Diskurs zu „guter Lehre“ aus der Perspektive der Lehrenden (Quindel 2014) bzw. zu „gutem Studium“ aus der Sicht der Studierenden (Quindel 2010) jeweils im BA-Studiengang Soziale Arbeit an der KHSB.
- *Erhebungsmethode*: Im Herbst 2009 bzw. 2013 wurden jeweils drei Gruppendiskussionen (Dauer: ca. 90 min) mit Studierenden bzw. Lehrenden durchgeführt. Die Teilnehmer_innen an den Diskussionsrunden wurden angeregt ihre Perspektiven offenzulegen, zu verglei-

chen und zu diskutieren. Entsprechend waren die Eingangsfragen und Diskussionsanstöße sehr offen formuliert, es sollte sowohl narrativ-episodisches wie semantisches Wissen (Flick 2000: 124) erhoben werden.

- *Auswertung:* Die Diskussionen wurden aufgezeichnet und transkribiert. Ich habe die Aussagen in den Gruppendiskussionen anonymisiert und mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) ausgewertet. Die Teilnehmer_innen an den Diskussionen werden nicht als Individuen auf dem Hintergrund ihrer Biografie betrachtet, sondern als Vertreter von Sprechpositionen in einem (mehr oder weniger vielstimmigen) „Chor“ in einem diskursiven Zusammenhang. Die Aussagen habe ich als Positionierungen im wissenschaftlichen, pädagogischen und organisatorischen Kontext gelesen.

3 Die Ökonomisierung des Studiums

Im Folgenden sollen anhand von Zitaten aus den Gruppendiskussionen Widersprüche des Bologna-Prozesses aus der Perspektive der Studierenden und der Lehrenden skizziert werden. Zu Beginn jedes Kapitels wird mit einem kritischen Zitat aus dem hochschuldidaktischen Diskurs das Feld eröffnet, in dem die Äußerungen in den Gruppendiskussionen verschiedene Positionen markieren. Da eine geschlechtsspezifische Auswertung der Äußerungen in den Gruppendiskussionen in meiner Forschung keine Rolle spielte, wird lediglich zwischen Studierenden und Lehrenden als Sprecher_innen unterschieden.

Verwertbarkeit des Studiums vs. kritisch-reflexive Professionalität

Da scheint es mir insgesamt sinnvoller, die allgegenwärtige Rede vom Berufsbezug, vom ersten berufsqualifizierenden Abschluss, von der Employability der Absolventen als Bestandteil des betriebswirtschaftlichen Umerziehungsprogramms zu deuten, das in den ökonomischen Modellen und Metaphern implementiert wird. Ich frage also nicht: Ist der Anspruch richtig? Kann er eingelöst werden? Sondern eher: Was kommuniziert er imperativ? Was sind seine Folgen für die Realität von Forschung und Lehre an der Hochschule? (Knobloch 2009: 102).

Lehre und Studium an einer Fachhochschule sind stärker ausgerichtet auf die Anwendbarkeit in der beruflichen Praxis als in Universitäten. Lehrende in den Gruppendiskussionen sehen es jedoch kritisch, wenn Inhalte sofort auf die unmittelbare Praxistauglichkeit bewertet und sortiert werden.

Dozent_in: (...) finde ich auch erst Mal nachvollziehbar, gerade für uns als Fachhochschule, dass man sagt, es ist auch unser Job, irgendwie auch daraufhin auch auszubilden, dass das, was die hier lernen, tatsächlich in der Praxis (...) eine Relevanz hat. Das finde ich auch erst mal so. Aber letztlich würde ich mir natürlich tatsächlich auch wünschen, dass das möglicherweise auch einen Schritt darüber hinausgeht, dass das nicht zu kurzschlüssig ist. Und das Gefühl habe ich manchmal schon auch, dass die (Studierenden, R.Q.) manchmal sehr schnell dabei sind, wozu kann ich das denn jetzt gebrauchen? Und wenn ich das nicht in den nächsten fünf Minuten verstanden habe, wofür ich das jetzt sofort gebrauchen kann dieses Wissen, dann will ich das gar nicht haben (III,118).¹

Praxisrelevanz, dies zeigt sich in den Diskussionen mit den Lehrenden, bedeutet nicht spezielle Methoden und Techniken für bestimmte Gebiete der Sozialen Arbeit zur Verfügung zu stellen, sondern eine *Reflexion von Praxis* zu ermöglichen. Dies mache die Professionalität Sozialer Arbeit aus.

Dozent_in: Ich glaube ich habe nie so im Kopf, das ist für die Praxisanforderung, sondern ich habe eher so im Kopf so, was brauche ich so als Professioneller draußen für eine Antwort, nämlich genau so ein Verstehen erst Mal, auch hochzugehen auf eine Metaebene, erst Mal zu überlegen, was läuft denn da eigentlich, also weg vom hohlem Bauchreagieren, das fordere ich eigentlich eher an. Wissen, dass sie verschiedene Perspektiven berücksichtigen müssen. (...) Ich habe nicht im Blick die Praxis A, B, C, dafür sollen sie gewappnet sein, sondern ich habe eher, da steht eher für mich eher der Professionalitätsanspruch im Vordergrund, was heißt Professionalität? (...) Also Wissen wirklich um dieses Setting, also Kontexte, Klientel, eigene professionelle Methoden etc, das sollen die schon reflektieren. Aber ich sag' jetzt nicht, ich bilde jetzt für das Jugendamt aus oder für das Pflegeheim aus oder (...) das würde ich nie, aber für die Professionalität, da gucke ich schon (III,122).

Es scheint so, als ob ein zu stark auf die Anforderungen der Praxis ausgerichtetes Studium, zum Beispiel in Form einer Vermittlung von Kompetenzen, die im Jugendamt oder Pflegeheim gefordert sind, einer Professionalisierung Sozialer Arbeit entgegensteht. Ein zu enger Bezug zur Praxis wird problematisiert. Das Studium soll vielmehr eine *kritische Distanz zur bestehenden Praxis* vermitteln. Fachliche Standards und professionelle Perspektiven sollen zu einem „Leiden“ der Studierenden an der Praxis führen.

1 Die Zitationsweise bezieht sich auf die dritte Gruppendiskussion der Lehrenden, das Zitat beginnt im Absatz 118 des Transkriptes.

Dozent_in: Also ich würde sagen, wer durch so eine Ausbildung geht, muss da anders rauskommen, als er reingeht. Also muss sich persönlich weiterentwickelt haben, muss sich theoretisch-fachlich weiterentwickelt haben. Muss in seinen Grundpositionen eine akzeptable sozialpolitische Einstellung haben und verschiedenes andere. (...) Die Studierenden sollen die vielen Möglichkeiten, die es gibt und die immer mehr sind, als das was praktiziert wird, kennen und auch irgendwie wollen. Also sie sollen stückweit leiden an der ganz normalen Praxis, weil sie sehen, es geht auch eigentlich ganz anders. Es wäre vieles anderes möglich, wenn man's wollte, wenn man die Bedingungen dafür schaffen könnte und wenn man über eine gewisse notwendige fachliche Flexibilität verfügt (II, 157).

In den Gruppeninterviews mit Studierenden lassen sich unterschiedliche Positionen zu dieser Thematik finden. Insbesondere Studierende im ersten Semester sehen Studieninhalte als *instrumentelles Wissen*, welches angeeignet werden muss, um in der Praxis bestehen zu können. Dies wird mehrmals betont und lässt die Interpretation eines Perfektionsstrebens und eines Wunsches nach Sicherheit und Selbstwirksamkeit im Angesicht der Aufgaben der Sozialen Arbeit zu. Es scheint ein Bedürfnis nach „Eindeutigkeit“ zu bestehen, im Sinne einer „richtigen“ Lösung von Problemen:

Student_in 1: Das ich hier einfach, ja möglichst viel Wissen auch mitnehme. Wie ichs denn letztendlich angehen kann (III, 50,6).²

Student_in 2: Ich zum Beispiel muss wissen Methoden und Möglichkeiten, die ich in der Arbeit anwenden kann (III, 50,22).

Des Öfteren taucht in den Diskussionen der Begriff „Lehrer“ und eine eher passiv rezipierende Haltung auf, die vermuten lassen, dass die Studierenden im ersten Semester noch sehr im *Schema Lehrer_in/Schüler_in* verhaftet sind. Dies wird aus Sicht des 7. Semesters folgendermaßen begründet:

Student_in A: Das is einfach heutzutage so, dass man als Schüler schon kaltgestellt wird. Also man, es geht nicht mehr um einen persönlich. Und es geht nicht um die Interessen der Schüler. (...) es fängt in der Schule einfach schon an, dass dieses Trichterlernen drinne ist. Du musst, du musst Leistung bringen. Die Leistung kommt, wird dann halt von Noten ausgemacht. Und das ist ne Tatsache und das musst du erreichen, wenn du gut sein willst in dieser Gesellschaft. Un dis dreht sich halt hier weiter fort so. Also die Studenten teilweise, frisch von der Schule kommen

2 Die Zitationsweise bezieht sich auf die dritte Gruppendiskussion der Studierenden, Seite des Transkriptes und Zeilenangabe. Studierende in den Gruppendiskussionen I und II haben im siebten Semester BA Soziale Arbeit studiert, in der Gruppe III haben Studierende aus dem ersten Semester miteinander diskutiert.

mitm Abi haben es schon so drinne, dass sie dis so hinnehmen. Und einfach nur nach diesem Schema äh lernen und in die Uni gehen.. dass überhaupt gar kein Widerstand kommt (II, 23,31).

Tatsächlich scheint in manchen Äußerungen des 1. Semesters das *Studium eine Art weiterführende Schule* zu sein, in der das asymmetrische Verhältnis zwischen lehrenden Personen und lernenden Personen erhalten bleibt. Lehrende stehen vorne und von ihnen hängt es ab, was in dem Seminar passiert. Sie werden als Lieferanten von Wissen betrachtet, das es in möglichst engagierter und unterhaltender Form darzubieten gilt.

Student_in 1: (...) ich find ähm, ich kann nur gut lernen, und es macht auch nur Spaß, wenn der Lehrer da vorne steht und Bock hat (III, 39,30).
Student_in 2: Also find ich, ne, also.es gibt schon son paar Lehrer, die sind, die sind da einfach drin. Ja, und ich find tendenziell dazu, fällt mir spontan so zwei ein, die ich jetzt nicht so knallig find. Aber der, der Rest (...) (III, 40,2).

Es wird von den Studierenden des ersten Semesters aber durchaus auch *Kritik- und Reflexionsfähigkeit* als eine wichtige Haltung im Studium beschrieben. Offensichtlich ist der Erwerb von kritisch-reflexiven Kompetenzen eng verbunden mit einer neuen Rollenverteilung von Lehrenden und Studierenden, die intersubjektive Abstimmungsprozesse zulässt.

Student_in: Ich denk auch, dass wenn man sobald man ähm mitdenkt und mitarbeitet, dass man da auch sehr gut Kontra dem Professor, oder dem Dozenten geben kann. Dis is find ich auch nen Zeichen von Mitarbeit, wenn man nicht alles eben hinnimmt und sich berieseln lässt, sondern eben sich auch seine eigenen Gedanken macht und auch äh produktiv damit diskutieren kann. Dis gehört dazu. Also jetzt nicht dieses brave und ja und Amen. Also darum, find ich, gehts nicht. Ich glaub professionell zu sein bedeutet auch äh vieles in Frage zu stellen und sich darüber sich darüber eben auch nen Kopf zu machen, ob es dis Richtige ist, was da so an Theorien vorgestellt wird (III, 6,21).

Kritische Reflexion wird als beste Vorbeugung gegen „Berufsblindheit“ und stumpfe Routine gesehen:

Student_in: Halt zu reflektieren einfach auch. Also..was man tut, und was man getan hat und dass man eben nich irgendwo in so na Rolle verschwindet und dann irgendwann mal aufwacht und denk, was hab ich eigentlich jetzt die letzten äh drei Jahre, keine Ahnung gemacht..Ich bin hier total drin und hab überhaupt gar nicht nachgedacht was ich mache. Also möcht nich einfach nur tun, sondern ich möcht auch gucken..ab und zu mal..reflektieren auch ob dis der richtige Weg is oder nich. Also nich so Selbstverständlichkeit..also natürlich muss man im Umgang ähm..ähm

schon sicher sein, aber trotzdem hinterfragen..ja sich selbst hinterfragen ab und zu (III, 49,26).

Welches Bild haben Studierende aus dem siebten Semester vom „Studieren“? Methoden mit direktem Anwendungsbezug stehen nicht mehr so stark im Vordergrund, sie werden ergänzt durch den Wert der *theoretischen Reflexion*, in dem man die „richtigen Fragen“ stellt.

Student_in: Nicht nach den richtigen, oder nach den richtigen Antworten zu suchen, sondern die richtigen Fragen stellen. So das is mir hängengeblieben. Das waren mir die Sachen, die mir beim Studieren immer am meisten Spaß gemacht haben. Wenn ich das Gefühl hatte: So jetzt stellen wir die richtigen Fragen (II, 14,12).

Lehrende an den Hochschulen müssen sich also die Frage stellen, ob sie die Bedeutung und Relevanz von theoretischer, wissenschaftlicher Auseinandersetzung für die praktische Tätigkeit angemessen vermitteln. Die Kunst besteht darin, theoretische Inhalte so an die Praxis anzubinden, dass sie zum vertieften Verständnis der Lebenssituation der Klient_innen beitragen, so dass es gelingt „die richtigen Fragen zu stellen“.

Der/die SozialarbeiterIn versteht sich nicht als ExpertIn, die lediglich fachliches/wissenschaftliches Wissen auf den jeweiligen Fall anwendet, der/die weiß, was angesichts der Lebenspraxis „gut“ für diesen ist, vielmehr wird versucht zu rekonstruieren, inwiefern die vom Klienten verwendeten Handlungsmuster als situativ und temporär sinnvoll für die Bewältigung einer je konkreten Lebenspraxis anzusehen sind (Ackermann/Seeck 1999: 28).

Dabei geht es nicht darum, intuitives Handeln nachträglich mit sozialwissenschaftlichen Begriffen und theoretischen Konzepten zu belegen und damit professionell zu legitimieren, sondern intuitives Handeln mit Hilfe theoretischer Reflexionen in Frage zu stellen (Quindel 2008).

Konkurrenzprinzip und die Folgen für das Selbstverständnis der Studierenden und Lehrenden

Die Forderung nach Chancengleichheit hat Ungleichheit nicht nur zur Voraussetzung, sondern auch zum Zweck. Sie erhält nur dann einen Sinn, wenn es zwingend Verlierer gibt, namentlich diejenigen, deren Begehung und Leistungsbereitschaft (hypothetisch bereinigt von allen sozial strukturierten Dispositionen) im Vergleich mit denen anderer weniger einschlägig sind (Münste-Goussar et al. 2009: 155).

Der gesellschaftliche Wettbewerb um soziale und ökonomische Ressourcen ist an der Hochschule seit einigen Jahren durch den limitierten Zugang zu den Masterstudiengängen für Studierende und die Konkurrenz in Bezug auf Leistungszulagen für Lehrende deutlicher spürbar geworden. Damit einhergehenden Effekte der Entsolidarisierung, Misstrauen zwischen den Konkurrenten um MA-Studienplätze auf Seiten der Studierenden, bzw. den Konkurrenten um Leistungszulagen auf Seiten der Lehrenden stehen im Widerspruch zu dem „sozialen Zusammenhalt der Gesellschaft“ wie er als Auftrag der Sozialen Arbeit beschrieben wird.

Soziale Arbeit unterstützt Menschen dabei, eine befriedigende Teilhabe am Leben zu erreichen. Dabei gründet sie auf wissenschaftliche Erkenntnisse und entsprechend begründbare Methoden. Als Menschenrechts-Profession fördert sie den sozialen Zusammenhalt der Gesellschaft und zielt auf demokratische Teilhabe aller Bürgerinnen und Bürger. Sie handelt auf der Basis besonderer berufsethischer Verpflichtungen (Modulhandbuch des Bachelorstudiengangs Soziale Arbeit KHSB 2012: 1).

Der Konkurrenzaspekt zeigt sich auf Seiten der Studierenden insbesondere in dem *Kampf um die besten Noten*. Die Konkurrenzorientierung führt dazu, dass Noten nicht als individuelle Bewertung der eigenen Leistung sondern primär im Vergleich gesehen werden. Es entsteht ein starker Druck, mit guten Noten abzuschließen:

Student_in 1: Aber wenn ick dann so in der Klausur sehe, da is jetzt nicht die Mehrheit, die da jetzt kurz vorm durchfallen is, sondern eigentlich is dit meiste mit 1, 2.

Student_in 2: Aber ich find auch grade dis setzt einen nochmal unter Druck. (...) Dass man irgendwie das Gefühl hat: Man muss jetzt mit 1 abschließen. So ungefähr, weil alle schließen ja mit 1 oder 2 ab (I, 55,22).

Da das Studium der Sozialen Arbeit den Ruf hat, wenig Ansprüche zu stellen, wird umso stärker eine negative Außenwirkung einer mittelmäßigen Note befürchtet:

Student_in: Und wenn man dann noch irgendwie mit 2,7 abschließen würde, dann wär ich, würd mich schlecht fühlen. Weil ich denke: Oh Gott, so nen leichtes Studium und dann noch so nen schlechten Schnitt (I, 57,6).

Anerkennung über Noten ist eine Form der *distinktiven Anerkennung*. Die eigene Note als Anerkennung der eigenen Leistung wird im Verhältnis zu den Noten der anderen Studierenden gesehen und erhält ihren Wert im „besser sein als die anderen“. Ist die Notenvergabe zu homogen, fällt dieser Distinktionsmechanismus weg und damit fehlt eine wesentliche Quelle der Anerkennung in einem konkurrenzorientierten Selektionssystem.

Student_in 1: Wie da der Kampf um die besten Noten sich auch so entwickelt und hier so (...) konnte ich zumindest beobachten. In den drei Jahren jetzt (I, 54,14).

Student_in 2: Und aber ich würd auch dir zustimmen, dass die Gauß'sche Normalverteilung doch etwas stark nach links verschoben ist (I, 56,4).

Die Orientierung an der Benotung steht *kreativen offenen Lernprozessen* entgegen, da die Studierenden hauptsächlich bemüht sind den (vermuteten) Prüfungsmaßstäben der Lehrenden zu entsprechen.

Dozent_in: Die (Studierenden, R.Q.) lassen sich manchmal nicht die Zeit, also in Prozessen zu denken und wir sagen dann gemeinsam, das ist hier ein Übungsfeld, klar am Ende haben sie die Prüfung, da fangen sie auch immer gleich an, fast im ersten Block „Wir haben dann aber eine Prüfung“ (...) und dass wir sie eher ermuntern sich einzulassen, sich nicht unter Druck setzen zu lassen, weil dann sind die Gedanken blockiert, ja (III, 66).

Neben dem Effekt des begrenzten Zugangs zum Master, trägt eine weitere Veränderung im Rahmen der Einführung des BA/MA-Studiums zur wachsenden Notenfixierung der Studierenden bei: Es liegt nahe, dass die Bedeutung von Noten wächst, da diese von Beginn des Studiums an für die Abschlussnote zählen und mathematisch exakt über die Credits gewichtet werden. Diese Credits legen eine *ökonomische Logik des Studierens* nahe. Korrespondierend dazu wächst der Wunsch auf Seiten der Lehrenden nach gemeinsamen, möglicherweise objektiveren Bewertungskriterien.

Dozent_in: Was für mich eigentlich auch jedes Mal ein Problem ist, ist die Bewertung der Prüfungsleistungen. (...) das ist wirklich dann auch ein großes Thema für gute Lehre, weil wenn's dann in gewisser Weise doch die Möglichkeiten gibt, mal n' bestimmte Richtwerte zu bekommen, dann passiert es ja, dass (...) die Studenten Papa gegen Mama ausspielen. Also da bekommt man ja Argumente „bei Ihnen ist es aber streng, bei dem anderen reicht's, wenn ich da den Diaprojektor von Raum A nach Raum B trage“ (I, 178).

Die Konkurrenz zwischen den Studierenden führt manchmal zu regelrechten *Kämpfen mit Lehrenden* um die Verbesserung von Noten. Insbesondere für Lehrbeauftragte ist die Auseinandersetzung mit den Beschwerden der Studierenden in Bezug auf die Notengebung belastend.

Dozent_in: Mich hat das mit den Zensuren so belastet, dass ich dann gar nichts mehr gemacht hab', wo ich benoten musste. Das letzte war glaub' ich, in einem berufsbegleitenden Studiengang, wo ich dann E-Mails bekommen hab', wenn ich eine 1,3 gegeben habe und da habe ich mir ge-

dacht, das muss ich mir als Lehrbeauftragte, muss ich mir nicht antun (I, 216).

Die wachsende Bedeutung von Noten weist neben dem Konkurrenzparadigma auch auf die Bedeutung des Kontrollparadigmas und den Verlust an Vertrauen in den Hochschulen hin. Möglichst detaillierte Messbarmachung betrifft dabei nicht nur die Leistungen der Studierenden, sondern auch der Lehrenden und der gesamten Hochschule.

Kontrolle statt Vertrauen

Kein Vertrauen in die Leistung der Studierenden, Klagen über eine um sich greifende „Pennälermentalität“ und Kritik an mangelnden Kenntnissen und Fähigkeiten machen mehr und mehr Kontroll- und Disziplinierungsanstrengungen „sachzwangsläufig“. Dahinter steckt die generelle Auffassung, dass Leistungspunkte nicht vergeben werden können, wenn nichts geleistet wird. Und der Leistungsbeweis ist die Prüfung, das heißt: Ohne Kontrolle der Leistung kann nichts gelernt worden sein. Kontrolliert werden muss indes, wo kein Vertrauen herrscht – Vertrauen in die Leistungsfähigkeit und in den Leistungswillen der Studierenden. Dieser Entzug von Vertrauen in die Leistungsfähigkeit betrifft auch die Hochschullehrenden und die Hochschulen, die sich und ihre Leistung in Berichten gegenüber dem Ministerium, den Peers und der Öffentlichkeit rechtfertigen müssen. Aber auch die leistungsbezogene Professorenbeholdung signalisiert den Wechsel in ein außengesteuertes, tendenziell von Misstrauen gekennzeichnetes Kontrollverfahren, das mit extrinsischen Leistungsanreizen operiert (Winter 2010: 53).

Das Kontrollparadigma bestimmt entscheidend die Lehr- und Lernkulturen an Hochschulen: Wer ist verantwortlich für die Entwicklung und das Erreichen von Lernzielen? Aus systemischer Perspektive lassen sich zwei Perspektiven in der didaktischen Gestaltung des Studiums unterscheiden:

- Die „*instruktive Perspektive*“: Hier bestimmen Lehrende als Experten die Lernziele und Inhalte. Es werden Anreiz- und Kontrollsysteme (Prüfungsleistungen; Anwesenheitslisten) geschaffen, die die Verfolgung dieser Ziele seitens der Studierenden gewährleisten sollen
- Die „*dialogische Perspektive*“: Inhalte und Lernziele werden in einem gemeinsamen Prozess erarbeitet. Lehrende übernehmen die Rolle der Coaches, der Moderatoren und geben situationsspezifisch auch Experteninputs.

Wohin soll die Reise nun gehen? Betrachtet man die Veröffentlichungen im hochschulpolitischen Feld wird deutlich, dass die Unterstützung von selbst-

organisierten Lernprozessen und die Zusammenarbeit mit den Studierenden in Bezug auf curriculare Fragen mit Nachdruck gefordert wird:

Die Studierenden in ihrem Lernen bestmöglich zu unterstützen, steht im Mittelpunkt aller Anstrengungen der Lehrenden und der Hochschulen in Studium und Lehre. Lehrende sollten selbstorganisiertes Lernen fördern und die Studienprozesse auf die Aneignung von fachlichen sowie überfachlichen Kompetenzen ausrichten. Eigeninitiative und Eigenverantwortung der Studierenden sollten gleichermaßen gefördert und eingefordert werden. Ein solches Rollenverständnis von Lehrenden und Lernenden ist zu flankieren mit Veranstaltungsformen, die förderliche Lehr- und Lernsituationen schaffen und das aktive Lernen unterstützen (Wissenschaftsrat 2008: 6).

In den Interviews mit den Studierenden zeigt sich hingegen, dass die gewünschte Selbstorganisation an viele Grenzen stößt. Im Folgenden sollen dazu einige Aspekte dargestellt werden.

Grenzen der Wahlfreiheit und Bildung eigener Interessen

Der Umfang des verpflichtend zu bearbeitenden „Stoffes“ ist so groß, dass kaum Zeit bleibt, eigene Interessen und Neigungen auszubilden.

Student_in: so viel, einfach so viel Stoff hat und ich finde wenig kaum [?] herauszufinden was ein wirklich interessiert und sich da auch mehr zu spezialisieren und dazu mehr zu machen sonder man hat halt einfach so viel zu machen (I, 18,13).

Der Umfang der Prüfungsleistungen ist schwer vorhersehbar. Studien- und Leistungsanforderungen, werden in ihrem Umfang und in den Kriterien ihrer Bewertung als beliebig und unstandardisiert wahrgenommen. Mit welchen Anstrengungen der Erwerb von Leistungsnachweisen verbunden ist, ist von der Person des Dozenten abhängig. In manchen Semestern bleibt so kaum Zeit, um eigene Interessen zu verfolgen.

Student_in: Kommt ja drauf an bei wem du landest, ne? Du weißt ja nicht, was nächstes Semester so kommt. Dann haste grad nen vollet Semester und denkst: Oh, nee, dit schaff ick jetzt nich (...) Ick machs nächstes Mal und dann schreibst ne HA von 20 Seiten. Und hätstst dit Semester davor gemacht, hätstst ne Hausaufgabe jemacht oder so. Also dadurch, dass die Prüfungsleistungen manchmal so ungleiche Erwartungen kann man echt Pech haben. Und man hat richtig viel zu tun, was man abarbeiten, so gings mir auch so. Manch andern mal rutschste so überall durch hast dann nämlich auch Zeit für Sachen die dich wirklich interessieren (I, 18,28).

Im Gegensatz zur Universität wird die mangelnde Wahlfreiheit in Bezug auf verschiedene Inhalte an der Katholischen Hochschule für Sozialwesen kritisiert.

Student_in: Nicht so frei, den Interessen folgend und dann macht man mal hier noch nen Kurs und also ich hab dis Gefühl Leute, die an na Uni studieren haben echt mehr die Möglichkeit irgendwie flexibel ihr Studium zu gestalten (I, 50,13).

Das „Ausprobieren“ als studentisches Privileg und als Notwendigkeit in dieser Lebensphase ist in dem engen Korsett des BA-Systems nicht mehr möglich.

Student_in: Und vielleicht liegt das tatsächlich dann an diesem Bachelorsystem, dass das da nicht, oder kaum unterstützt wird und auch kaum Raum dafür ist, dis weil da auch ausprobieren dazu gehört. Die Möglichkeit zwei Seminare parallel zu belegen und dann festzustellen, dass einen das eine schmeckt und das andere nicht. Und man das, was einem schmeckt dann eben behalten kann. Oder was einen mehr interessiert. Die Möglichkeit bietet diese Vorhaben nicht und deswegen auch gibts auch weniger Anreize Entscheidungen treffen zu wollen, weil im Prinzip an bestimmten Punkten Sachen vorgegeben sind und das fährt an Punkten, wo dann Entscheidungen möglich sind glaub ich die Anreize zurück (II, 14,1).

Inhaltliches Interesse vs. ökonomisch effizientes Studium

Es kann ein Widerspruch entstehen zwischen dem Anspruch etwas zu lernen und dem, eine gute Note zu erreichen: Seminare und Dozent_innen mit hohem Anspruch zu wählen, heißt auch mehr leisten zu müssen und doch potenziell schlechtere Noten in Kauf zu nehmen.

Student_in: Ich glaub der eigene Anspruch, wenn du dann wirklich was lernen willst dann dahin gehst, wo du denkst ok von diesem Prof könnt ich wirklich profitieren. Dann ist es schwer! (I, 19,16).

Diese Entscheidung ist besonders dann relevant, wenn es um Module mit großer Creditzahl (also großer Bedeutung) geht. Hier verkehrt sich die Idee der Steuerung über Credits im BA-System ins Gegenteil: Eigentlich sollten bedeutsame Module, die mit vielen Credits bestückt sind, auch mit besonderem inhaltlichen Engagement der Studierenden verbunden sein. Aus ökonomischer Logik ist jedoch der Arbeitsaufwand und der Anspruch der Dozent_innen entscheidender als das inhaltliche Interesse: Gerade bei Prüfungsleistungen, die mit hoher Creditzahl verbunden sind, gilt es also neben den inhaltlichen Interessen die Notenchancen im Blick zu behalten.

Student_in: Der Druck is auch ziemlich groß, oder ich empfinde manchmal den Druck im Umfeld ziemlich groß, dass die Noten, oder die Punktefixierung bestimmt, wie ich lerne. Oder welche Inhalte ich so mitnehme. (...) so diese Selbstständigkeit, find ich, macht nen guten Studenten aus. Also das selbst entscheiden können und sich auch im Prinzip, wie dus grad sagst damit abfinden, dass man halt eben schlechte Noten einfährt, aber sagt, ich habs eben möglichst freihändig gemacht (II, 13,20).

Für die Studierenden gilt es also eine Balance zu finden zwischen selbstbestimmtem Handeln, eigenen Interessen und Neigungen auf der einen und der Orientierung an den Rahmenbedingungen im Sinne eines angepassten, ökonomisch effizienten Studiums auf der anderen Seite. Diese Spannung kann als Double-bind hilflos machen und führt zu Phänomenen wie der Anpassung oder der inneren Kündigung: Studierende sitzen im Seminar, ohne Interesse, „abgeschaltet“:

Student_in: Wo man sich fragt warum sind die hier? Also, klar schaltet man selber auch mal ab, aber man fragt sich schon manchmal, also dann kann man sich auch ins Café setzen, wenn man jetzt keine Lust hat, oder also, versteh ich manchmal nicht so ganz. (...) Kann ich nicht so ganz nachvollziehen, also weil, sieht man dann auch nicht das Interesse an dem Studium (III, 4,3).

Aus Sicht des siebten Semesters gibt es jedoch einen diffusen gesellschaftlichen Druck, schnell und gut abzuschließen:

Student_in: Also wie sich so die Gesellschaft nen bisschen verändert hat und wie wichtig auf einmal auch die Noten der Abschluss geworden ist. (...) Nicht nur hier an der Hochschule, alle anderen Studiengänge auch, dass man möglichst gut abschließen muss. Dass man möglichst auch schnell fertig werden muss um dann den guten Job zu erreichen um nicht irgendwie jetzt arbeitslos auf der Straße zu sitzen (I, 54,3).

Es lässt sich vermuten, dass fachliche Unsicherheit (im Sinne von „ich habe lange studiert, fühle mich aber trotzdem nicht kompetent“), und unsichere Perspektive in Bezug auf Arbeitsplätze im siebten Semester dazu führen, sich an Noten zu orientieren, obwohl sie inhaltlich (als Qualitätskriterium) nicht ernst genommen werden. Da es für Studierende aber kaum andere Parameter zur Bestimmung von Qualität und „kompetenter Sozialer Arbeit“ gibt, wird schließlich doch auf Noten als quantifizierbare und vermeintlich „harte Daten“ zurückgegriffen.

Student_in: Also ich meine beim Mechaniker, da is es einfach. Der eine, da funktioniert dis Auto fünf Jahre danach gut, bei dem Anderen nich. Ich glaub dis kann man einfach ganz anders bewerten, als nen sozialen

Beruf. Da ist die Bewertung so viel schwieriger. (---) Weil wir sollen uns ja bewerten. Sie haben ja gefragt, was macht einen guten Studenten, oder einen guten Sozialarbeiter aus? Da ist ja die Frage der Bewertung. Und ich glaube, dass es sich einfach unheimlich schwierig bewerten lässt, wenn man mit Menschen arbeitet (I, 33,23).

Studierenden fällt es schwer, eigene Maßstäbe „guten Studierens“ zu entwickeln. Sie befinden sich in einer unauflösbaren Double-bind-Situation: Sie sollen inmitten immer stärker durchregulierter Strukturen immer selbstständiger und eigenverantwortlicher werden.

(...) augenscheinlich werden wir von unserer Alma Mater umsorgt. Unser Wohlbefinden soll mit allen Mitteln garantiert werden. Trotz oder eben wegen dieser Bemühungen spüren wir Druck. Wenn nämlich die Studiums- und Freizeitbedingungen ständig verbessert werden, wenn die Umgebung selbstlaufend optimiert wird, so kann es ein allfälliges Scheitern nur uns selbst zugeschrieben werden. Diese verdeckte Machtausübung spüren wir als immanente Angst: Wer fällt unter den Mittelwert? Wer erreicht die Punkte-Marge nicht? Wem misslingt dieser Balanceakt? (Jendis 2009: 173).

Die Orientierung auf Studierbarkeit, Abstimmung von Modulen, Studienplangestaltung führt zu einem rundum geplanten und durchorganisierten Studienalltag. Eigene Entscheidungen, Schwerpunktsetzungen, ein eigenes Studiertempo werden somit immer schwieriger. Die heimliche didaktische Wirkung des Gesamtlehrplans: „passe dich den Strukturen an; entscheide strategisch im Sinne des Arbeitsaufwandes“ ist direkt entgegengesetzt zu den offiziellen Ansprüchen an die Studierenden in Bezug auf selbstbestimmtes Lernen.

4 Positive Utopie: Demokratische und soziale Hochschule

Gibt es Möglichkeiten den oben skizzierten Widersprüchen des Bologna-Prozesses zu entkommen? Vielleicht indem man das Studium auch als Ausgangspunkt für Entwicklung gesellschaftlicher Verantwortung, Mitbestimmung und eines Sinnes für soziale Gerechtigkeit betrachtet. Diese Aspekte sind für Studium, Lehre und Forschung ebenso bedeutsam wie fachliche Inhalte. Die Rahmenbedingungen für einen solchen Lernprozess sind im Sinne einer sozialen und demokratischen Hochschule von der Hans-Böckler-Stiftung in einem Leitbild präzisiert worden:

Studierende wollen in die Lage versetzt werden, kompetent, selbstbewusst und solidarisch auf dem Arbeitsmarkt zu agieren und einen Beitrag

zur demokratischen und ökologischen Entwicklung der Gesellschaft zu leisten. Sie wollen als sozial denkende und kritisch engagierte, mündige und hoch qualifizierte Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer eine gesellschaftlich nützliche, kreative und verantwortliche Arbeit leisten und in der Arbeitswelt mitbestimmen. (...) Das Prinzip der Wissenschaftlichkeit stellt sicher, dass wissenschaftliches Denken und Handeln erlernt sowie Reflexions- und Urteilsvermögen ausgebildet werden kann. Ein breit angelegtes Studium ist unverzichtbar, um sich kritisch mit Arbeitsinhalten und -strukturen auseinanderzusetzen (Böckler-Stiftung 2010: 5).

Notwendig ist hierfür, an der Lebenswelt der Studierenden anzuknüpfen und Fragen aus der aktuellen Lebenssituation der Studierenden aufzugreifen. Zu diesen zählen neben Erfahrungen aus dem Praktikum auch private Erfahrungen und aktuelle tagespolitische Ereignisse.

Ansetzen an Fragen und Erfahrungen der Studierenden

Im Sinne der Theorie-Praxis-Verknüpfung (hierzu auch Ferrin/Klages/Bochert im Band) ist es insbesondere für das Studium der Sozialen Arbeit sinnvoll an den Erfahrungen der Studierenden anzuknüpfen, damit Theorie lebendig wird. Die Schwerpunkte sind im Regelstudium und im berufs begleitenden Studium unterschiedlich:

Dozent_in: Also ich denke, man muss unterscheiden, in welchem Kontext man lehrend tätig ist. Also (...) im berufs begleitenden Studiengang ist es noch anders, da habe ich ja die Praxis, da kommt die Praxis ja rein und die Vielfalt der Praxis, die im berufs begleitenden Studiengang rein kommt. Das ist eigentlich viel interessanter auf welcher Metaebene die dann plötzlich auch gefordert werden mal zu reflektieren. (...) also bei den berufs begleitenden, die freuen sich endlich mal theoretisch, auf Grundlage der Praxis arbeiten zu können. Der Regelstudiengang freut sich endlich mal Praxis sozusagen bearbeiten zu können, weil sie schon genug Theorie haben. Also so etwas salopp formuliert (III, 13).

Die sich rasch ändernden Bedingungen in Gesellschaft und Arbeitswelt stellen neue Herausforderungen an ein Studium. Vermittlung von Theorie und Handlungsmethoden reicht nicht mehr, um in der komplexen und unübersichtlichen Arbeitswelt bestehen zu können. Lehrende sind aufgerufen auch die Rahmenbedingungen für die Entwicklung von sozialen Kompetenzen zu gestalten.

Der Berufsalltag verlangt heute komplexe Handlungskompetenzen wie beispielsweise Teamfähigkeit, Flexibilität, vernetztes Denken, aktuelle sozial-, gesellschaftspolitische und wirtschaftliche Entwicklungen wahrnehmen können (Pfäffli 2000: 73).

Ein Studium hat neben Wissenserwerb also immer auch eine sozialisierende Funktion. Die Fähigkeit zur Introspektion, zur kritischen Selbstreflexion ist dabei ein wichtiger Bestandteil der Professionalität der Sozialen Arbeit. Insofern kann man das Studium auch als Ort der „Selbsterfahrung“ verstehen.

Dozent_in 1: Aber eigentlich ist das auch ein ganz wichtiger Aspekt, finde ich, das die eigene Person (reflektiert wird), da bin ich auch ein bisschen altmodisch wahrscheinlich so, Selbsterfahrung, das das heute nicht mehr Platz hat in der Lehre.

Dozent_in 2: Find ich gar nicht altmodisch.

Dozent_in 1: Ich find's auch nicht altmodisch, aber wir sind so als Sozialarbeiter so als Mensch drin, also und das muss auch und das passiert doch auch in der Lehre, also da ist doch immer auch ein bisschen was persönlich und also sozusagen..., ich glaube man muss die Grenze glaub ich respektieren und auch sagen, dass die selber sagen können stopp, aber ich provozier' dann auch manchmal auch so einzelne und die halten das auch aus, wenn die Gruppe stark ist, halten die das auch aus. Aber dann wirds manchmal schon persönlich.

Dozent_in 3: Jegliches Lernen ist biographisch gefärbt und dann ist auch jede professionelle Arbeit biographisch gefärbt. Und es geht doch auch darum, dafür ein Bewusstsein zu entwickeln. (II, 17)

Selbsterfahrung im Rahmen des Studiums findet nicht in speziell gekennzeichneten Seminaren statt. Selbsterfahrung ist die Auseinandersetzung mit den organisatorischen Bedingungen des Studiums, mit mehr oder weniger „strengen“ Lehrenden, die Zusammenarbeit in Arbeitsgruppen, die Auseinandersetzung mit Prüfungsangst, die eigenständige Themenfindung für Hausarbeiten usw.

Förderung selbstorganisierten Lernens

Um eine entsprechende Tiefe der Reflexion zu erreichen, kann es hilfreich sein, Schwerpunkte statt Überblicke zu setzen, interdisziplinär statt fachbezogen zu lehren. Exemplarisches Lernen mit Bezug zu den aktuellen Fragen der Studierenden ermöglicht Selbstorganisation.

Die Studierenden müssen befähigt werden, sich in der Informationsfülle zu orientieren, Informationen zu bewerten und eigenverantwortlich zu lernen. Das Prinzip des selbstgesteuerten Lernens wird zunehmend an Bedeutung gewinnen (Pfäffli 2000: 73).

Im Mittelpunkt selbstorganisierten Lernens treten intersubjektive Erkenntnisprozesse im dialogischen Austausch an die Stelle von Expert_innenwissen, das von Lehrenden vermittelt wird. Dies entspricht einem Bildungsbegriff im Sinne einer intersubjektiven, sozialkonstruktivistisch orientierten Pädagogik

(Stojanov 2006). Im Zentrum dieses Bildungsbegriffs steht der fachliche Diskurs, die argumentative Auseinandersetzung von Studierenden und Lehrenden in seminaristischen Lehrformen. Studierende reflektieren an der Hochschule ihre biografisch entwickelten und in ihren jeweiligen diskursiven Subsystemen (Familie, Job, Peers) begründeten Vorstellungen und diskutieren diese auf dem Hintergrund des Fachdiskurses. So werden subjektive Theorien spezifiziert und zu höherer Komplexität entwickelt. Dieser Prozess bedeutet nicht nur sich Wissen anzueignen, sondern funktioniert in einem dialektischen Verhältnis ebenso als Generierung von Wissen, z.B. indem andere Beteiligte durch bestimmte, überraschende Positionen im Diskurs ebenso inspiriert werden, Neues zu formulieren und den Fachdiskurs voranzutreiben. Auch ProfessorInnen lernen so aus den Weltsichten ihrer Studierenden.

Der subjektive Charakter der eigenen Aussage wird intersubjektiv abgeglichen und dadurch von der reinen Subjektivität in Richtung allgemeingültiger Aussagen weiterentwickelt. Innerhalb dieses Prozesses wird ständig auf bereits bestehende gemeinsame Weltdeutungsmuster rekurriert. Es handelt sich immer um höchst voraussetzungsreich geprägte Situationen, die sich durch die Heterogenität der Teilnehmenden auszeichnen (Nikolow 2011: 36).

Um die Studierenden, die mit sehr unterschiedlichen Voraussetzungen an die Hochschule kommen, in die Lage zu versetzen auf diese Weise studieren zu können, braucht es zu Beginn mehr oder weniger intensive Unterstützung (hierzu auch Fricke/Zeller und Bonillo im Band). Die Aufgabe der Lehrenden im Sinne eines Empowermentprozesses (Herriger 2010) ist dabei, soviel Unterstützung wie nötig für selbstgesteuertes Lernen zu geben. Dialogisch orientierte Lehre ist auch für Lehrende herausfordernd, sie geben Ihren vermeintlich allwissenden Standpunkt auf und auch die alleinige Kontrolle über den Prozess. Der Gewinn für die Lehrenden wird sehr schön in dem abschließenden Zitat dargestellt:

Dozent_in: ich kann es mir auch gut vorstellen, dass es kein Spaß macht, mit jemanden in eine Diskussion einzusteigen mit jemandem, der da vorne steht und eigentlich ja die Lösungen schon ganz fest im Kopf hat. (...) Also das spüren die Studierenden ganz schnell, dass ich auf irgendwas hinaus will, was ich eigentlich schon fertig im Kopf habe und ich glaube, dass es wichtig ist, davon abzulassen und sich überraschen zu lassen und sich auch belehren zu lassen von Studierenden (...) ich glaube man muss immer schon auch offen sein dafür, dass sich was in eine andere Richtung entwickelt oder dass Aspekte, die ich vielleicht selbst auch noch nicht bedacht habe, eine Rolle spielen. (...) oder ich eben vielleicht auch klüger bin und nicht nur die anderen, wenn ich da rausgehe (III, 64).

Literatur

- Ackermann, Friedhelm/Seeck, Dietmar (1999). *Der steinige Weg zur Fachlichkeit. Handlungskompetenz in der Sozialen Arbeit*. Hildesheim: Georg Olms.
- Böckler-Stiftung (2010). *Das Leitbild Demokratische und Soziale Hochschule. Vorschlag für die Hochschule der Zukunft*. (http://www.boeckler.de/pdf/stuf_proj_leitbild_2010.pdf).
- Egger, Rudolf/Merkt, Marianne (Hrsg.) (2012): *Lernwelt Universität. Entwicklung von Lehrkompetenz in der Hochschullehre*. Wiesbaden: Springer.
- Flick, Uwe (2000). *Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Herriger, Norbert (2010). *Empowerment in der Sozialen Arbeit*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hochschulrektorenkonferenz (3. Mitgliederversammlung der HRK am 22.4.2008). *Für Reform der Lehre in den Hochschulen*. S. 7.
- Jendis, Juliane (2009). *Wie Fische im Netz? Irritationen aus dem Europa des Wissens*. In: Liesner, Andrea/Lohmann, Ingrid (Hrsg.) *Bachelor bolognese: Erfahrungen mit der neuen Studienstruktur*. Opladen: Budrich, S. 165–176.
- Jenert, Tobias (2011). *Die Studierenden? – ein sozio-kultureller Blick auf das Studieren in Bologna-Strukturen*. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, Jg. 6, Nr. 2, S. 61–77.
- Knobloch, Clemens (2009). *Berufsfassaden – der BA als „berufsqualifizierender Abschluss“*. In: Liesner, Andrea/Lohmann, Ingrid (Hrsg.) *Bachelor bolognese: Erfahrungen mit der neuen Studienstruktur*. Opladen: Budrich, S. 95–110.
- Mayring, Philipp (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse*. In: Flick, Uwe et al. (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Münste-Goussar, Stephan/Spieker, Susanne/Wischmann, Anke (2009). *Chancen durch Bildung? Eine Diskurskritik*. In: Liesner, Andrea/Lohmann, Ingrid (Hrsg.) *Bachelor bolognese: Erfahrungen mit der neuen Studienstruktur*. Opladen: Budrich, S. 133–163.
- Nikolow, Esther (2011). *Fachkompetenz in der Soziologie-Lehre*. In: Späte, Katrin (Hrsg.). *Kompetenzorientierte Soziologie lehren. Dimensionen, Methoden, Perspektiven*. Opladen/Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 36.
- Pfäffli, Brigitta K. (2000). *Didaktische Weiterbildung der Dozierenden an Fachhochschulen. Konzepte und Reflexionen*. In: *Luzerner Beiträge zur Fachhochschulentwicklung*, Bd. 5. Verlag Rüegger, S. 73.
- Quindel, Ralf (2008). *Soziale Arbeit studieren. Wege zu einem kritisch-reflexiven Professionsverständnis*. In: Musfeld, Tamara/Quindel, Ralf/Schmidt, Andrea (Hrsg.), *Einsprüche. Kritische Praxis Sozialer Arbeit in der Kinder- und Jugendhilfe*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 197–217.
- Quindel, Ralf (2010). *Studentische Identität und „Gutes Studieren“*. Eine qualitative Studie im BA Soziale Arbeit an der KHSB. Unveröffentlichter Forschungsbericht
- Quindel, Ralf (2014). *Was macht „gute Lehre“ aus? Positionierungen von Lehrenden im BA Soziale Arbeit an der KHSB*. Unveröffentlichter Forschungsbericht
- Schneider, Ralf et al. (Hg.) (2009). *Wandel der Lehr- und Lernkulturen: 40 Jahre Blickpunkt Hochschuldidaktik*. Bielefeld: Bertelsmann.

- Stahr, Ingeborg (2009). Academic Staff Development: Entwicklung von Lehrkompetenz. In: Schneider, Ralf et al. (Hg.): Wandel der Lehr- und Lernkulturen: 40 Jahre Blickpunkt Hochschuldidaktik. Bielefeld: Bertelsmann, S. 70–87.
- Stojanov, Krassimir (2006). Bildung und Anerkennung. Soziale Voraussetzungen von Selbst-Entwicklung und Welterschließung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Winter, Martin (2009). Das neue Studieren. Chancen, Risiken, Nebenwirkungen der Studienstrukturreform: Zwischenbilanz zum Bologna-Prozess in Deutschland. Halle: Institut für Hochschulforschung.
- Winter, Martin (2010). Effekte der Studienstrukturreform. Versuche einer Einordnung von Beiträgen der empirischen Hochschulforschung zur Debatte um die Bologna-Reform in Deutschland. In: Das Hochschulwesen. Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik, 58. Jg., S. 53.
- Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium 2008.

Was wird wozu beobachtet: Studieren ermöglichen und Qualität sichtbar machen

Kai Schmidt

Gegenstand dieses Beitrags sind Denkfiguren und Begründungsmuster, mit denen die systematische Beobachtung von Studium und Lehre durch Studierende konzipiert wird. Ausgangspunkt dafür ist ein Text, der aus einer beobachteten zunehmenden Heterogenität der Studierenden idealtypisch einen tiefgreifenden Reformbedarf begründet. In dem 2014 im Auftrag des Projekts „nexus“ der Hochschulrektorenkonferenz erstellten Fachgutachten „Eine heterogenitätsorientierte Lehr-/Lernkultur für eine Hochschule der Zukunft“ (Wild/Esdar 2014) vertreten die Autorinnen die Position, dass ein Element einer diversitätsorientierten Hochschulentwicklung die Weiterentwicklung der Formen der systematischen Selbstbeobachtung ist, d.h. der Formen der Evaluation, wie sie im Rahmen des Qualitätsmanagements praktiziert werden. Die von ihnen formulierte Empfehlung markiert eine Unterscheidung von hilfreichen und weniger hilfreichen Formen von Evaluationsverfahren für eine diversitätsorientierte Hochschulentwicklung: „Anzustreben ist vielmehr eine Evaluationskultur, die beim Selbstverständnis der Professionellen beginnt, welche sich als Evaluierende ihres eigenen Handelns sehen, die weiter die Etablierung und Verfeinerung von (formativen) Evaluationsinstrumenten einschließt, aus denen sich unmittelbar Strategien der Optimierung der Prozessqualität von Lehre ableiten lassen, und die schließlich in die strukturelle Verankerung von Systemen des wechselseitigen Feedbacks von Studierenden und Lehrenden in Sachen Studiengangsgestaltung mündet“ (ebd.: 71).

Ziel des Beitrags ist es, Anhaltspunkte für eine pädagogisch orientierte Konzipierung von Studierendenbefragungen zu gewinnen.¹ Die Konturierung einer pädagogisch orientierten Begründung von Studierendenbefragungen erfolgt über die Sichtung und Diskussion erziehungs- und bildungswissenschaftlicher Theoriebezüge (Abschnitt 2) sowie aktueller Studien aus dem Bereich der Hochschulforschung (Abschnitt 3). Im ersten Schritt (Abschnitt 1) erfolgt eine kritische Einordnung einiger Steuerungskonzepte und Wirkungsannahmen, die bei der Thematisierung von Studierendenbefragungen im Kontext von Qualitätsmanagementsystemen eine Rolle spielen. Abschlie-

1 Anlass für diesen Beitrag ist die Konzipierung eines im Rahmen des Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung“ geförderten Teilprojekts. Ziel dieses Teilprojekts ist die Entwicklung und Erprobung handhabbarer, d.h. weitgehend standardisierter Befragungsinstrumente zur Beobachtung ausgewählter Aspekte der Lehr- und Lernkultur, die den von Esdar und Wild formulierten Anforderungen gerecht werden.

Bend (Abschnitt 4) werden die eingeführten Theoriebezüge genutzt um drei Antworten auf die Frage „was wozu beobachtet wird“ zu skizzieren.

1 Studierendenbefragungen und Qualitätsmanagement

Die sich seit etwa zwei Jahrzehnten im Hochschulsektor vollziehende Verbreitung und Etablierung von Elementen des New Public Management (NPM) ist seit mehreren Jahren ein Gegenstand der Hochschulforschung. In den letzten Jahren wurden eine Reihe von Untersuchungen vorgelegt, die die impliziten Annahmen und Leitvorstellungen der neuen Formen der Hochschulsteuerung analysieren (Friedrichsmeier 2012; Münch 2011; Vettori 2012). Die Einführung und Verbreitung systematischer Befragungen Studierender zu Lehre und Studium zu Zwecken der Qualitätsverbesserung von Studium und Lehre ist eng mit diesen Veränderungen der Formen der Hochschulsteuerung verworden. Die folgende kritische Einordnung einiger eher impliziter Steuerungskonzepte und Wirkungsannahmen hat das Ziel, Anhaltspunkte für alternative Begründungsperspektiven der Befragung Studierender zu gewinnen.

Im Fokus stehen dabei weniger explizite, konzeptionelle Denkfiguren, wie sie im Rahmen von Qualitätsmanagementkonzepten genutzt werden, sondern eher implizite Denkfiguren, welchen eine strukturierende Kraft zugeschrieben werden kann. Ob und wie diese in konkreten Situationen wirken, ist jeweils eine empirische Frage und hängt auch davon ab, ob alternative Zweckbestimmungen in der jeweiligen Situation verfügbar sind.

1.1 Soziokybernetisch modellierte Prozesssteuerung

Um die im Hochschulbereich beobachtbare Tendenz zur Engführung der Konzipierung der Zwecke von Studierendenbefragungen verstehen zu können, ist es hilfreich, sich einige der Leitvorstellungen des NPM zu vergegenwärtigen. Eine ins Grundinventar des Qualitätsmanagements gehörende Leitvorstellung ist die Überzeugung, „dass alle Aktivitäten als Prozesse aufgefasst und ihre Inputs wie Outputs, sofern nur präzise definiert und regelmäßig überprüft, kalkulierbar gemacht werden können“ (Bröckling 2012: 150). In der Fassung als PDCA-Zyklus (Plan-Do-Control-Act) hat sich diese Leitvorstellung in unzählige Qualitätssicherungsverfahren eingeschrieben und ver selbstständig.

Diese soziokybernetische Idee von Prozesssteuerung,² deren Herkunft Bröckling im Total Quality Management (TQM) verortet (ebd.: 135 ff.),

2 Eine Reihe von Gegenwartsdiagnosen stellen kybernetische Denk- und Handlungsformen ins Zentrum der Analyse, so z.B. im Hinblick auf die tiefgreifenden Veränderungen tech-

findet im Hochschulbereich häufig Anwendung, um die Einbettung von Studierendenbefragungen in Qualitätskreisläufe zu begründen und damit zu steuernde Einheiten, d.h. Prozesse, zu definieren. Es trägt nicht zur Klarheit bei, dass diese Form der Einbettung von Studierendenbefragungen in Verfahren der Qualitätssicherung durchgängig als Evaluation (z.B. als Lehrveranstaltungsevaluation oder Modulevaluation) bezeichnet wird. Es ist zu vermuten, dass diese Begriffsverwendung ein Grund für die häufig anzutreffende Diagnose der Unbestimmtheit des Evaluationsbegriffs (z.B. Schwarz 2006: 242; Friedrichsmeier 2012: 215) ist. Es würde zur Klarheit beitragen, wenn der Evaluationsbegriff nur für jene Verfahren der systematischen Generierung von entscheidungsrelevanten Informationen genutzt werden würde, die auch den Anforderungen an Evaluationen, wie sie z.B. in den Standards der DeGEval – Deutsche Gesellschaft für Evaluation e.V. (DeGEval 2008) formuliert sind, gerecht werden.³ In solch einem Verständnis bleibt der Evaluationsbegriff im Hochschulbereich auf die Unterstützung und Begleitung von Innovationen sowie die mehrstufigen Verfahren der Programmevaluation, wie sie sich z.B. bei der Akkreditierung von Studiengängen durchgesetzt haben, beschränkt. Für alle anderen Formen der feedbackgestützten Prozesssteuerung sollten andere Begriffe, z.B. der Feedbackbegriff, genutzt werden.

In den letzten Jahren lässt sich eine erhöhte Aufmerksamkeit für dysfunktionale Steuerungsimpulse, die sich aus dem studentischen Feedback zu Studium und Lehre ergeben, feststellen. Die Spannbreite reicht von medienwirksamen Diagnosen und Beobachtungen zu den Bewertungsmaßstäben der Studierenden, wie Sie z.B. Christiane Florin (2014) oder Klaus Hurrelmann zusammen mit Erik Albert (2014) vorgelegt haben, über kritische Bewertungen von Hochschulrankings, die unter anderem auch auf Befragungen von Studierenden basieren – z.B. die Empfehlung der Deutschen Gesellschaft für Soziologie zur Nichtbeteiligung am CHE-Ranking (DGS 2012) – bis zur

nologischer Möglichkeiten (vgl. Hörl 2011) oder der Ökonomie (Schirmmacher 2013). Hörl diagnostiziert eine weit reichende Transformation von Weltbezügen: „Unter dem epochalen Titel von Kybernetik, die nicht bloß eine historisch vergangene Metadisziplin, sondern eine ganze ontologische und epistemologische, eine ebenso macht- wie subjektivitäts- und wunschgeschichtliche Formation bezeichnet, unterliegen wir nämlich einer grundlegenden sinnsgeschichtlichen Transformation, die eine neue, nunmehr postsignifikative Ordnung des Sinns heraufführt und etabliert“ (Hörl 2011: 10).

- 3 Hinweise auf die hohen Anforderungen begleiten die Debatte um die systematische Verankerung von Evaluationen im Hochschulbereich von Anfang an. Exemplarische dafür: „Es existiert weder ein präzise beschreibbares Programm mit klar definierten Zielen und ihnen zugeordneten Maßnahmen sowie eindeutig festgelegten Zielerreichungskriterien noch ein konkretes Produkt, dessen Qualität mit einem Satz von Qualitätsindikatoren durch standardisierte Meßverfahren abgebildet werden kann. [...] Will Evaluation im System Hochschule dieser Komplexität gerecht werden, ist sie extrem zeit- und ressourcenaufwändig“ (Kromrey 2004: 237).

wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der studentischen Urteilsfähigkeit und ihren impliziten Bewertungsmaßstäben (Rindermann 2013; Wolbring 2013).

1.2 Beobachtungsgegenstände und Qualitätskriterien

Die Orientierung an einem soziokybernetischen Modell der Prozesssteuerung ermöglicht es, Lehrveranstaltungen, Module und Studiengänge zu naturalisieren – d.h. von den sozialen und kulturellen Kontexten zu abstrahieren, die sie als etwas Bestimmtes konstituieren – und sie zum Gegenstand von Bewertungen zu machen. Es verwundert, wie fraglos sich die Verfahren der Qualitätssicherung an Einheiten wie Lehrveranstaltung, Modul und Studiengang anschmiegen, ohne dass ernsthaft hinterfragt wird, ob die Zurechnung von Einschätzungen, Beobachtungen und Effekten, um die Studierenden bei Befragungen jeweils gebeten werden, im Einzelfall zum gegebenen Zeitpunkt möglich und sachlich sinnvoll sind.

Eine gegenstandsangemessene Konzipierung der spezifischen Rolle und Leistung der Befragung von Studierenden sollte sich zumindest an den spezifischen Zeithorizonten von Lern- und Bildungsprozessen orientieren. Denn eine solche Reflexion eröffnet einen erfahrungsnahen Zugang zur Beantwortung der Frage was beobachtbar und was nicht beobachtbar ist, und eröffnet ein Verständnis für die spezifische Perspektivität studentischer Urteile.

Für die Ebene der Lehrveranstaltung, lässt sich dies an Lehrgebieten veranschaulichen, die tendenziell bei Studierenden eher unbeliebt sind, aber für die anvisierte Berufstätigkeit hoch relevant sind. Im Fachgebiet Sozialwesen trifft dies z.B. auf das Lehrgebiet Recht zu. Es steht außer Frage, dass Sozialarbeiter_innen juristisch sprachfähig sein müssen. Die meisten Absolvent_innen bestätigen dies nach mehreren Jahren Berufstätigkeit. Während des Studiums jedoch, konfrontiert mit der Anforderung sich mit „trockenen Gesetzestexten“ auseinanderzusetzen und entsprechende Kompetenzen zu erwerben, ist davon auszugehen, dass nicht alle Studierenden bei der Bewertung der entsprechenden Lehrangebote den späteren Nutzen antizipieren. Diese spezifische Zeitlichkeit von Lehr- und Lernprozessen wird von einer an Kundenbewertungen angelehnten Konzipierung studentischen Feedbacks zu Studium und Lehre nicht in Rechnung gestellt.

2 Erziehungswissenschaftliche Theoriebestände und Perspektiven

Die Beschäftigung mit soziotechnischen Handlungskonzepten, wie sie z.B. die rekonstruierte soziokybernetische Idee der Prozesssteuerung darstellt, ist in der erziehungswissenschaftlichen Beobachtung und Analyse pädagogi-

scher Denkformen ein immer wiederkehrendes Thema. Die Auseinandersetzung mit derartigen Denkfiguren erlaubt es, die spezifische Logik pädagogischer Praxis zu konturieren (hierzu auch Klages/Reinders im Band) und von anderen Formen des Handelns abzugrenzen. Die Auswahl der im Folgenden dargestellten Merkmale pädagogischen Handelns dient dem Zweck einer Vergegenwärtigung der Spezifik des Handlungsfeldes Hochschule, auf die hin systematische Formen der Beobachtung von Studium und Lehre durch die Studierenden zu begründen sind.

2.1 Nicht-Technologisierbarkeit

Im Anschluss an die von Niklas Luhmann und Karl Eberhard Schorr geprägte Formel des „strukturellen Technologiedefizits der Pädagogik“ (Luhmann/Schorr 1982) fasst Werner Helsper die Spezifik des pädagogischen Handelns und die Möglichkeiten einer pädagogischen Handlungstheorie folgendermaßen zusammen:

Die Arbeit an der Veränderung von Personen durch komplexe interaktive, nicht technologisierbare Vermittlungsprozesse, wird zum Ansatzpunkt für eine professionelle Handlungstheorie, die von Ungewissheit und einer gebrochenen Teleologie ausgeht und pädagogisches Handeln als antinomisches fasst: Der Pädagoge muss mit Veränderungsabsichten handeln, ohne über Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge verfügen zu können und mit ungewollten Nebenwirkungen rechnen, die seine Absicht durchkreuzen können (Helsper 1995: 19).

Eine soziotechnische Konzipierung pädagogischen Handelns unterläuft zum einen die Spezifik pädagogischer Handlungszusammenhänge, zum anderen setzt solch ein Verständnis die pädagogischen Akteure einem Steuerungsoptimismus und Erwartungen der Kontrollierbarkeit aus, die sich im alltäglichen Handeln nur rudimentär einlösen lassen. Als Alternative empfiehlt sich ein Verständnis für die Vielzahl an Praktiken, welche die pädagogische Tradition zur Kontrolle ihrer eigenen Praxis entwickelt hat. Diese Praktiken gewährleisten die widerspruchsfreie Verknüpfung von selbstgesetzten Ansprüchen, gesellschaftlichen Erwartungen und Bildungsinteressen von Adressaten (vgl. Tenorth 1999).

Konstitutiv für ein solches Verständnis von pädagogischem Handeln ist das Anerkennen einer spezifischen Unsicherheit, in deren Rahmen „Professionalität als die subjektive Fähigkeit und Bereitschaft begriffen werden kann, die Ungewissheit des Handelns zu ertragen, immer wieder neu die Implikationen für das Handeln in Ungewissheit zu reflektieren und auf der Basis von Zuständigkeit auch die Verantwortung für das Handeln zu übernehmen“ (Rabe-Kleberg 1996: 295). Die Unvereinbarkeit des in Managementkonzepten vorherrschenden Leitbilds rational-planmäßigen Handelns mit dem dar-

gestellten pädagogischen Handlungsbegriff, so wird an dieser Stelle deutlich, resultiert auch aus einem unterschiedlichen Umgang mit Ungewissheit (vgl. Böhle 2011).

2.2 Bildung durch Wissenschaft und der Gemeinschaftsbezug von Lehren und Lernen an Hochschulen

In der deutschsprachigen Hochschuldidaktik haben sich unterschiedliche Arbeitsansätze ausdifferenziert. Ludwig Huber unterscheidet z.B. sechs Ansätze (Huber 1995). Jeder dieser Ansätze problematisiert einen anderen Aspekt von Hochschulbildung. Im Rahmen der jeweiligen Schwerpunktsetzungen dieser Ansätze haben sich im Hinblick auf die Begründung systematischer Formen der Beobachtung von Studium und Lehre durch die Studierenden spezifische Begründungsmuster etabliert. Befragungen von Studierenden zu einzelnen Aspekten des Lehrhandelns orientieren sich z.B. an einem „unterrichtstechnologischen Ansatz“ von Hochschuldidaktik. Zur Gewinnung von Anhaltspunkten zur Ausgestaltung und Weiterentwicklung von „Systemen des wechselseitigen Feedbacks von Studierenden und Lehrenden in Sachen Studiengangsgestaltung“ (Wild/Esdar 2014: 71) ist an die konstitutive Bezogenheit von hochschulischem Lehren und Lernen auf akademische und professionelle Gemeinschaften (Braskamp 2000) zu erinnern.

Die Vergewisserung der konstitutiven Bezogenheit von hochschulischem Lehren und Lernen auf akademische und professionelle Gemeinschaften macht auf Qualitätsmerkmale von Studium und Lehre aufmerksam, die mit eher weichen Konzepten wie z.B. Lehr- und Lernkultur zu beschreiben sind und die einem steuernden Zugriff nicht unmittelbar zugänglich sind. Zudem, darauf weist Richard Münch in seinen Studien zur politischen Ökonomie der Hochschulreform (Münch 2011) hin, induzieren die neuen Steuerungskonzepte des NPM einen Wandel im Selbstverständnis der Hochschulmitglieder und im Verhältnis zueinander, der den Einfluss und Stellenwert akademischer und professioneller Gemeinschaften für Studium und Lehre abschwächt (ebd.: 106).

2.3 Umgang mit dem utopischen Potenzial von Bildung

Der Bildungsbegriff prägt, unter Abstützung auf Theorieelemente der Aufklärungsphilosophie, seit etwa zweihundert Jahren die Selbstaufklärung der Pädagogik, wobei er sie auf ein Erkenntnis- und Handlungsprogramm konditioniert, das auf der Differenz von Subjekt und Objekt, Individuum und Gesellschaft, Reflexion und Vollzug basiert und zugleich die Aufhebung dieser Differenzen qua ‚Bildung‘ verspricht. Diese differenzfixierte Semantik verleiht dem pädagogischen Projekt der Moderne

einen utopischen Akzent. Ziel der Erkenntnis und des Handelns ist eher ein zukünftiges, sich zweckrationalen Manipulationsstrategien entziehendes, klaren Indikatoren verweigerndes und empirisch kaum beobachtbares Mögliches als ein systemisch organisiertes, in planmäßig-professionellem Handeln hervorzubringendes und wissenschaftlich kontrollierbares Wirkliches. ‚Bildung‘ markiert die Differenz von Virtuellem und Realem und codiert diese temporal als je gegenwärtiges Versprechen auf die Zukunft (Ehrenspeck/Rustemeyer 1996: 369).

Ein Blick in die Geschichte pädagogischer Denkfiguren macht darauf aufmerksam, dass „die von der Pädagogik seit der Aufklärungszeit immer wieder vorgetragenen Allmachtsphantasien und Fortschrittshoffnungen, die glaubten, über die Höherbildung der Menschheit zu einer Emanzipation der Gattung und des Einzelnen gelangen zu können“ (Krüger 1995) als ein Strukturmerkmal pädagogischer Sinnzusammenhänge zu begreifen sind. Die seit dem Pisaschock beobachtbare gesteigerte gesellschaftliche Aufmerksamkeit für bildungspolitische Fragestellungen hat ein Umfeld geschaffen, in dem Fortschrittshoffnungen im Medium des Pädagogischen auf eine spezifische Art plausibel erscheinen. Bildungspolitisch gemünzte Leitbegriffe wie z.B. Employability, Internationalisierung oder lebenslanges Lernen orientieren und prägen das Feld von Hochschulreformen und legen es nahe, Lehre und Studium daraufhin zu beobachten und zu evaluieren, d.h. zu bewerten.

Auf der Ebene der Organisation und deren Selbstbeschreibungen⁴ mag das eine gewisse Berechtigung haben, im Hinblick auf die konkrete Gestaltung pädagogischer Erfahrungsräume und die widerspruchsfreie Verknüpfung fachlicher Ansprüche, gesellschaftlicher Erwartungen und Bildungsinteressen von Adressaten (vgl. Tenorth 1999), d.h. auf Interaktionsebene, ist davon auszugehen, dass Lehrenden und Studierenden mehr geholfen ist mit einer Haltung, die „eher auf Selbstbegrenzung des Pädagogischen sowie auf die Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt zielt als auf die Ausweitung der Dominanzansprüche der Pädagogik“ (Krüger 1995: 325).

3 Lehr-Lernkultur und Studierverhalten

Studierverhalten und damit der Studienerfolg – darauf machen eine Reihe von aktuellen Studien hochschulischer Lehr- und Lernforschung aufmerksam – wird von einer Reihe von Faktoren bestimmt, die der Faktorengruppe Lehr-

4 Eine systemtheoretisch orientierte Unterscheidung zwischen den Ebenen Organisation und Interaktion hat sich in der Forschung zur Implementierung von Qualitätsmanagementkonzepten in pädagogischen Feldern bewährt. Erste Befunde deuten darauf hin, dass sich die Effekte auf die Ebene der Organisation konzentrieren und kaum auf Lehr-Lerninteraktion ausstrahlen (Hartz 2012: 52).

Lernkultur zuzurechnen sind. Da derartige Studien die Grenzen eines unterrichtstechnologischen Ansatzes überschreiten und Anhaltspunkte für die Konzipierung eher curricular-didaktischer bzw. wissenschaftsdidaktischer Perspektiven liefern, verspricht eine Auseinandersetzung mit diesen Studien einen Ertrag für unsere Frage. Exemplarisch sei im Folgenden auf drei Studien verwiesen.

Tobias Jenert untersucht mit einer sozio-kulturellen Perspektive das Studierverhalten und nimmt damit die Studienkontexte und Programme in den Blick. Er kann zeigen, dass das Studierverhalten unter anderem durch die Kommunikation von Zielen und Erwartungen geprägt wird. Er kommt zu der Einschätzung, dass dies als didaktische Aufgabe bisher kaum berücksichtigt wird (vgl. Jenert 2011: 73). Jenerts Studie erweitert den Blick um manifeste Strukturmerkmale wie bspw. Prüfungssysteme, deren Wirkungen den intendierten Zielen der Studienprogramme häufig zuwiderlaufen.

Irmela Blüthmann untersucht auf der Grundlage einer Studierendenbefragung Faktoren, die die Zufriedenheit von Studierenden beeinflussen. Aus den Ergebnissen der Mehrebenenanalyse leitet sie folgende These ab:

Je stärker Studienverläufe vorgegeben werden [...] umso wichtiger wird es, dass die in den Ordnungen definierten Studieninhalte den Studierenden sinnvoll erscheinen und sowohl hinsichtlich ihrer Sequenzierung (die Lerninhalte der Module bauen aufeinander auf) als auch in Bezug auf das Gesamtprofil des Studiengangs (Vollständigkeit der Lerninhalte im Hinblick auf das Qualifikationsziel, keine überflüssigen Redundanzen) überzeugen (Blüthmann 2012: 297).

Mit dem Ziel Faktoren gelingenden Lernens zu identifizieren wurde in dem an mehreren Hochschulen durchgeführten USUS-Projekt („Untersuchung von Studienverlauf und Studienerfolg in Bachelorstudiengängen“) ein heuristisches Analysemodell zur Erklärung von Studienverlauf und Studienerfolg entwickelt. Ausgehend von empirischen Studien zur Wirklichkeit des Studierens unter Bologna-Bedingungen ordnet das Modell die zentralen Einflussfaktoren vier Bereichen zu: „Soziale Herkunft und Ressourcen“, „Beratungsstruktur im Studiengang“, „Struktur der Institution/Regelsystem“ und „didaktische Gestaltung des Studiengangs/Lehrverhalten“ (Rebenstorf/Bülowschramm 2013: 28). „Diese vier Einflussbereiche geben den Rahmen ab, innerhalb dessen sich die Studierenden bewegen, sie stellen die Parameter, mit denen sich die Studierenden auseinandersetzen, an denen sie sich abarbeiten“ (ebd.: 31). Entsprechend begreifen die Autorinnen der Untersuchung „Studienstile und Praktiken“ und „Einstellungen zum Studium“ als intervenierende Variablen, die als Ergebnis der „Akkulturation in die Fachdisziplinen, in die dort vorherrschenden Arbeitsweisen, Legitimitätsüberzeugungen, Positionierung gegenüber anderen Disziplinen“ (ebd.: 31) aufzufassen sind. Die spezifische Leistung des Projekts besteht weniger in der empirischen

Prüfung des Modells als vielmehr darin, entlang des empirischen Materials fallbezogen eine differenzierte theoriegeleitete Perspektive auf das komplexe Faktorengflecht zu entfalten.

Die dargestellten Studien machen aus unterschiedlichen Blickwinkeln auf das komplexe Bedingungsgefüge, das für eine angemessene Modellierung von Studierverhalten und Studienerfolg zu berücksichtigen ist, aufmerksam und können insofern eine gewisse Skepsis gegenüber stark vereinfachenden Operationalisierungen der Qualität von Studium und Lehre begründen. Im Hinblick auf die zunehmende Heterogenität der Studierenden entfalten insbesondere jene Studien ein handlungsorientierendes Potenzial, die auf die Zusammenhänge von Studierverhalten und Einstellungen zum Studium mit dem Studienerfolg bezogen sind. Als Voraussetzungen für ein gelingendes Studium rücken Studierverhalten und Einstellungen zum Studium so als zu bearbeitende Sachverhalte bei bestimmten Gruppen von Studierenden in den Blick (exemplarisch Lange-Vester 2014: 207; Borchard/Hülskemper 2010).

5 Was wird wozu beobachtet?

Im Hochschulbereich dominieren – stark vereinfacht – zwei Paradigmen die konzeptionelle Begründung systematischer Formen der Selbstbeobachtung von Studium und Lehre durch Studierende. Begründungen im Rahmen eines soziokybernetischen Paradigmas binden den Zweck von Beobachtungen in Form von Feedback an ein Regelkreismodell, um Entscheidungen von Personen oder Organisationen zu orientieren. Dieses Schema operiert im Rahmen zweckrationaler Vorstellungen und Konzepte. Abgrenzen davon lassen sich diejenigen Denkfiguren, die die Beobachtung von Studium und Lehre im Rahmen genuin pädagogischer Perspektiven begründen und die spezifische Rationalität und Eigenlogik pädagogischer Handlungsfelder berücksichtigen.

Die in diesem Beitrag entfalteten Überlegungen gehen davon aus, dass eine stärkere konzeptionelle Verbindung dieser beiden Paradigmen erforderlich und möglich ist. Voraussetzungen dafür sind 1) die jeweilige Kenntnis der meist implizit bleibenden Annahmen zum Verständnis von Studium und Lehre des jeweiligen Paradigmas sowie 2) eine auf der Kenntnis der inkommensurablen Elemente der jeweiligen Paradigmen basierende Skepsis gegenüber Steuerungs- und Verbesserungshoffnungen. Denn sowohl der soziokybernetische Steuerungsoptimismus als auch die säkularen Erlösungshoffnungen, die sich in vielen der sich im gesellschaftlichen Diskurs ausdrückenden Erwartungen an das Bildungssystem artikulieren, entspringen einem verbesserungsorientierten Zeitgeist, der den Blick auf das Leistbare und die spezifischen Leistungen von Hochschulen als Lernorte eher verstellt als aufhellt.

Dieser Anspruch soll abschließend an drei Aspekten zusammenfassend konkretisiert werden:

5.1 Programmatische Leitbegriffe: Evaluation, Feedback und Assessment

Sinn und Zweck der systematischen Selbstbeobachtung von Studium und Lehre durch Studierende, darauf machen die dargestellten Überlegungen aufmerksam, lassen sich konzeptionell-programmatisch unterschiedlich bestimmen. Ausgangspunkt dieses Beitrags ist die Beobachtung, dass die Zweckbestimmung neben den genutzten Leitbegriffen (z.B. dem Evaluationsbegriff) auch von impliziten Annahmen bestimmt wird. So lässt sich z.B. im Hinblick auf den Evaluationsbegriff feststellen, dass er sich aufgrund seiner Offenheit zur konzeptionellen Konturierung im Rahmen beider Paradigmen eignet, auch wenn im Hochschulbereich eine Tendenz zur Nutzung im Rahmen eines soziokybernetischen Paradigmas zu beobachten ist.

Obwohl dem Feedbackbegriff aufgrund ausgeprägter begriffsgeschichtlicher Bezüge zur Kybernetik (Dany 2013) eine Tendenz zu soziokybernetischen Handlungsvorstellungen innewohnt, eignet er sich, vorausgesetzt er wird pädagogisch kontextualisiert, für eine angemessene Verknüpfung der oben unterschiedenen Paradigmen. Ausgangspunkt einer pädagogisch orientierten Fassung des Feedbackbegriffs ist die systematische Einbeziehung von Assessment. Obwohl es sehr viele Hinweise darauf gibt, dass Feedback, das sofort zur Verbesserung von Lehren und Lernen verwendet werden kann, eines der zentralen Merkmale guter Lehr-Lernsettings ist, nimmt diese zentrale Form der auf Befragung von Studierenden basierende Form der Qualitätssicherung in Qualitätsmanagementkonzepten häufig einen geringen Stellenwert ein. Diesbezüglich lohnt ein Blick in die angelsächsische Debatte (exemplarisch Knight/Yorke 2003), die in den letzten Jahren auch in der deutschsprachigen Hochschuldidaktik aufgegriffen wird.⁵ Ein zwischen den Zwecken „studieren ermöglichen“ und „Qualität sichtbar“ machen ausbalanciertes System wechselseitigen Feedbacks von Studierenden und Lehrenden ist daraufhin zu beurteilen, ob und wie es gelingt, die konstitutive Bezogenheit von hochschulischem Lehren und Lernen auf akademische und professionelle Gemeinschaften (vgl. Münch 2011: 106ff.) zu erhalten und zu stärken.

5.2 Beobachtung von Lehr- und Lernkultur

Studienerfolg – in einem umfassenden Sinn – wird wesentlich durch Studierverhalten, Ziele und Haltungen der Studierenden geprägt. Ausgehend von dem Befund von Tobias Jenert, dass Studierverhalten unter anderem durch die Kommunikation von Zielen und Erwartungen geprägt wird (Jenert 2011),

5 Eine Internetrecherche mit den Begriffen „Assessment“ und „Hochschuldidaktik“ zeigt, dass viele hochschuldidaktische Arbeitsstellen diese Form von Feedback als empfehlenswerte Praxis hervorheben.

kommt in den Blick, dass Studium und Lehre als pädagogischer Erfahrungsraum in hohem Maße von einer sozialkulturellen Tatsache wie der Lehr- und Lernkultur konstituiert wird. Nimmt man dies als Ausgangspunkt für die Konzipierung systematischer Formen der Selbstbeobachtungen, liegt es nahe, die Beobachtungsinstrumente und Formen daran auszurichten, Studierende und Lehrende dabei zu unterstützen, ein tragfähiges Arbeitsbündnis auszuhandeln und pädagogische Erfahrungsräume zu etablieren. Als lehrveranstaltungsübergreifende Beobachtungsgegenstände kommen hier Aspekte wie Lernstile und Anforderungsniveaus in den Blick. Erfahrungen aus dem oben genannten Interventionsprojekt USUS deuten darauf hin, dass derartige Beobachtungen Lehrende und Studierende bei der Weiterentwicklung von Studienangeboten und Studierverhalten unterstützen können (Bülow-Schramm/Schultes 2013: 231ff.).

5.3 Selbstvergewisserung als Zweck der Beobachtung

Ausgehend von der Beobachtung, dass die aktuelle Situation in den Hochschulen durch eine hohe Anzahl von Reformimpulsen und Innovationserwartungen in fast allen Bereichen gekennzeichnet ist, liegt die These nahe, dass auf allen Ebenen Zielkonflikte ausbalanciert werden müssen. Im Hinblick auf Lehrkonzepte zeichnet sich diese Situation durch eine „Komplexität und Kontingenz hochschuldidaktischer Optimierungsvorstellungen“ (Klages/Reinders/Schmidt 2013: 6) aus.

Hinsichtlich der Studierenden gibt es Hinweise, dass diese durch die aktuellen Reformen mit strukturellen Zielkonflikten neuer Art umgehen müssen. Ein Ergebnis des durch die Hochschulreformen der letzten Jahre ausgelösten institutionellen Wandels ist, dass „zunehmend unsicherer und umkämpfter zu werden scheint, was der Einzelne von einem Hochschulstudium überhaupt erwarten kann“ (Draheim 2012: 195). In begriffsgeschichtlichen Diskursanalysen rekonstruiert Susanne Draheim drei Subjektfiguren, die heutigen Studierenden zwar Orientierung und Anleitung anbieten, die sich jedoch durch eine „strukturelle Überforderung“ (ebd.: 199) und kaum auszubalancierende Zielkonflikte auszeichnen. An dieser Stelle deutet sich an, dass die Beschränkung der Formen der Selbstbeobachtung von Lehre und Studium auf die jeweils eigene Hochschule eine unangemessene Eingrenzung darstellt. Diskursanalytische Perspektiven machen darauf aufmerksam, dass es für ein Verständnis und den Umgang mit den im Feld wirkenden Kräften häufig nicht nötig ist, die konkrete Hochschule zu beobachten.

Es deutet einiges darauf hin, dass die in diesem Artikel thematisierten Fragen in den jeweiligen Fachgemeinschaften im Rahmen einer Wissenschaftsdidaktik zu bearbeiten sind. Instruktiv für diesen Aspekt ist die von Wolfgang Nieke und Konstantin von Freytag-Loringhove vorgelegte Skizze einer universitären Wissenschaftsdidaktik (Nieke/Freytag-Loringhove 2015).

Ausgangspunkt einer solchen pädagogisch ausgerichteten Konzipierung eines Systems wechselseitigen – auf Studium und Lehre bezogenen – Feedbacks von Studierenden und Lehrenden ist die Überzeugung, dass sich die eher betriebswirtschaftlichen Konzepte des Qualitätsmanagements nicht einfach im Bildungswesen implementieren lassen, sondern dass eine Adaption erforderlich ist (vgl. Hartz 2012).

Literatur

- Blüthmann, Irmela (2012): Individuelle und studienbezogene Einflussfaktoren auf die Zufriedenheit von Bachelorstudierenden. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 15, 2, S. 273–303.
- Borchard, Christiane/Hülskemper, Monika (2010): Heterogenität: Die Studienrealität gestalten. Das Projekt self-made-students an der Universität Kassel. In: Auferkorte-Michaelis, N./Ladwig, A./Stahr, I. (Hrsg.): Hochschuldidaktik für die Lehrpraxis. Interaktion und Innovation für Studium und Lehre an der Hochschule. Opladen: Budrich UniPress, S. 143–154.
- Brauskamp, Lawrence A. (2000): Toward a More Holistic Approach To Assessing Faculty as Teachers. In: New Directions for Teaching and Learning, 83, S. 19–33.
- Bröckling, Ulrich (2000): Totale Mobilmachung: Menschenführung im Qualitäts- und Selbstmanagement. In: Bröckling, U./Krasmann, S./Lemke, T. (Hrsg.): Gouvernamentalität der Gegenwart. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 131–167.
- Dany, Hans-Christian (2013): Morgen werde ich Idiot. Kybernetik und Kontrollgesellschaft. Hamburg: Nautilus.
- DeGEval – Deutsche Gesellschaft für Evaluation e.V. (2008) (Hrsg.): Standards für Evaluation. Mainz.
- Deutsche Gesellschaft für Soziologie (DGS) (2012): Wissenschaftliche Evaluation ja – CHE-Ranking nein. In: Erziehungswissenschaft, 45, S. 26–30.
- Draheim, Susanne (2012): Das lernende Selbst in der Hochschulreform: „Ich“ ist eine Schnittstelle. Bielefeld: Transcript.
- Ehrenspeck, Yvonne/Rustemeyer, Dirk (1996): Bestimmt unbestimmt. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 368–391.
- Florin, Christiane (2014): Warum unsere Studenten so angepasst sind. Hamburg: Rowohlt.
- Friedrichsmeier, Andres (2012): Die unterstellten Wirkungen der universitären Steuerungsinstrumente. Zur hochschulischen Dauerreform und den Möglichkeiten ihrer Entschleunigung. Berlin: LIT Verlag.
- Fritz Böhle (2011): Management der Ungewissheit – ein blinder Fleck bei der Förderung von Innovationen. In: Enabling Innovation. Innovationsfähigkeit – deutsche und internationale Perspektiven. Sabina, J./Isenhardt, I./Hees, F./Trantow, S. (Hrsg.). Heidelberg: Springer, S. 17–30.
- Hartz, Stefanie (2012): Qualität. In: Horn, K.-P. (Hrsg.): Lexikon Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 50–52.

- Helsper, Werner (1995): Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In: Krüger, H.-H./Helsper, W. (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske u. Budrich, S. 15–34.
- Hörl, Erich (2011): Die technologische Bedingung. Zur Einführung. In: Hörl, E. (Hrsg.): Die technologische Bedingung. Beiträge zur Beschreibung der technischen Welt. Berlin: Suhrkamp, S. 7–52.
- Huber, Ludwig (1995): Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule, Band 10. Stuttgart/Dresden: Klett, S. 114–138.
- Hurrelmann, Klaus/Albrecht, Erik (2014): Die heimlichen Revolutionäre. Wie die Generation Y unsere Welt verändert. Weinheim: Beltz.
- Jenert, Tobias (2011): Die Studierenden? – ein sozio-kultureller Blick auf das Studieren in Bologna-Strukturen. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 6, 2, S. 61–77.
- Klages, Benjamin/Reinders, Stefan/Schmidt, Kai (2013): Kollegiale Lehrkulturentwicklung. Aktivierung kooperativer Entwicklungs- und Problemlösungskapazitäten. In: Berendt, B./Voss, H.-P./Wildt, J. (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten. Teil J. Berlin: Raabe.
- Knight, Peter T./Yorke, Mantz (2003): Assessment, learning and employability. Maidenhead: Open University Press.
- Kromrey, Helmut (2004): Qualität und Evaluation im System Hochschule. In: Stockmann, R. (Hrsg.): Evaluationsforschung: Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder. Opladen: Leske u. Budrich, S. 233–258.
- Krüger, Heinz-Hermann (1995): Erziehungswissenschaft in den Antinomien der Moderne. In: Krüger, H.-H./Helsper, W. (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske u. Budrich, S. 319–326.
- Lange-Vester, Andrea (2014): Ausschluss und Selbstausschluss. Selektion und soziale Ungleichheit in hochschulischen Übergängen. In: Banscherus, U./Bülow-Schramm, M./Himpele, K./Staack, S./Winter, S. (Hrsg.): Übergänge im Spannungsfeld von Expansion und Exklusion. Eine Analyse der Schnittstellen im deutschen Hochschulsystem. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 193–209.
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl-Eberhard (1982). Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: Luhmann, N./Schorr, K.-E. (Hrsg.), Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 11–40.
- Münch, Richard (2011): Akademischer Kapitalismus. Zur politischen Ökonomie der Hochschulreform. Berlin: Suhrkamp.
- Nieke, Wolfgang/Freytag-Loringhove, Konstantin von (2014): Bildung durch Wissenschaft. Skizze einer universitären Wissenschaftsdidaktik. http://www.kosmos.uni-rostock.de/fileadmin/KOSMOS/Kosmos_Dokumente/Nieke_Freytag_Bildung_durch_Wissenschaft.pdf (Zugriff: 4.5.2015).
- Rabe-Kleberg, Ursula (1996): Profession und Geschlechterverhältnis. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 276–302.
- Rebenstorf, Hilke/Bülow-Schramm, Margret (2013): Analysemodell und Methoden. In: Bülow-Schramm, Margret (Hrsg.): Erfolgreich studieren unter Bologna-Bedingungen? Ein empirisches Interventionsprojekt zu hochschuldidaktischer Gestaltung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 27–55.

- Rindermann, Heiner (2003): Lehrevaluation an Hochschulen: Schlussfolgerungen aus Forschung und Anwendung für Hochschulunterricht und seine Evaluation. In: *Zeitschrift für Evaluation*, 2, S. 233–256.
- Schirrmacher, Frank (2013): *Ego: Das Spiel des Lebens*. München: Karl Blessing Verlag.
- Schwarz, Christine (2006): *Evaluation als modernes Ritual*. Hamburg: LIT Verlag.
- Tenorth, Heinz-Elmar/Fuhr, Thomas (1999): Technologiedefizit in der Pädagogik? Zur Kritik eines Mißverständnisses. In: *Zur Sache der Pädagogik. Untersuchungen zum Gegenstand der allgemeinen Erziehungswissenschaft*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 252–266.
- Vettori, Oliver (2012): *A Clash of Quality Cultures – Conflicting and Coalescing Interpretive Patterns in Austrian Higher Education*. Diss. Wien: Universität Wien/Fakultät für Sozialwissenschaften. <http://othes.univie.ac.at/19665> (Zugriff 4.5.2015).
- Wild, Elke/Esdar, Wiebke (2014): *Eine heterogenitätsorientierte Lehr-/Lernkultur für eine Hochschule der Zukunft*. Fachgutachten im Auftrag des Projekts nexus der Hochschulrektorenkonferenz. http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Fachgutachten_Heterogenitaet.pdf (Zugriff 22.6.2015).
- Wolbring, Tobias (2013): *Fallstricke der Lehrevaluation. Möglichkeiten und Grenzen der Messbarkeit von Lehrqualität*. Frankfurt a. M., New York: Campus Verlag.

Educational Diversity: Anlass und Potenzial für Lehrkompetenzentwicklung

Birgit Szczyrba/Timo van Treeck

1 Educational Diversity: Ein hochschulweites Programm zum Umgang mit Lernerverschiedenheit

Viele Hochschulen nutzen die Heterogenität ihrer Studierenden und damit verbundene Herausforderungen für institutionelle Entwicklungsprozesse und passen ihre Lehr- und Lernarrangements an (vgl. Stifterverband 2012). Als Problem erscheinende Heterogenität wird so zur Diversität – Unterschiede zur Vielfalt. Diversitätsfreundliche Lehr- und Lernsettings verlangen jedoch von den Lehrenden Kompetenzprofile, in die dafür förderliche Haltungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten einfließen (Szczyrba 2010). Die Verantwortung der Hochschulen ist es jetzt, allen Lehrenden zu ermöglichen, diesen Entwicklungsprozess mitzugehen (Heuchemer 2015). Mit ihrem partizipativ entstandenen Leitbild guter Lehre hat die Technische Hochschule, ehemals Fachhochschule Köln alle hochschulischen Akteursgruppen mitgenommen. Ein wesentliches Element des Leitbildes als Teil des Hochschulentwicklungsplans 2020 ist das Rollenverständnis von Studierenden und Lehrenden als Partner im Wissenschaftsprozess (Fachhochschule Köln 2011). Hiermit wurde die Grundlage geschaffen, um Lehr- und Lernarrangements und dazu notwendige Rollenbilder für Lehrende und Studierende in projektbasierten Studiengängen und entsprechenden Curricula für das Forschende Lernen (hierzu auch Reinmann im Band) vorzubereiten.

Ein solches Leitbild verpflichtet dauerhaft zur Exzellenz in der Lehre. Diese Verpflichtung bringt die Herausforderung mit sich, durch ausgezeichnete Bedingungen auf allen Ebenen des Lehrens und Lernens einen Rahmen zu schaffen, der Exzellenz fördert, sichtbar macht und in die jeweiligen Handlungsfelder des hochschulischen Lebens hineinträgt. Um das Leitbild angemessen in verschiedenen Maßnahmen für exzellente Lehre umsetzen zu können, die in intensiver und beständiger Auseinandersetzung mit der aktuellen hochschuldidaktischen Forschung entwickelt werden, hat die Hochschule eine interne Studie zum Umgang mit Diversität zwischen Studierenden und Lehrenden durchgeführt.

2 Ergebnis einer hochschulinternen Studie: Diversität durch Lehre nivelliert

In den Jahren 2010 bis 2012 wurde die innerinstitutionelle Studie „Lehr- und lernrelevante Diversität an der Fachhochschule Köln“ durchgeführt. Die

Diversity-Studie an der damaligen Fachhochschule Köln verstand sich als praxisentwickelnd und handlungsorientiert. Ziel war ein qualitativer und reflexiver Einblick in die Kernprozesse von Studium und Lehre als Ergänzung zu quantitativen Leistungsindikatoren und Hochschulevaluationen.

Der Phase der Erkenntnisproduktion gingen hochschulweit intensive Kommunikationsprozesse über diversitätsgerechte Lehre und ihre Erfordernisse, Veränderungen und Schwierigkeiten voraus. Im Zuge dieser Kommunikationsphase wurden Studierende, Lehrende und Tutor_innen als Gesprächspartner_innen für drei Interviewreihen gewonnen.

Der Studie lagen folgende Thesen zugrunde (vgl. Szczyrba/van Treeck/Gerber 2015: 12):

- Diversität ist prinzipiell Herausforderung für alle Beteiligten.
- Kompetenzentwicklung geschieht durch die Bewältigung von Herausforderungen, ausgehend von vorhandenen Kompetenzen und nicht ausreichenden Routinen für die Bewältigung neuer Aufgaben.
- Lehr-/Lernsituationen sind prinzipiell von der Diversität der Zugänge der Beteiligten (Lehrenden und Studierenden) geprägt.
- Lehrende gestalten höchst unterschiedliche Standardrahmen für Leistungen innerhalb ihrer Lehrveranstaltungen, ausgehend von individuellen, disziplinären und fachkulturell überformten Standpunkten.

In 72 problemzentrierten Einzelinterviews (PZI, vgl. Witzel 2000) wurden in neun von elf Fakultäten der Hochschule Studierende zu ihrem persönlichen Umgang mit dem Studien- und Lehrangebot befragt. 30 Professor_innen aus allen Fakultäten wurden im Rahmen von Szenario-Interviews (vgl. Schaper 2009) zu ihrem Umgang mit Herausforderungen in Studium und Lehre, Betreuung/Beratung sowie zu ihren Überzeugungen über gute Lehre (hierzu auch Quindel im Band) befragt. Darüber hinaus wurden sie eingeladen, Weiterbildungs- und Beratungsanliegen an die Hochschuldidaktik zu formulieren. Aus den Interviewtranskripten wurde mithilfe eines Kodierleitfadens nach Mayring (2008) auf Lehrkonzeptionen (Lehrphilosophie) und Lehransätze (Lehrplanung inkl. methodisches Vorgehen und Prüfungskonstruktion) der Lehrenden geschlossen.

Das Ergebnis: Die Diversität der Studierenden wurde durch den Lehransatz der Lehrenden weitgehend nivelliert. Das Studierverhalten – unabhängig von der zunächst wahrgenommenen Heterogenität der Studierenden – wurde nicht zur Kompetenzentwicklung der Beteiligten genutzt (Szczyrba/van Treeck/Gerber 2015: 27). Wie kann ein solches Phänomen zustande kommen?

Bezieht man die Ergebnisse der Studierenden- und Lehrendeninterviews aufeinander, zeigen sich Übereinstimmungen: beide Gruppen formulieren ähnliche Wünsche aneinander; sie haben sich überschneidende Zielvorstellungen von zu erreichenden Kompetenzen und ähnlich hohe Qualitätserwar-

tungen an das Handeln der jeweils anderen. Gleichzeitig verhindern unterschiedliche Handlungsstrategien die Zielerreichung. Durch die Gestaltung der Standardrahmen durch die Lehrenden passen sich die Studierenden an die herrschende Lehrkultur an; die von den Lehrenden formulierten Ziele laufen ins Leere, weil die in der Diversität liegenden Potenziale für Kompetenzentwicklung nicht genutzt werden. Deutlich wird das an folgenden drei Befunden.

2.1 Nachweisorientierung trifft auf fachliche Weiterentwicklung

Eine Mehrheit der Studierenden handelt im Studium überwiegend nachweisorientiert: „Im Bachelor ist man natürlich prüfungsorientiert.“ Dem gegenüber steht eine Professorenschaft, die u.a. stark durch eigene fachliche Weiterentwicklung motiviert ist. Die Lehrenden befassen sich intensiv mit den Studierenden, wenn sie mit ihnen im wissenschaftlichen Anspruch Fachinhalte bearbeiten können, Begleitung und didaktische Gestaltung der Lehre zur Erfüllung der Prüfungsanforderungen treten ggf. hinter anderweitigen, rein fachlichen Auseinandersetzungen zurück:

Am interessantesten sind die Lehrveranstaltungen mit den Masterstudenten, dort die Betreuung auch von Masterarbeiten und naturgemäß die Promotion. Weil ich da auch fachlich am meisten natürlich gefordert werde und das auch mich weiter bringt.

Problematisch an dieser Situationsbeschreibung ist u.a., dass Bachelorstudierende für die Auseinandersetzung auf wissenschaftlich fundierter Ebene in der Regel nicht als Zielgruppe betrachtet und Masterstudierende als im Fach bereits sozialisierte bzw. homogenisierte Zielgruppe idealisiert werden – eine didaktische Gestaltung der Lehre erscheint vermeintlich unnötig.

2.2 Berufsbezug müssen Studierende selbst herstellen

Lehrende und Studierende betonen die Bedeutung des Berufsbezugs der Lehrveranstaltungen, gehen damit aber höchst unterschiedlich um. Studierende wünschen sich Lehrende mit unmittelbarer Praxiserfahrung. Lehrende in traditionellen Lehrformaten fordern hingegen von den Studierenden, den Praxisbezug selbst herzustellen, ohne dass dieser Prozess unterstützt wird.

Die Studierenden stellen fest, dass in ihrem Studium hauptsächlich fachliches Wissen ohne Bezug zu einer Handlungsorientierung vermittelt wird. Die Lehrveranstaltungen sind überwiegend inhaltsorientiert/lehrendenzentriert (vgl. Lübeck 2010) gestaltet, d.h. wenig auf die diversen Lernerfordernisse der Studierenden ausgerichtet.

2.3 Beratungen und Sprechstunden als doppelseitige Lerngelegenheit

Chancen, als Lehrende_r in Sprechstunden Studienrelevantes über die Zielgruppe zu erfahren und sie bei ihrem Studienerfolg zu unterstützen, werden suboptimal genutzt. Mehrheitlich vertreten die befragten Lehrenden ein Beratungsverständnis der „offenen Tür“. Dies spricht für hohes Engagement, birgt jedoch das Risiko, den Beratungsanliegen nicht im Sinne eines professionalisierten Settings gerecht zu werden. Beratung ‚zwischen Tür und Angel‘ zeigt neben zeitlicher Restriktion und Störanfälligkeit durch Ablenkung u.a. die Tendenz, Hintergründe und Ziele nicht zu thematisieren und weder Schlussfolgerungen für die Gestaltung der Lehre zu ziehen noch Studierende in ihrer Metakognition zu eigenen Lernstrategien zu unterstützen. Die Annahme liegt nahe, dass hier eine Studierendenorientierung mit Ausrichtung am ‚Lernenden‘ mit einer Ausrichtung am ‚Kunden‘ verwechselt wird (vgl. zu Studierendenrollen Reinmann/Jenert 2011). Hingegen äußern Studierende, dass sie zumindest bis zur Abschlussarbeit Kontakte mit den Professorinnen und Professoren meiden: „Der Kontakt zu den Professoren ist eigentlich total unwichtig. Man kann ihn sogar vermeiden. Wie gesagt, man braucht noch nicht einmal hier hinkommen.“ Sind die Kontakte im Beratungskontext nicht ausreichend einladend und hilfreich?

3 Hochschuldidaktische Maßnahmen für eine diversitätssensible Lehr- und Lernkultur

Die Ergebnisse der innerinstitutionellen Studie (s.o.) lassen plausibel erscheinen, dass eine Tendenz zur Nivellierung der lernrelevanten Diversität durch die Lehrenden und ihr Lehrverhalten besteht. Doch: Wenn Studierende einer Problemlösung ihren persönlichen Stempel aufdrücken sollen (vgl. Reis 2011: 103) oder der forschend Lernende „neben der sozialen Interaktion ein hohes Maß an Selbständigkeit [braucht] und zu bestimmten Zeiten auf sich selbst zurückgeworfen [ist]“ (Reinmann/Sippel 2011: 189), wird deutlich: Die Vielfalt der Gruppe und die Individualität der Lernenden sind unverzichtbar für deren Kompetenzentwicklung.

Zur Unterstützung einer diversitätssensiblen und die Kompetenzentwicklung fördernden Lehr- und Lernkultur wurden hochschuldidaktische Maßnahmen konzipiert. Diese leiten sich aus dem Leitbild guter Lehre der TH Köln sowie aus den Ergebnissen der innerinstitutionellen hochschuldidaktischen Forschung als Selbstmonitoring ab. Elementar ist die konsequente Kompetenzorientierung und ganzheitliche Wahrnehmung der Lernenden und Lehrenden in der Hochschule als lernende Organisation, in der Vielfalt als Chance verstanden wird. Dies bedeutet mehr als eine bloße Unterteilung in vermeintlich gute und schlechte Studierende. Aus einer Perspektive, die von

einem Diversitätsverständnis gestützt wird, lassen sich lernrelevante Unterschiede und Gemeinsamkeiten geschärft (und forschend neugierig) betrachten, passende Handlungen können abgeleitet werden: „Die Lehrenden sind sich der Heterogenität der Lernenden bewusst und bieten ihnen Zugänge zu den Lerninhalten an, die dieser Verschiedenheit gerecht werden. Dazu gehört der Einsatz unterschiedlicher Methoden, Medien und Sozialformen“ (Jorzik 2013: 17). Lehrenden kommt damit ein facettenreiches Rollenprofil mit unterschiedlichen Handlungsoptionen als Beratende, Lernbegleiter, Prüfende zu, das sie in Workshops, Coachings und kollegialem Austausch (weiter-)entwickeln. Die hochschuldidaktische Qualifizierung besteht aus mehreren Bausteinen:

- Lehrendencoaching (für Neuberufene obligatorisch, für Dienstältere ergänzend)
- Workshops und Trainings (jährlich wechselnd mit einem thematischen Fokus)
- fakultätsinterne Workshops je nach Bedarf der Fakultäten/Studien-gangsteams
- individuelle oder teambezogene Beratung

Neuberufene Professor_innen werden bei der Entwicklung ihrer diversitätsorientierten Hochschullehre durch das LehrendenCoaching-Programm¹ unterstützt. Formate wie Einzelcoachings, Workshops und besonders das Schreiben eines Lehrportfolios sind aufeinander abgestimmt. So erwerben die Lehrenden aktuelles, forschungsgestütztes Wissen über Lehren und Lernen, bearbeiten eigene Ideen und entwickeln ihre Professionalität als Lehrende selbstbestimmt weiter.

Mit dem Weiterbildungsprogramm im Rahmen des strategischen Konzepts „ProfiL² – Projekte für inspirierendes Lehren und Lernen“ gestaltet die Hochschule mit ihren Lehrenden Bachelor-Studiengänge diversitätsorientiert (Tinto 2012) und in Semesterblöcken organisiert (Schulmeister et al. 2012) um. Die Lehrenden werden weitergebildet, um Projektbasiertes, Problembasiertes und Forschendes Lernen als aktivierende und kollaborative Lehr- und Lernarrangements umfassend umzusetzen und Module so zu gestalten, dass eine vielseitige und intensive Auseinandersetzung der Studierenden mit einem Themenbereich möglich wird. In der Mitte eines jeden Semesters liegt eine lehrveranstaltungsfreie Woche zur Förderung des selbstbestimmten Lernens, in der die Studierenden in Teams interdisziplinäre und berufsfeldbezogene Projekte bearbeiten. Es zeigt sich, dass diese Lernarrangements die Studierenden in ihrer Lernverschiedenheit unterstützen, indem sie vielfältige Perspektiven und unterschiedliche Herangehensweisen geradezu erfordern.

1 Vgl. https://www.fh-koeln.de/hochschule/lehrendencoaching_6581.php.

Alle Beteiligten (Lehrende und Lernende) werden für das Thema Diversität sensibilisiert; die Lernarrangements ermöglichen es, notwendige Kompetenzen zu entwickeln.

Die Qualität einer Ausbildung hängt (...) davon ab, inwieweit sie unterschiedlichen Lernern für ihre Entwicklung einen anregenden Raum bietet und die Lernbedingungen auf Lernunterschiede abgestimmt sind. Berücksichtigung von Lernerverschiedenheit heißt, der Person des einzelnen Lerners bzw. den Eigenarten bestimmter Lernergruppen Gewicht beizumessen und auf sie einzugehen (Viebahn 2008: 25).

Die Lernenden als Person ganzheitlich und damit in ihrer Vielfalt in den Blick zu nehmen, wird als Diversity-Ansatz mit dem an der TH Köln entwickelten KompetenzModell (KomM) (Gerber/Staude 2013; Gähl/van Treeck 2013; Bonnet/van Treeck 2014) unterstützt.

Das Modell erwies sich als zielführende Heuristik für die Identifikation von Diversitätsaspekten sowie für die Betonung der Chancen des Lernens durch und in Diversität. Die Aspekte studentischer und personenbezogener Diversität sowie der Diversität der Lehrenden und anderer Akteursgruppen in Studium und Lehre werden dabei mit Blick auf die Förderung einer Diversity-Kompetenzentwicklung mit folgendem Modell erschlossen:



Abb. 1: KomM. Quelle: Gerber/Staude 2013, vgl. Szczyrba 2006; für den Einsatz des Modells in Tutorenqualifizierungen Reimpell/Szczyrba 2007

Zentral für den Einsatz dieses Modells für die Zielgruppenanalyse im Rahmen der Lehrplanung, für das Verstehen von Anliegen in Beratungssituationen und für die Analyse von studentischen Leistungen ist, dass Stärken und Herausforderungen für die Studierenden, d.h. auch Unterschiede zwischen ihnen, entlang dieses Modells identifiziert und bearbeitet werden können.

Dabei muss deutlich werden, dass alle Ebenen der Pyramide ineinandergreifen und wichtig sind, um Kompetenzentwicklung zu ermöglichen. Studierende erhalten beim Einsatz des Modells z.B. in Sprechstunden (Bonnet/van Treeck 2014) nicht einfach Antworten auf ihre Fragen, sondern werden dabei unterstützt, eine aktive Haltung zur selbstständigen Problemlösung zu entwickeln und wissenschafts- und berufspraxisorientierte Herangehensweisen für die eigene Kompetenzentwicklung zu wählen. Dies geschieht, indem die Sprechstunde in Beratungsphasen unterteilt und vor allem Zeit für die Anlassklärung eingeräumt wird. Hinter vermeintlichen Fragen nach Informationen oder korrekten Prüfungslösungen werden dann studienbezogene Anliegen sichtbar und bearbeitbar: Fragen zur Arbeitssystematik (Wie organisieren Studierende ihr Lernen?), zum Selbstverständnis (Welche Ziele verfolgen Studierende mit dem Studium; Was verstehen sie unter Studieren?) oder zur psychischen und physischen Belastbarkeit (Wie wird mit einer ungleich empfundene Prüfungsbewertung umgegangen? Mit welchem Stress muss im späteren Berufsfeld umgegangen werden?).

4 Lehrkonzepte verändern sich diversitätsgerecht

Die Freiheit von Forschung und Lehre, der Vertrauensvorschuss in Bezug auf die fachlichen und darin gleichsam als mit eingeschlossen angenommenen überfachlichen Kompetenzen sowie die privilegierte gesellschaftliche Stellung verleihen der Statusgruppe der Professor_innen eine Position, die sie in ihrer als Individualität fehlgedeuteten Autonomie bestärkt (hierzu auch Klages/Reinders im Band). Gleichzeitig richtet sich die Erwartung an sie, sich an der Erreichung der Organisationsziele (Studiengangziele, Bildungsziele, Quotenziele etc.) zu beteiligen. Insofern war in der ersten Zeit der Bemühungen um eine diversitätsgerechte Lehrkultur noch nicht abzusehen, ob und wie sich die Haltung der Lehrenden verändern würde. Doch eine Studie an Lehrportfolios von Professor_innen der TH Köln (Gerber 2015) zeigte, dass Diversität im Lehren und Lernen ein wichtiges und viel kommuniziertes Thema ist. Diversität unter Studierenden wird teilweise erkannt und beschrieben. Den Lehrenden scheint es wichtig zu sein, die Ziele, die sie mit ihrer Lehre verfolgen, deutlich zu machen. Auch Selbstreflexion ist nach Gerbers Studie (ebd.) zu finden. Nicht nur die eigene Rolle, sondern auch das Lehrverhalten, das Verständnis vom Lernen, die Auswahl und Anwendung von Methoden etc. werden überdacht und reflektiert – eine Voraussetzung für diversitätsgerechtes Handeln.

Die Lehrenden nehmen immer wieder auch die Lernendenperspektive ein und nutzen sie für die eigene Lehrentwicklung. Innerhalb des Lehr- und Lernprozesses zeigen sie dies, indem sie lernerorientiert und als Lernbegleitung agieren. Sie treten in einen partnerschaftlichen Dialog mit den Studierenden ein.

Ein nicht unwesentlicher Erfolgsfaktor ist dabei, dass das Einstiegsprogramm LehrendenCoaching mittlerweile von den neuberufenen Professor_innen als Bereicherung wahrgenommen wird: als Angebot, das Verständnis von Lehren und Lernen an der TH Köln kennen zu lernen und aktiv mitgestalten zu können.

Gleichzeitig wird deutlich, dass und wie die Lehrenden sich noch fragen, wie mit diesen Erkenntnissen in der Lehre umzugehen ist. Wie werden die unterschiedlichen Lernstile, Verhaltensweisen und Kenntnisstände von Studierenden in der Lehre berücksichtigt? Dazu zeigen sie eine noch suchende Haltung und wünschen sich weitere Unterstützung der Hochschuldidaktik.

5 Diversity und Lehrkompetenz in der hochschulischen Qualitätsdiskussion

An der TH Köln wurde die Berufsordnung dahingehend geändert, dass Bewerber_innen ihren Unterlagen ein Lehrportfolio im Sinne eines Lehrkonzeptes bzw. eines Statements zu ihrer Lehrauffassung beilegen sollen. Dies ermöglicht anders als reine Lehrveranstaltungslisten einen –wenn auch begrenzten – Einblick in die Frage, wie intensiv und in welche Richtung sich Bewerber_innen mit der Lehre auseinandergesetzt und sich selbst in ihrem Lehrkompetenzstand reflektiert haben. Insbesondere wird erwartet, dass sich zukünftige Lehrende mit folgenden Fragen auseinandersetzen (können):

- Perspektiven auf Lehre unterscheiden sich – Lehrende, Studierende, aber auch Arbeitgeber stellen unterschiedliche Ansprüche. Im Idealfall führt eine konsequente Zielgruppenorientierung dazu, dass sich diese differenten Perspektiven gegenseitig ergänzen und in gemeinsame Anstrengungen für Exzellenz münden. Wird ein Lehrangebot von den Belangen der Lernenden her formuliert und bereitet es im Sinne von Employability und Citizenship auf eine diversitätssensible Praxis vor?
- Lehren ist ein sehr persönliches Geschäft. Lehrende entwickeln im Laufe der Zeit ihren Stil und finden Methoden und Haltungen, die ihnen entsprechen. Für die TH Köln liegt ein zentraler Fokus darauf, diese Diversität der Lehrstile an aktuelle Forschungsergebnisse anzukoppeln und die Lernendenzentrierung im Sinne eines Blicks auf das Lernen („shift from teaching to learning“) als wesentliches Element für erfolgreiche Lernprozesse stark zu machen: Wird die eigene Rolle auf das Fördern studentischer Lernprozesse ausgerichtet?
- Ähnlich verhält es sich mit dem Konzept des Constructive Alignment (Biggs/Tang 2011). Learning Outcomes, Lehre und Prüfungen müssen transparent aufeinander bezogen sein, um valide und verlässlich nachweisen zu können, dass Studierende – auf unterschiedlichen

möglichen Wegen – erfolgreiche Lernprozesse absolviert haben. Werden in der Lehre Kompetenzen adressiert und sind Prüfungen so konzipiert, dass sie diese Kompetenzen prüfen?

- Die aktuelle Forschung zeigt, dass Feedback einer der wirksamsten Faktoren erfolgreicher Lehr-/Lernprozesse ist (Hattie 2014). Die TH Köln arbeitet mit einem Ansatz, der verschiedene institutionelle Bereiche aus Lehre und Verwaltung miteinander in einer lebendigen und konstruktiven Feedbackkultur verschränkt. Hier steht vor allem der Dialog zwischen Studierenden und Lehrenden im Fokus: Werden gegenseitige Rückmeldungen als Reflexionsanlass genutzt, u.a. um diversitätsrelevante Unterschiede in Auffassungen, Haltungen, Zugängen und Ergebnissen zu verstehen?
- Mit der Einführung Problembasierter und Forschender Lernens, die an der damaligen Fachhochschule Köln 2012 flächendeckend begonnen hat, werden Studierende angehalten, sich im Modus der Forschung oder mittels konkreter Problemstellungen transferfähiges Wissen selbstständig zu erarbeiten und fachspezifische Lern- und Arbeitsstrategien zu entwickeln. Insbesondere diese Formen regen Studierende dazu an, sich mit der Rolle und den Aufgaben eines verantwortlich handelnden Weltbürgers kritisch auseinanderzusetzen. Diese Lehr- und Lernarrangements verlangen auch von den Lehrenden viel: Ihr Tätigkeitsprofil ändert sich hin zum Coach mit der Fähigkeit, Studierende zu motivieren, sich möglichen Reibungsverlusten in divers zusammengesetzten Teams zu stellen und bereit zu sein, die dadurch entstehende Kreativität zuzulassen. Systematisches Beobachten, kriteriengeleitetes Reflektieren und empirische Studien sowie das Diskutieren der Ergebnisse in der Gemeinschaft der Lehrenden gehören dazu. Wird eine lernende und forschende Haltung gegenüber der eigenen Lehre sichtbar?

Bei all den Bemühungen um eine Lehr- und Lernkultur im Sinne der Educational Diversity hat ein Instrument maßgebliche Funktionen übernommen: das Lehrportfolio. Die Nutzung als Reflexions-, Dokumentations- und Präsentationselement von Lehrhaltung, Lehransatz, Umgang mit Evaluationen und Feedback sowie Ideen zur Weiterentwicklung der eigenen Lehre und der Lehrkultur im eigenen Fach hat viele Früchte getragen. Daher wird das Lehrportfolio und die darin reflektierte und dokumentierte Lehrkompetenzentwicklung über die Funktion in Berufungsprozessen hinaus auch ein Element der Beurteilung der pädagogischen Eignung im Verlauf des ersten Jahres nach der Berufung. Die Neuberufenen präsentieren ihr persönliches Lehrprofil, das im Austausch mit einem Coach als critical friend entstanden ist, und zeigen der beurteilenden Kommission ihren Ansatz für ein diversitätsgerechtes und konsequent kompetenzorientiertes Lehren und Prüfen (Heuchemer/Szczyrba 2015).

Eine Institution, die über komplexe Fragen der Lehre als Profilelement Austausch und Reflexion der Beteiligten möglich macht, bildet eine Kultur des gemeinsamen Weiterentwickelns von exzellenter Lehre. Lehrportfolios sind ein wesentliches Instrument für einen solchen Kulturwandel. Sie bieten Anlass, den eigenen Lernprozess des „Lehren Lernens“ zu reflektieren. Sie ermöglichen einen individuellen und wissenschaftlichen Weg zur Erforschung und Klärung von offenen Fragen in der scientific community. Das Lehrportfolio hat sich als ein Instrument der Übersetzung von allgemeinen Prinzipien in die eigene Lehrtätigkeit, der Konkretisierung allgemeiner Ideen in die jeweiligen individuellen und expertiseträgen Lehrstrukturen und -haltungen erwiesen. Es trägt damit wesentlich dazu bei, dass Diversität von Studierenden nicht mehr als Bedrohung des wissenschaftlichen Anspruchs der Hochschulbildung wahrgenommen wird, sondern die Diversität der Lehrenden in ihren Lehrauffassungen und -haltungen sowie unterschiedlichen methodischen Ansätzen in Lehre und Beratung in den Blick geraten ist. So kann sich eine Partnerschaft im Bildungsprozess entwickeln – universitas.

Literaturverzeichnis

- Auferkorte-Michaelis, Nicole (2009): Innerinstitutionelle Hochschulforschung – ein hochschuldidaktischer Forschungstyp als Reflexionsinstrument für eine Hochschule. In: R. Schneider/U. Welbers/B. Szczyrba/J. Wildt (Hrsg.), Wandel der Lehr- und Lernkulturen. Reihe Blickpunkt Hochschuldidaktik, Band 120. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 220–231.
- Biggs, John/Tang, Catherine (2011): Teaching for Quality Learning at University. New York: Open University Press.
- Bonnet, Martin/van Treeck, Timo (2014): Studierendenberatung mit Leitfaden und Notizblock unterstützen. In: B. Berendt/A. Fleischmann/N. Schaper/B. Szczyrba/J. Wildt (Hrsg.), Neues Handbuch Hochschullehre. Berlin: Raabe. Griffmarke F 2.16.
- Carell, Angela/Reis, Oliver/Szczyrba, Birgit (2011): Promovieren zwischen Anpassung und Eigenständigkeit: Promotionscoaching als Begleitung eines komplexen Leistungsprozesses. In: Jutta Wergen (Hrsg.), Forschung und Förderung. Promovierende im Blick der Hochschule. Münster: LIT, S. 179–198.
- Fachhochschule Köln (Hrsg.) (2011): Hochschulentwicklungsplan. http://www.verwaltung.fh-koeln.de/imperia/md/content/verwaltung/broschueren_leitfaeden/hochschulentwicklungsplan2020.pdf. (Zugriff: 8.1.2015).
- Gerber, Julia (2015): Ziele nehmen Gestalt an – Lehrportfolios als Element der Lehrkulturentwicklung an der Fachhochschule Köln. <http://epb.bibl.fh-koeln.de/frontdoor/index/index/docId/636> (Zugriff 2.4.2015).
- Gähl, Anna/van Treeck, Timo (2013): Beratung Hand in Hand – Ein hochschulweites Beratungskonzept für Studium und Lehre aus Lernendenperspektive. In: B. Berendt/A. Fleischmann/N. Schaper/B. Szczyrba/J. Wildt (Hrsg.), Neues Handbuch Hochschullehre. Berlin: Raabe. Griffmarke F 2.14.

- Gerber, Julia/Staude, Susanne (2013): Und es geht doch! – Überfachlicher Kompetenzerwerb in einer Thermodynamik-Vorlesung mit dem KompetenzModell (KomM). In: B. Berendt/A. Fleischmann/N. Schaper/B. Szczyrba/J. Wildt (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Berlin: Raabe. Griffmarke E 2.13.
- Hattie, John (2014): Lernen sichtbar machen. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Heuchemer, Sylvia (2015): Diversity Management als Voraussetzung für eine zukunftsfähige Hochschulbildung. In: B. Szczyrba/T. van Treeck/B. Wildt/J. Wildt (Hrsg.), Coaching (in) Diversity – Vielfalt und Integration von Beratungsverfahren an Hochschulen (i.E.). Berlin: Springer vs.
- Heuchemer, Sylvia/Szczyrba, Birgit (2015): Lehrkompetenz und ‚pädagogische Eignung‘ im Verhältnis. Stellenwert und Handhabung guter Lehre an einer lernenden Hochschule. In: R. Egger/M. Merkt (Hrsg.), Teaching Skills Assessments. Qualitätsmanagement und Personalentwicklung in der Hochschullehre (i.E.). Wiesbaden: Springer Verlag (Reihe Lernweltforschung).
- Jorzik, Bettina (Hrsg.) (2013): Charta guter Lehre. Grundsätze und Leitlinien für eine bessere Lehrkultur. http://www.stifterverband.info/wissenschaft_und_hochschule/lehre/charta_guter_lehre/charta_guter_lehre.pdf (Zugriff: 11.4.2015).
- Lübeck, Dietrun (2010): Wird fachspezifisch unterschiedlich gelehrt? Empirische Befunde zu hochschulischen Lehransätzen in verschiedenen Fachdisziplinen. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, ZFHE, Jg. 5, Nr. 2, S. 7–24. <http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/2> (Zugriff: 19.4.2015).
- Mayring, Philipp (2008): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim/Basel: Beltz.
- Reimpell, Monika/Szczyrba, Birgit (2007): Studierende als Dozierende. Kompetenzentwicklung durch ein Tutorenzertifizierungsprogramm. In: B. Berendt/J. Wildt/B. Szczyrba (Hrsg.), Neues Handbuch Hochschullehre. Berlin: Raabe. Griffmarke F 6.4.
- Reinmann, Gabi/Sippel, Silvia (2011): Königsweg oder Sackgasse? E-Portfolios für das forschende Lernen. In: T. Meyer/K. Mayrberger/S. Münte-Goussar/C. Schwalbe (Hrsg.), Kontrolle und Selbstkontrolle. Zur Ambivalenz von E-Portfolios in Bildungsprozessen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 185–202. http://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2009/11/Artikel_Hamburg_Camp_Innovation_final.pdf [Preprint, Zugriff 11.4.2015].
- Reinmann, Gabi/Jenert, Tobias (2011): Studierendenorientierung: Wege und Irrwege eines Begriffs mit vielen Facetten. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung ZFHE Jg. 6, Nr. 2, S. 106–122. <http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/254/351> (Zugriff: 11.4.2015).
- Reis, Oliver (2011): Sinn und Umsetzung der Kompetenzorientierung. Lehre „von hinten“ denken. In: Patrick Becker (Hrsg.), Studienreform in der Theologie. Eine Bestandsaufnahme. Berlin u.a.: Lit-Verlag. (=Theologie und Hochschuldidaktik. Bd. 2), S. 98–117.
- Schaper, Niclas (2009): (Arbeits-)Psychologische Kompetenzforschung. In: M. Fischer/G. Spöttl (Hrsg.), Forschungsperspektiven in Facharbeit und Berufsbildung. Strategien und Methoden der Berufsbildungsforschung, Frankfurt a. M.: Lang, S. 91–115.
- Schulmeister, Rolf/Metzger, Christiane/Martens, Thomas (2012): Heterogenität und Studienerfolg. Lehrmethoden für Lerner mit unterschiedlichem Lernverhalten. In:

- Peter Frees (Hrsg), PUR: Paderborner Universitätsreden Heft 123. http://www.zhw.uni-hamburg.de/uploads/schulmeister_metzger_martens_2012_heterogenitaet_pur.pdf (Zugriff: 11.4.2015).
- Stifterverband für die deutsche Wissenschaft (2012): Vielfalt gestalten, hrsg. von Daniela De Ridder und Bettina Jorzik. http://www.stifterverband.info/publikationen_und_podcasts/positionen_dokumentationen/vielfalt_gestalten/vielfalt_gestalten.pdf (Zugriff: 19.4.2015).
- Szczyrba, Birgit (2006): Instruieren, Arrangieren, Motivieren ... Handlungsebenen professioneller Lehre. In: B. Berendt/J. Wildt/B. Szczyrba (Hrsg.), Neues Handbuch Hochschullehre. Berlin: Raabe. Griffmarke A 3.3.
- Szczyrba, Birgit (2010): Die Professur als Profession. Kompetenzorientierung in Berufungsverfahren. In: B. Berendt/H.-P. Voss/J. Wildt (Hrsg.), Neues Handbuch Hochschullehre. Berlin: Raabe. Griffmarke J 1.7.
- Szczyrba, Birgit/van Treeck, Timo/Gerber, Julia (2015): Lehr- und lernrelevante Diversität an der Fachhochschule Köln. <http://epb.bibl.fh-koeln.de/frontdoor/index/index/docId/616> (Zugriff: 11.4.2015).
- Szczyrba, Birgit/Wiemer, Matthias (2011). Lehrinnovation durch doppelten Perspektivenwechsel – Fachkulturell tradierte Lehrpraktiken und Hochschuldidaktik im Kontakt. In: I. Jahnke/J. Wildt (Hrsg.), Fachbezogene und fachübergreifende Hochschuldidaktik. Bielefeld: wbv, S. 101–110.
- Tinto, Vincent (2012): Enhancing Student Success: Taking the Classroom Seriously; In: The International Journal of the First Year in Higher Education, 3 (1), S. 1–8. <http://fdc.fullerton.edu/events/archives/2005/05-01/acadforum/Taking%20Success%20Seriously.pdf> (Zugriff: 25.8.2014).
- Viebahn, Peter (2008): Lernerschiedenheit und soziale Vielfalt im Studium. Differentielle Hochschuldidaktik aus psychologischer Sicht. Bielefeld: UVW Universitäts Verlag.
- Wegner, Elisabeth/Nückles, Matthias (2013): Kompetenzerwerb oder Enkulturation? Lehrende und ihre Metaphern des Lernens. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung (ZFHE), 8/1, S. 15–29. <http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/467> (Zugriff: 11.4.2015).
- Wildt, Johannes (2009): Ausgelernt? Professor/innen im Prozess der Professionalisierung. In: Organisationsberatung Supervision Coaching OSC 2/2009, S. 220–227.
- Witzel, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview. In: FQS Forum Qualitative Sozialforschung, Volume 1, No. 1, Art. 22.

Zwischen Komfort- und Panikzone – Wie sind Gender- und Diversitätsansätze als Querschnittsperspektive in der Lehrentwicklung im Bereich Sozialwesen zu realisieren?

Andrea Nachtigall/Sandra Smykalla

Vielfalt, Diversität, Heterogenität, wahlweise auch Diversity, Intersektionalität oder Inklusion sind Begriffe, die derzeit aus dem Hochschulalltag nicht mehr wegzudenken, momentan geradezu en vogue sind. Die „neuen pädagogischen Differenzdiskurse [...] knüpfen implizit oder explizit an historisch ältere Thematisierungslinien sozialer Differenz an“ (Emmerich/Hormel 2013: 107). Mal erweitern sie die Kategorie Gender bzw. die politische Strategie Gender Mainstreaming und ergänzen bereits institutionalisierte (Geschlechter-)Gleichstellungspolitiken, mal stehen sie in Konkurrenz dazu. Diskriminierungen, Ausschlüsse und Benachteiligung, kurz gesellschaftliche, politische, institutionelle Machtverhältnisse und Ungleichheitsstrukturen werden dabei je nach Perspektive und Zugang sehr unterschiedlich gewichtet und (nicht) thematisiert. Werden aus Sicht einer hochschuldidaktischen Frauen- und Geschlechterforschung vor allem MINT-Fächer, in denen weibliche Studierende und Professor_innen unterrepräsentiert sind, in den Blick genommen und mit gleichstellungspolitischen Strategien zur Erhöhung des Frauenanteils verknüpft (vgl. Netzwerk Frauen- und Geschlechterforschung NRW 2012), so werden unter der Strategie der Inklusion meist (noch) Maßnahmen zur Barrierefreiheit und zum Abbau von Diskriminierungen von behinderten Menschen gefasst. Im hochschuldidaktischen Diskurs um „Heterogenität“¹ fällt auf, dass vor allem individuelle Leistungsmerkmale von Studierenden, – subsumiert unter Stichworten wie „heterogene Eingangskompetenzen“ oder „anfängliche Leistungsstreuung“ (Wild/Esdar 2014: 26) – adressiert werden. Vor dem Hintergrund aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen stellen sich Hochschulen v.a. strategische Fragen, wie Studiengänge curricular, didaktisch und strukturell so (weiter-)entwickelt werden können, dass Studierende mit unterschiedlichsten Hintergründen und Voraussetzungen bzw. divergierenden Bildungsbiographien so abgeholt, unterstützt

1 Heterogenität fungiert nach Emmerich und Hormel als „Kontingenzformel, die für differenzorientierte Pädagogiken in erziehungswissenschaftliche Subdisziplinen konzeptionelle Anschlüsse bietet“ (Emmerich/Hormel 2013: 149). Im Unterschied zu Diversity und Intersektionalität weist der Heterogenitätsdiskurs eine unmittelbare Rückbindung an die Bezugsprobleme der Institution Schule auf (ebd.: 152). Die Begriffe werden daher im Folgenden nicht synonym verwendet (zur begrifflich-diskursiven Unterscheidung siehe u.a. Mecheril/Plöber (2015) und Walgenbach (2014).

und betreut werden können, dass ein erfolgreiches Studium für möglichst Viele ermöglicht wird (ebd.). Erfolg wird dabei v.a. an sinkenden Studienabbruchszahlen, höherem Leistungoutput und steigenden Studienabschlagsquoten gemessen. Soziale Ungleichheitsdimensionen und darauf basierende strukturelle Benachteiligungen aufgrund von sexuellen und geschlechtlichen Zuschreibungen, Migrationserfahrungen oder sozialer Herkunft bleiben dabei meist unbenannt. Dieses einseitige, primär funktionale und problembezogene Verständnis von Heterogenität legt den Fokus auf die bestmögliche Leistung des Einzelnen, setzt auf Evidenzbasierung und ist an ökonomische (und neoliberale) Leistungs- und Verwertungslogiken anschlussfähig. Heterogenitätsstrategien laufen damit im zunehmend wettbewerbsorientierten Hochschulbereich Gefahr, entpolitisierend zu wirken, indem Vielfalt lediglich als wertzuschätzende Ressource erscheint, ohne mit wirksamen Antidiskriminierungsstrategien verbunden zu werden (vgl. auch Smykalla 2014).

Aus einer machtkritischen gender- wie auch diversitätstheoretischen und intersektionalen Perspektive ist die Beschäftigung mit Heterogenität im Hochschulkontext grundsätzlich zu begrüßen. Zugleich gilt es, den Blick zu schärfen für neue (und alte) Engführungen im Namen der Vielfalt sowie diese kritisch zu bearbeiten. Ansatzpunkte hierfür sehen wir insbesondere in Ansätzen der dekonstruktiven Geschlechterforschung, die auf ein grundsätzliches Dilemma verweisen, das die Auseinandersetzung und den Umgang mit Differenzen – nicht nur im Hinblick auf Geschlecht – prägt: Jede Benennung von Ungleichheiten bringt diese zugleich hervor und produziert damit performativ Ausschlüsse, die Unterschiede essenzialisieren und asymmetrische Machtverhältnisse stabilisieren. Mecheril et al. zeigen dies für hochschulische Kontexte auf:

Der Umstand, dass Subjekte mit unterschiedlichen Lern-Dispositionen ausgestattet sind, mündet in Ausgrenzungs- und Sonderbehandlungsformen für diejenigen, die den institutionellen Normalitätserwartungen nicht entsprechen. Differenz wird zu einer *defizitären Abweichung*. Diejenigen Bildungsteilnehmer_innen, die die Normalitätserwartungen nicht voraussetzungslos erfüllen, werden damit nicht nur als *Andere*, sondern auch als *defizitäre Andere* hervorgebracht [...] (Mecheril et al. 2013: 13; Hervorh. i. O.).

Die Kritik an dieser Konstruktion geht nicht selten mit anerkennungsorientierten Hinwendungen zur Differenz einher. Allerdings wird Anerkennung ebenfalls zum „Positionierungsakt, der bestimmte Menschen als Andere hervorbringt – selbst wenn dies unter ‚veränderten Vorzeichen‘ erfolgt“ (ebd.: 15). Dekonstruktive Strategien kritisieren einen affirmativen Umgang mit Differenz und beziehen sich auf die Infragestellung symbolischer Ordnungen, ohne dabei jedoch die Wirkmächtigkeit sozialer Ordnungen zu negieren. Pädagogisches und didaktisches Handeln bewegt sich deshalb stets in

einem Spannungsfeld zwischen Anerkennung und Dekonstruktion von Differenz (vgl. u.a. Mecheril/Plößer 2015). Aus dekonstruktiver Perspektive auf hochschuldidaktische Interventionen wie die Projektarbeit oder Studiengangsentwicklung zu blicken, heißt demnach für uns nicht, wie oftmals im hochschuldidaktischen Diskurs formuliert, einen *Umgang mit Heterogenität* zu finden, sondern, einen *Umgang mit dem unhintergehbaren Dilemma der Differenz* zu suchen, indem die Paradoxie der gleichzeitigen Anerkennung und Dekonstruktion von Differenz nicht negiert, sondern zum Ausgangspunkt des pädagogischen Handelns genommen wird.

In unserem Beitrag werfen wir aus dekonstruktiver Perspektive fünf Schlaglichter auf aktuelle hochschuldidaktische Interventionen im Bereich der Studiengangsentwicklung mit „nicht-traditionell“ Studierenden. Ausgangspunkt bilden beispielhaft Konzeptionen und Konstellationen des Projekts PONTs. Ziel ist es, auf konzeptioneller Ebene Ein- und Ausschlüsse im Namen der Heterogenität zu identifizieren, diese kritisch zu beleuchten und Impulse zu geben, wie eine effektive, nachhaltige Querschnittsverankerung von Gender- und Diversitäts-Perspektiven in Projekten der Studiengangsentwicklung im Bereich des Sozialwesens (der so genannten SAGE-Fächer wie Soziale Arbeit, Gesundheit, Erziehung) gelingen kann. Dabei geraten Reflexionen der „Veränderung“ (Othering) durch Begrifflichkeiten ebenso in den Blick wie vereindeutigende Konstruktionsprozesse von Gruppen in didaktischen Maßnahmen. Abschließend wird kritisch nachgefragt, welche Entnennungsprozesse von Geschlechterverhältnissen in Projektkontexten stattfinden und warum es so schwer erscheint, Lehr- bzw. Qualitätsentwicklung mit Gleichstellungsstrategien zu verbinden.

1 Welche Heterogenität? Begrifflich-konzeptionelle Überlegungen zur Zielgruppe „nicht-traditionell Studierende“ im Fokus von Hochschulentwicklung und -didaktik

Insbesondere im Kontext der Debatten um die „wachsende Heterogenität der Studierendenschaft“ (vgl. z.B. Wild/Esdar 2014: 3), erweiterten Zugangsmöglichkeiten zum Studium, beispielsweise für Studierende ohne (Fach-)Abitur, oder dem Konzept des lebenslangen und berufsbegleitenden Lernens, werden Fragen nach dem pädagogischen Umgang mit Heterogenität auch an Hochschulen immer stärker relevant. Vor dem Hintergrund einer Öffnung der Hochschulen für so genannte „nicht-traditionelle Studierende“ scheint eine Beschäftigung mit den Begriffen und deren Lesarten unabdingbar, markieren diese doch bereits eine (vermeintliche) Differenz zwischen „traditionell“ und „nicht-traditionell“.

Der Begriff „nicht-traditionelle Studierende“ hat sich im Kontext des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ durchgesetzt. Doch was bedeutet er? Zunächst wird suggeriert, es gäbe „traditionelle“ Studierende. „Normalstudierende“ sind laut der Langszeiterhebung des Deutschen Studierendenwerks „Studierende, die sich im Erststudium befinden, hier in einem formellen Vollzeit-Studiengang eingeschrieben sind, außerhalb des Elternhauses wohnen und unverheiratet sind“ (BMBF 2013: 16 f.). Diese machen derzeit 62 % aus. Aufgrund der vielfältigen sozialen wirtschaftlichen und sozialen Lagen der Studierenden wird die Annahme eines „Durchschnittsstudenten“ brüchig.² Eine klare Unterscheidung zwischen traditionell und nicht-traditionell Studierenden scheint heutzutage fragwürdig. Das Projekt PONTS gibt folgende Definition:

Die primäre Zielgruppe bei den Vorhaben des Projekts sind nicht-traditionell Studierende – hier verstanden als Studierende, die nicht die regulären schulischen Voraussetzungen für den Hochschulzugang erfüllen sowie Studierende, die nicht in der vorherrschenden Form des Vollzeit- und Präsenzstudiums studieren (PONTS 2014a).

Anders als in der Definition von PONTS rücken in Kanada, den USA und in Großbritannien, wo der Begriff herrührt, unter „(non-)traditional students“ andere Heterogenitätsdimensionen in den Blick:

Non-traditional students are those entrants to higher education who have population characteristics not normally associated with entrants to higher education, that is, they come from social classes, ethnic groups or age groups that are underrepresented. Non-traditional students may also include gender groups in some areas, such as females in engineering and males in nursing, as well as students with a disability. [...] a traditional higher education student tends to be a (recent) high-school leaver (around the ages of 17–20), from the (upper) middle classes (Harvey 2014).

Die in dieser Definition betonten sozialen Ungleichheitsverhältnisse wie soziale Herkunft/Klasse, ethnische, nationale Herkunft, Alter, Geschlecht und Behinderung als studiumsrelevante Dimensionen finden sich im deutschsprachigen Diskurs selten in Verbindung mit der Verbesserung von Lehr-Lern-

2 Trotz zunehmender Heterogenität bleibt die soziale Selektion im Bildungssystem, der sogenannte „Bildungstrichter“, weiterhin bestehen: Gemessen am höchsten schulischen Abschluss von Vater und/oder Mutter kommen fast 60 % aus einem Elternhaus, in dem das Abitur der höchste allgemeinbildende Schulabschluss ist (BMBF 2013: 9). Zudem bleibt in Bezug auf das Geschlechterverhältnis die fachspezifische Segregation bei der Studienwahl und das Phänomen der „leaky pipeline“ bei den wissenschaftlichen Karriereverläufen (z. B. bei der Schwelle Bachelor-Master) bestehen (Banscherus et al. 2014).

Prozessen. Dies kann an einem verkürzten – v.a. auf leistungsbezogene Heterogenität fokussierenden – Blick auf „nicht-traditionell“ Studierende liegen. So erfolgt eine Reduzierung auf (wenige) Differenzlinien wie „ohne (Fach-)Abitur“, „berufstätig“, „kein akademischer Hintergrund (der Eltern)“, „älter als der Durchschnitt“, die dadurch im Vordergrund stehen und als besonders bedeutsam markiert werden.

Neben der Tatsache, dass es grundlegend problematisch ist, eine Gruppe von Personen über ihre Negation zu Etwas (die „Tradition“) zu definieren, da damit dualistische Normativitätskonstruktionen befördert werden, die eindeutige Ein- und Ausschlüsse suggerieren, läuft dieser „Gruppismus“ (Baer et al. 2011) Gefahr, bestimmte Differenzkategorien aus dem Blickfeld zu rücken und die Homogenisierung einer de facto in sich äußerst heterogenen Gruppe zu erzeugen. Sowohl aus dekonstruktiv-gendertheoretischer als auch aus gleichstellungs- und antidiskriminierungspolitischer Perspektive erscheint eine solch eingeschränkte Auswahl dessen, was als „studiumsrelevant“ angenommen wird, problematisch, gibt es doch ausreichend empirische Belege dafür, dass Geschlechterzuschreibungen, soziale Herkunft oder Migrationsgeschichten für Erfolg oder Misserfolg im Bildungs- und Berufssektor mitverantwortlich sind (vgl. BMBF 2013, weiterführend Quenzel/Hurrelmann 2010).

Anhand der Grundlagen, die uns aus dem Projekt PONTs vorliegen, soll im Folgenden skizziert werden, welches Wissen für eine geschlechter- und diversitätsbewusste Perspektive hier trotz Bestandsaufnahme „brachliegt“ und welches zusätzlich erhoben werden müsste, um zu einer möglichst genauen Einschätzung der Zielgruppe und ihrer individuellen Bedürfnisse und Bedarfe zu gelangen und um Querschnittsperspektiven wie „Heterogenität“ und „Gender Mainstreaming“ systematisch integrieren zu können. Eine von PONTs 2012 durchgeführte Umfrage unter Studierenden des berufsbegleitenden Studiengangs Soziale Arbeit an der KHSB zeigt, dass 62,7 % der Befragten zusammen mit Kind(ern) in einem Haushalt leben (vgl. PONTs 2012). Damit stehen über die Hälfte der Befragten – so lässt sich schlussfolgern – vor der Herausforderung, familiäre Aufgaben mit Ausbildungsanforderungen und mit ihren beruflichen Tätigkeiten in Einklang zu bringen. Diese hohe Zahl unterscheidet sich deutlich von der Gesamtzahl aller Studierenden, von denen lediglich 5 % Kinder haben (vgl. Wild/Esdar 2014: 33). Dass es hier durchaus zu Vereinbarkeitskonflikten kommen kann, wird aus der Umfrage von PONTs ebenfalls ersichtlich. So gaben einige der Befragten, die schon einmal einen Abbruch des Studiums in Erwägung gezogen hatten, die „Vielfachbelastung mit Beruf, Familie und Studium“ (PONTs 2012) als Grund an. Weitere Kategorien, die von PONTs erfasst wurden – Geschlecht, Wohnort, Wohnform – werden in der Befragung nachrangig behandelt bzw. nicht wieder aufgegriffen. Interkulturalität, ethnische Herkunft oder Migrationsgeschichte werden in der Befragung nicht erfasst, obwohl diese Kategorie

im Projektkontext zuvor als bedeutsam markiert wurde (s.u.). Andere Kategorien fehlen komplett (z.B. Behinderung, sexuelle Identität, Religion). Primär liegt der Schwerpunkt der Befragung auf den berufsbezogenen Vorerfahrungen und Einstiegskompetenzen sowie den im Rahmen des Studiums gemachten Lernerfahrungen.

Am Beispiel einer geschlechterreflektierenden Kontextualisierung lässt sich die hier erhobene, aber nicht weiter bearbeitete mehrdimensionale Verknüpfung von Daten verdeutlichen.³ Da der Frauenanteil in Studiengängen der so genannten SAGE-Fächer überdurchschnittlich hoch ist (67,4 % der Befragten des berufsbegleitenden Studienganges Soziale Arbeit an der KHSB fühlen sich dem weiblichen Geschlecht zugehörig)⁴, verschärft sich die Vereinbarkeitsproblematik noch, wenn berücksichtigt wird, dass es in heterosexuellen Familien und Partnerschaften bis heute mehrheitlich Frauen sind, die neben Beruf bzw. Studium für Kindererziehung und Haushalt die Hauptverantwortung übernehmen. Damit verbundene Schwierigkeiten sind nach wie vor ein gewichtiger Grund, der besonders Frauen von einer (wissenschaftlichen) Karriere und der Übernahme bestimmter (Führungs-)Positionen abhält oder aber zu einem Karriereabbruch bei Schwangerschaft oder nach der Geburt des ersten Kindes führen kann.⁵ Das Ausbalancieren von zum Teil sehr gegensätzlichen privaten, beruflichen und noch dazu hochschulischen Anforderungen führt zu Mehrfachbelastungen, die vor allem Frauen betreffen. Deshalb sind Hochschulen mit hohen Frauenanteilen wie in den SAGE-

3 Ein Problem der meisten Erhebungen ist, dass sie die zweigeschlechtliche Ordnung reproduzieren: Statistisch erfasst werden lediglich Männer und Frauen. Menschen, die sich jenseits einer dualistischen, heteronormativen Ordnung positionieren, werden dadurch unsichtbar gemacht. PONTIS versucht dem entgegenzuwirken, indem es die Kategorie Geschlecht öffnet, in „gefühltes Geschlecht“. In der Auswertung kommt es jedoch zu einer erneuten Vereindeutigung in „männlich“ und „weiblich“; unklar bleibt, ob es andere Nennungen gab oder eine offene Antwort überhaupt möglich war (vgl. PONTIS 2012).

4 Dieser Wert entspricht dem Gesamtfrauenanteil von 69 % bzw. 68 % im berufsbegleitenden Studiengang Soziale Arbeit an der KHSB in den Jahren 2011 und 2013. Damit liegt der Frauenanteil im berufsbegleitenden Studiengang Soziale Arbeit zwar unterhalb des Frauenanteils in den Bachelor- und Masterstudiengängen Soziale Arbeit, der sich in den Jahren 2011 und 2013 zwischen 75 % und 80 % bewegte, – es sind jedoch immer noch mehr als zwei Drittel der Studierenden weiblich (vgl. KHSB 2014).

5 In Bezug auf den Studienabbruchsgrund „Studium und Kinderbetreuung waren nicht mehr zu vereinbaren“ zeigt eine Studie des HIS von 2002, dass 4 % der vorzeitig abschlusslos Exmatrikulierten dies als den wichtigsten Grund ihrer Studienaufgabe ansehen; für 11% war eine solche Unvereinbarkeit ein Aspekt des Studienabbruchs. Der Unterschied bei diesem Studienabbruchsgrund fällt zwischen Männern und Frauen besonders groß aus: Als entscheidender Grund wird es nur von 1 % der Männer, aber von 6 % der Frauen benannt, als ein Grund unter mehreren von 16 % der Abbrecherinnen und 7 % der Abbrecher. Ähnliche Verhältnisse ergeben sich bei dem Abbruchmotiv „Schwangerschaft“ (vgl. Heublein et al. 2003: 33).

Fächern besonders für die Studierbarkeit der Studiengänge verantwortlich und sollten diese mit Unterstützungsangeboten verbessern.

Sicherlich ist eine statistische Erhebung von Frauen- und Männeranteilen oder des Altersdurchschnitts in ihrer Aussagekraft begrenzt; interessant und relevant für die Projektarbeit und die Studiengangentwicklungen ist vielmehr, wie diese Informationen bewertet und interpretiert werden. Im Verständnis von „Merkmalen“ von Personen laufen die Angaben aus quantitativen Befragungen Gefahr, Individuen und Gruppen zu typisieren. Qualitative Erhebungen hingegen können in der Lesart von sozialen Lebenslagen und Lebenswelten, die Lernen befördern oder behindern (können), als Grundlage für weitere Überlegungen von Zuschreibungen und Bewältigungsstrategien bedeutsam werden. Mit den je individuellen Lebensumständen der Studierenden können an der Hochschule Privilegien (Sicherheit, Vertrautheit, Integration, Anerkennung) und strukturelle Benachteiligungen (Unsicherheit, negative Anerkennungs- oder Diskriminierungs- und Ausgrenzungserfahrungen) verbunden sein. Diese doppelte Bedeutung von Heterogenität gilt es in konkreten Ausgangsanalysen zu berücksichtigen.

Der kursorische Einblick in die Bestandsaufnahme macht deutlich, dass zunächst eine möglichst differenzierte Erhebung und Auswertung der Daten in Bezug auf Heterogenität sinnvoll ist, denn z.B. sagt das Vorhandensein von Kindern im Haushalt noch nichts darüber aus, von wem diese tatsächlich betreut werden bzw. auch die Anzahl und das Alter der Kinder sind entscheidend. Gewiss ist eine Komplexitätsreduktion in Bezug auf die Heterogenität der Studierenden in entwicklungsorientierten Projektkontexten wie PONTs praktisch notwendig. Soziale Kategorisierungsprozesse aufgrund von Geschlecht, sozialer oder nationaler Herkunft oder körperlichen, geistigen oder psychischen Kapazitäten sind angesichts ihrer gesellschaftlichen Strukturwirksamkeit jedoch nicht ausblendbar, wenn es um die Vereinbarkeit von Studium, Beruf und Privatem und die Entwicklung darauf abgestimmter Lehr-Lern-Arrangements gehen soll. Erst indem diese Verbindungen explizit hergestellt und begründet werden, können umfassende Bedeutungsdimensionen für die Studiengangentwicklung in ihrer konkreten Relevanz überprüft und ggf. einbezogen werden. Das kann zur Konsequenz haben, das mitunter auch schwierige Fragen in die Bearbeitung einbezogen werden müssen: Welche Heterogenität bringt der Hochschule Nutzen, welche bedeutet Aufwand? Welche Heterogenität macht Probleme – welche nicht? Welche Heterogenität ist überhaupt „studiumsrelevant“ und wer darf dies (mit-)entscheiden? Ist eine umfassende Bearbeitung im Projektkontext nicht leistbar, sollte sehr genau abgewogen werden, welche Komplexitätsreduktion vertretbar ist. Von einer rein rhetorischen Berücksichtigung z.B. von Gender- und Interkulturalitäts-Aspekten sollte abgesehen werden. Stattdessen wäre die Lücke offenzulegen und offensiv zu begründen, um den eigenen (eingeschränkten)

Fokus transparent zu machen und um Konzepte von Gender und Heterogenität in ihrer Bedeutung nicht „auszuhöhlen“.

2 Zwischen Diversifizierung von Lernwegen und inklusiven Settings: Potenziale und Kehrseiten zielgruppenspezifischer Lehr- und Beratungsangebote

Das Projekt PONTS konkretisiert die Ausgangsbedarfe seiner Zielgruppe wie folgt:

Nicht-traditionell Studierende sind vielfach beruflich umfassend erfahrene Expert/innen, deren spezifische Erfahrungen und Kompetenzen zum Ausgangspunkt zielgruppenspezifischen Lernens werden können. Die Zielgruppenansprache dieser heterogenen Gruppe und die Konzeption berufsbegleitender Studiengänge muss im Besonderen die Aspekte Familien- und Berufsverträglichkeit, Finanzierbarkeit, Lernerfahrung, Wissensbedarfe, Gender und Interkulturalität berücksichtigen (PONTS 2014a).

Um einen Umgang mit der konstatierten Heterogenität der Studierendenschaft zu finden, lassen sich derzeit im hochschuldidaktischen Diskurs vor dem Hintergrund differenztheoretischer Ansätze konzeptionell zwei zentrale Herangehensweisen skizzieren: Die Ausdifferenzierung von Lernwegen (Differenzbetonung) und das Universal Design, also die Schaffung inklusiver Settings (Differenzminimierung). Beide Ansätze versuchen von einer Defizitorientierung, die bestimmte Studierendengruppen als Problemfälle beschreibt, zu einer Ressourcenorientierung zu gelangen, die auf das individuelle Können und die Vielfältigkeit der Studierenden orientiert ist. Gemeinsam ist den didaktischen Bemühungen eine Abwendung von der Konstruktion homogener Zielgruppen mit einheitlichen Lernbedarfen.

Die Diversifizierung von Lernwegen bedeutet eine unterschiedliche Gestaltung des Lernprozesses und das Formulieren differenzierter Lernziele. Diese Binnendifferenzierung reagiert auf den Umstand, dass die Eingangsvoraussetzungen der Studierenden nicht den Erwartungen einer Hochschule entsprechen. Hochschuldidaktisch resultieren daraus eine Individualisierung der Lehr-Lernprozesse und das Bereitstellen spezifischer Beratungs- und Unterstützungsangebote für bestimmte Studierende, wie z.B. ein Propädeutikum für berufsbegleitend Studierende an der KHSB, das eine gemeinsame Wissensbasis über akademische Anforderungen schafft (hierzu auch Bonillo im Band). Voraussetzung für eine gelingende Ausdifferenzierung von Lernwegen ist die Sicherstellung von Transparenz, dazu gehört z.B. das Erläutern und Offenlegen der wissenschaftlichen Standards, der Leistungserwartungen und Bewertungskriterien.

Bei der Schaffung inklusiver Settings sind entsprechend eines Universal Design eher präventive Maßnahmen zur Verhinderung von Benachteiligung von Bedeutung. Es sollen die Bedarfe möglichst vieler Menschen berücksichtigt und eine breite und flexible Nutzbarkeit der Studienangebote angestrebt werden. Wichtiges Merkmal inklusiver Settings sind eine generelle Fehlertoleranz, die Schaffung eines konstruktiven Lernklimas und eine Entanonymisierung. Dies kann erreicht werden, wenn Vorwissen, Erfahrungen und Interessen der Studierenden expliziert und in der Lehre berücksichtigt werden. PONTS visiert deshalb eine Ressourcenorientierung mit Fokus auf Stärken und bereits vorhandenem (Praxis-/Berufs-)Wissen der (berufsbegleitend) Studierenden an: Nicht-traditionell Studierende sollen als „Ko-Expert_innen“ angesprochen und ein „Dialog innerhalb der Hochschule, mit dem Ziel der didaktisch schlüssigen Ausgestaltung hochschulischen Lehrens und Lernens“ befördert werden (PONTS 2014a). Im Projekt PONTS werden in diesem Sinne neben einem Propädeutikum berufsspezifische Kompetenzen in „virtuellen Kompetenzprofilen“ zum Ausgangspunkt des Lernens gemacht (hierzu auch Bochert/Bestmann im Band).

Die beiden skizzierten hochschuldidaktischen Herangehensweisen können sich – wie am Beispiel von PONTS gezeigt – also ergänzen. Beide bewegen sich jedoch innerhalb des o.g. Spannungsfelds, das auf das Dilemma der Differenz verweist: der notwendigen Wahrnehmung von bzw. Aufmerksamkeit für Verschiedenheiten durch „zielgruppenspezifische“ Angebote einerseits und der Infragestellung von Differenz durch passgenauere Angebote für alle andererseits. Beide hochschuldidaktischen Ansätze korrespondieren wiederum mit zwei Gleichstellungsstrategien: die Ausdifferenzierung von Lernwegen zum Ausgleich von bestehenden Nachteilen⁶ entspricht der Antidiskriminierungsstrategie der „Positiven Maßnahmen“. Der Versuch der Schaffung inklusiver Settings in der Lehre entspricht dem Egalitätsprinzip (Differenzierungsverbot und Anspruch auf Gleichstellung) und zielt auf eine Gleichbehandlung *im Wissen um Ungleichheiten*. Die Strategie der Positiven Maßnahmen, z.B. in Form von Nachteilsausgleichen (für Schwangere oder Studierende mit Kind(ern), behinderte oder chronisch kranke Menschen) und von zielgruppenspezifischen Programmen und Unterstützungsangeboten (Frauenförderstipendien, Propädeutikum für berufsbegleitend Studierende, Beratung für internationale Studierende) sind auf Hochschulebene mit strukturellen Maßnahmen zur Inklusion, z.B. für eine familienfreundliche, barrierefreie, diskriminierungsfreie Hochschule zu ergänzen. Zielgruppenspezifische

6 Den Nachteilen können sowohl bewusste Ausgrenzungshandlungen als auch unbewusste Vorurteile, insbesondere stereotype Vorstellungen über Frauen, über Migrant_innen, über Muslime_a, über Jüd_innen, über homo-, trans- oder intergeschlechtliche Menschen, über Alte oder Junge oder über Menschen mit Behinderung zugrunde liegen, die sich durch formale Gleichbehandlungsgebote allein nicht überwinden lassen (Klose/Merx 2010: 9).

sche Angebote werden immer Gefahr laufen zu stigmatisieren, weil sie auf Gruppenkonstruktionen basieren; Unterstützungsbedarfe zu erkennen, die mit einer spezifischen Lebenslage zu tun haben, ist jedoch ebenso unabdingbar. Es sollte daher wohlüberlegt sein, wie eine Veränderung so gestaltet werden kann, dass sie für alle besser, gerechter und sinnvoller wird. Indem vonseiten der Hochschule Angebote auf beiden Ebenen gemacht werden, also individuelle Beratungen ebenso etabliert werden wie Verfahren zur Qualitätssicherung z.B. in Stellenbesetzungs- und Berufungsverfahren, kann einer Stigmatisierung Einzelner entgegengewirkt und stattdessen eine Gleichstellungskultur ermöglicht werden. In Abwägung des Zusammenspiels personeller und struktureller Maßnahmen sollte die Vereinbarkeit von Studium, Beruf und Privatleben nicht als persönliche Bewältigungsaufgabe gelten, sondern das übergeordnete Ziel der Hochschule sollte vielmehr sein, beste Lernvoraussetzung für alle in ihrer Verschiedenheit zu schaffen. Die Erkenntnis, dass für bestimmte Zielgruppen entwickelte Maßnahmen auch für andere sinnvoll sein können, steht meist erst am Ende von Praxis- oder Forschungsprojekten bzw. wird ggf. erst in Folgeprojekten aufgegriffen (siehe zweite Förderphase PONTs). Das Wissen um Implementierungseffekte von Querschnittsaufgaben wie Gender Mainstreaming oder Heterogenität bereits zum Ausgangspunkt einer Projektentwicklung zu nehmen und dies zu Projektbeginn zu berücksichtigen, ist ein nachhaltiger Ansatz, problematische Verkürzungen durch Zielgruppenangebote zu vermeiden oder zumindest abzuschwächen.

3 Nicht-traditionell Studierende vs. traditionell Lehrende? Leerstellen im hochschuldidaktischen Diskurs

Ausgehend von einer funktionierenden Lehr-Lern-Beziehung als Voraussetzung für nachhaltiges Lernen, ist eine Neukonzeption von Lehr-Lern-Arrangements in (berufsbegleitenden) Studiengängen nur umfassend denkbar, wenn auch die Heterogenität der Lehrenden bei der didaktischen Planung thematisiert würde und transparent wäre. Herkünfte, Berufsbiographien und professionelle Selbstverständnisse der Lehrenden bleiben im hochschuldidaktischen Diskurs jedoch zumeist unmarkiert. Erst in jüngerer Zeit finden Analysen zur Bedeutung der Lehrperson für den Lehr-Lernprozess in Bezug auf „beliefs“ Einzug in den hochschul- bzw. insbesondere fachdidaktischen Diskurs.⁷

7 „Beliefs sind ein gegenstandsbezogenes, wertebasiertes individuelles, in Clustern verankertes Überzeugungssystem, das teils bewusst, teils unbewusst, das eigene Handeln steuert.“ (Kuhl et al. 2013: 6). Für die Abhängigkeit der unterschiedlichen Lehransätze von der jeweiligen Fachdisziplin (vgl. Lübeck 2010).

Eine aus gender- und diversitätstheoretischer Sicht bedeutsame Verwobenheit der Überzeugungen von Lehrkräften in gesellschaftliche Macht- und Normierungsverhältnisse bleibt hier bislang allerdings weitgehend unreflektiert. Angelehnt an die oben anvisierte Strategie der inklusiven Settings in der Hochschullehre sollte die Berücksichtigung von Heterogenität mit Blick auf Studierende und Lehrende erfolgen, um eine Verbesonderung „der Studierenden“ zu vermeiden und auch, um Abhängigkeitsverhältnissen und Mitbestimmungsstrukturen im Kontext von Lehrentwicklungsprozessen Rechnung tragen zu können. Einen möglich Gap zwischen traditionell Lehrenden und nicht-traditionell Studierenden zu thematisieren hieße z.B. den unterschiedlichen Umgang mit sozialen Medien und entsprechendes Wissen zum E-Learning zu thematisieren (hierzu auch Krauskopf/Zahn und Klages/Ferrin/Lull/Bestmann im Band). In Bezug auf die Verankerung von Gender- und Diversitäts-Perspektiven als Querschnitt ginge es um eine Bewusstwerdung über das eigene Wertegefüge, die eigene Komfortzone („comfort level“). Um die Vielfalt von Studierenden wahrnehmen und deuten zu können, bedarf es also einer pädagogischen Diagnosekompetenz und einer didaktischen und professionellen Reflexionskompetenz. Es gilt zunächst, den Spiegel auf sich selbst als Lehrende zu richten und die eigene Positionierung z.B. im Kontext vergeschlechtlichter und rassifizierter Machtverhältnisse zu reflektieren, um eigene (un-)bewusste Annahmen oder Vorurteile gegenüber den Adressat_innen und in verwendeten Lehrmaterialien aufdecken zu können. Fragen, die die eigene Wahrnehmung schärfen können, sind z.B.: Welche „Zielgruppenkonstruktionen“ habe ich als Lehrende_r im Kopf, bevor ich die Lehre plane? Was weiß ich tatsächlich über die Studierenden? Was sind Mutmaßungen und inwiefern revidiere ich meine Annahmen wenn ich die Studierenden als konkretes Gegenüber erlebe? Welche impliziten Modelle und Werte transportiere ich in meinen Texten und Materialien in der Lehre? In welchen kulturellen Kontexten ist ihre Entstehung zu verorten? Wie sehe ich und wie sehen andere aus verschiedenen kulturellen, sozialen Kontexten das jeweilige Lehrmaterial? Wie bin ich und wie sind sie darin verortet? Was ist mein eigener (fachkultureller, disziplinärer, professioneller, politischer) Standpunkt? Inwiefern bin ich selbst involviert in Prozesse der (Re-)Produktion von Ungleichheit? Wo erfahre ich Privilegien, wo Benachteiligung?

(Selbst-)Reflexionskompetenz als Teil der professionellen Kompetenz betrifft die institutionelle Ebene der Sozialen Berufe sowie der Hochschulen gleichermaßen. Bei beiden geht es um die Sensibilisierung für die eigene Beteiligung an „Doing Gender“- (West/Zimmerman 1987) und „Doing Difference“-Prozessen (West/Fenstermaker 1995). Lehrende sind nicht nur auf mikrodidaktischer Ebene durch Interaktionen in die konkrete Lehrsituation involviert, sondern sie sind zudem als Entscheidungsträger_innen auf makrodidaktischer Ebene für Lehrplanungsprozesse verantwortlich, z.B. dafür, wer

wie angesprochen wird (durch Öffentlichkeitsarbeit, Werbung für Studiengänge etc.) und wessen Bedürfnisse gehört und berücksichtigt werden.

Didaktische und berufsbezogene Professionalität in SAGE-Fächern mit einer dekonstruktiven Gender-Perspektive zu verbinden, hieße, das Dilemma der Differenz (in Lehre/Didaktik und Berufspraxis gleichermaßen) als konstitutiven Bestandteil des professionellen Handelns zu akzeptieren: einerseits die Heterogenität ernst zu nehmen und eine Anerkennung von Vielfalt und sozialen Differenzen zu befördern und zugleich zu einer Dekonstruktion und zum Abbau von Differenzen im Sinne einer Enthierarchisierung beizutragen. Dies bedeutet einen wertschätzenden, nicht-diskriminierenden Umgang zu pflegen, die eigene Sprecher_inposition und Privilegien (z.B. als weiße_r, heterosexuelle_r, christlich sozialisierte_r Wissenschaftler_in) zu hinterfragen und eine Haltung der Offenheit – mit Wimmer gesprochen sogar eines „Nicht-Wissen-Könnens“ (Wimmer 1996, zit. nach Smykalla 2010: 264) als pädagogische Haltung einzunehmen (hierzu auch Klages/Reinders im Band).

Solch eine dialogisch orientierte Lehr-Lernkultur durch Infragestellungen der eigenen gesellschaftlichen Positioniertheit zu etablieren, stößt womöglich nicht nur im Kontext von Hochschulen in konfessioneller Trägerschaft an Grenzen. Auch stellt sich damit die grundlegende Frage nach dem eigenen Wissenschaftsverständnis und Erkenntnisinteresse. Zur Vermeidung von Othering-Prozessen, die normative Markierungen aus einer dominanten, privilegierten Positionierung absolut setzen, sodass auf Kosten anderer agiert wird, ist diese Reflexion allerdings unseres Erachtens unabdingbarer Bestandteil von Professionalität und kritischer Wissenschaft.

4 „Muss Gender immer noch explizit genannt werden?“: Warum es bei der Verankerung von Gender- und Gleichstellungs-Perspektiven als Querschnitt auch in SAGE-Fächern nicht ausreicht von Diversität, Intersektionalität oder Inklusion zu sprechen

Gleichstellung wird im PONTIS-Projekt nicht ‚extra‘ sondern integriert, quasi als Querschnittsaufgabe, verstanden, was meint, dass in entscheidenden Kommunikationen eine Sensibilisierung und keine Banalisierung von Gender stattfindet (PONTIS 2014b).

Die in PONTIS anvisierte Integration von Gender als Querschnittsaufgabe ist nicht nur eine Vorgabe der Förderlinie des BMBF, sondern sie steht beispielhaft für eine Reihe von hochschuldidaktischen Bemühungen in Forschungs- und Praxisprojekten, Modulbeschreibungen oder Stellenausschreibungen. Wie diese Querschnittsaufgabe konkret umgesetzt wird und welche Vorgehensweisen dies im Einzelnen erfordert, bleibt bei diesen Absichtsbekundun-

gen zunächst meist vage. Deren Ausgestaltung in einem Projekt oder einem Studiengang trifft zudem auf eine Gleichstellungskultur an der gesamten Hochschule, die Qualitätssicherungs-, Personalauswahl- sowie organisations-spezifische Gremien- und Entscheidungsabläufe umfasst. Hierbei kommt neben den etablierten Routinen den einzelnen Akteur_innen und insbesondere der Hochschulleitung eine bedeutsame Antriebs- oder Behinderungsfunktion zu (hierzu auch Szczyrba/van Treeck im Band).

Damit anfänglichen Intentionen der querschnittigen Verankerung auch konkrete, brauchbare Ergebnisse folgen können, ist unseres Erachtens ein oft zu beobachtender Kurzschluss zu vermeiden: Durch eine Etablierung als Querschnittsperspektive erübrigt sich mitnichten eine fokussierte und ausdrückliche Auseinandersetzung mit dem Gegenstand – seien dies Geschlechterfragen oder andere Diversitätsaspekte. Denn, Gender- und Diversitäts-Kompetenz ist sowohl eine fachbezogene als auch eine fachübergreifende Kompetenz, bei der eigenständige Wissensbereiche z.B. zu Geschlechterverhältnissen, Inklusion, Alterns- oder Migrationsprozessen ebenso vorhanden sein müssen, wie ein Wissen um deren Verwobenheit (Intersektionalität). Eine Verankerung einer Ungleichheitsperspektive als Querschnitt kann nur erfolgreich sein bei gleichzeitiger Profilierung des Wissensgebietes, d.h. eine querschnittige Verankerung bedarf eines profilierten Wissens- und Kompetenzbereiches (mit Zuständigkeiten und Befugnissen), der gewollt ist und gehört wird und sich kontinuierlich fortentwickelt. Für ein Mainstreaming (und kein Sidestreaming) in einem Projektzusammenhang wie von PONTS bedeutet dies zunächst, dass es einer Sicherstellung der benötigten Gender-Kompetenzen im Projektteam bedarf. Hier ist Fleßner zuzustimmen, die die Bedeutung von Handlungskompetenzen in Bezug auf die explizite Thematisierung von Gender-Perspektiven im Rahmen von Diversitätsstrategien in der Sozialpädagogik erläutert:

Jedoch kann die Einführung der Diversitätsperspektive in das reflexive professionelle Wissen nur dann zu einer Erhöhung der Qualität pädagogischen Handelns jenseits von sozialen Stereotypisierungen und damit zur Öffnung individueller Möglichkeitsräume für die Klientel führen, wenn Pädagoginnen und Pädagogen bezogen auf die verschiedenen Differenzlinien über wissenschaftlich fundierte Handlungskompetenzen verfügen. [...] Verallgemeinert für die Disziplin der Sozialpädagogik und die von ihr verantwortete Ausbildung bedeutet dies: Professionelle geschlechtersensible Arbeit hat gendertheoretisch fundierte Reflexionsfähigkeit und den entsprechenden Kompetenzaufbau zur Voraussetzung. Beides gehört in den curricularen Kern von Ausbildung, Fortbildung und Praxisevaluation für alle Arbeitsfelder der Sozialpädagogik, nicht nur für die Kinder- und Jugendhilfe (Fleßner 2013: 18).

Übertragen auf die Projektarbeit und Studiengangsentwicklung gilt analog, dass sich die Thematisierung von Gender als Querschnittsaufgabe in SAGE-Fächern im Spannungsfeld von „Dramatisierung“ (explizite Hervorhebung und Thematisierung z.B. in Form spezifischer Module/Bausteine) und „Entdramatisierung“ (deutlich machen, dass Geschlecht weder die einzige noch die wichtigste soziale Differenzkategorie ist) bewegt (im Anschluss an Faulstich-Wieland 1996, zit. nach Debus 2012: 150ff.). Während eine Dramatisierung Gefahr läuft, Geschlechterdualismen zu manifestieren und Geschlecht zu isolieren, können Diversitäts-, Inklusions- oder auch Intersektionalitätsstrategien, so Fleßner, einen neuen „Verdeckungszusammenhang“ zur Folge haben,

dessen neutralisierendes Potential die Nivellierung von Diskriminierungserfahrungen und die Perpetuierung von sozial abwertenden Stereotypen zu begünstigen vermöchte und Ansätze zu deren Überwindung zu verhindern in der Lage wäre anstatt sie zu befördern. Eine diversitätsbewusste Soziale Arbeit bedarf – so die weiter oben vorgetragene Position – in ihrem Kern der geschlechterbewussten Pädagogik (Fleßner 2013: 19).

So ist oftmals zu beobachten, dass Gender unter dem Dach von Diversität, Inklusion oder Heterogenität (hier: der Studierendenschaft bzw. den nicht-traditionell Studierenden) subsumiert – damit aber zugleich dethematisiert und seiner strukturellen Bedeutung enthoben wird. Mit Bezug auf die „Querschnittsperspektive Heterogenität“ wird mitunter argumentiert, Gender müsse nicht (mehr) explizit genannt werden, gehe in Diversity auf bzw. werde „mitgedacht“. Diese Entnennungspraxis kann ein Grund dafür sein, dass (geschlechter-)gleichstellungspolitische und hochschulentwicklungsbezogene Projekte nebeneinander oder gar in Konkurrenz zueinander existieren.

Die Bedeutsamkeit einer expliziten Benennung von Genderdimensionen bestätigte auch das Ergebnis einer Untersuchung des Studienangebots an der Alice Salomon Hochschule Berlin:

Insgesamt zeigt die Sichtung von Modulhandbüchern: Wenn Gender-Kompetenz nicht als angestrebtes Lernergebnis konkret beschrieben wird, besteht die Gefahr, dass sie zu allgemein formuliert und damit auswechselbar wird. Generell besteht bei der Etablierung von Querschnittsthemen oder -aufgaben die Gefahr, dass sich alle verantwortlich fühlen sollten und niemand es tatsächlich ist (Krischning/Schadt 2007: 36).

Die erste Voraussetzung für eine umfassende Lehrentwicklung sei demnach eine explizite Benennung von Genderkompetenz als Ziel von Lehr- und Lernprozessen. Denn, wenn Genderkompetenz nicht als Ziel benannt ist, wie sollte sie dann angestrebt und erreicht werden (vgl. ebd.: 37)?

Zudem erscheint es sinnvoll, Basiswissen und Kernkompetenzen zu Gender, Diversity und Intersektionalität in einem (oder mehreren) separaten, extra dafür ausgewiesenen Modul-Baustein(en) zu vermitteln. Nur so kann sichergestellt werden, dass grundlegende Kenntnisse zu Gender und Diversität (strukturelle Ungleichheiten, unterschiedliche Sozialisationsprozesse und Bewältigungsstrategien, kommunikative/alltägliche Herstellungsprozesse sowie pädagogische/rechtliche/gleichstellungspolitische Gegenmaßnahmen etc.) als Voraussetzung für eine Querschnittsthematisierung tatsächlich vermittelt werden und fachlich ausgewiesene Lehrkräfte bereitgehalten werden. Werden Genderaspekte nicht systematisch und explizit auf verschiedenen Ebenen deutlich gemacht und in Modulbeschreibungen, Studiengangkonzeptionen, Webseitenauftritt, Lehre/Studieninhalten etc. explizit thematisiert, besteht eine ähnliche Gefahr, wie sie sich für die Professionsdebatte der Sozialen Arbeit beobachten lässt (vgl. ausführlich Bereswill/Ehlert 2012). Der gegenwärtige geschlechtsneutrale Entwurf von Professionalität in sozialen Berufsfeldern geht allzu oft mit einer Abwertung und dem Ausschluss weiblich konnotierter Fürsorgetätigkeiten einher. Mit anderen Worten: Zugunsten eines neuen, vermeintlich geschlechtsneutralen Professionalitätsverständnisses müssen all jene Anteile, die mit Weiblichkeit bzw. Mütterlichkeit und Beziehungstätigkeit assoziiert werden, als Malus abgewertet und negiert werden:

Professionalisierung und Weiblichkeitszuschreibungen scheinen sich gegenseitig auszuschließen. Diese Vermutung liegt nahe, wenn im Prozess der Professionalisierung genau das ‚abgestreift‘ werden soll, was die Geschichte der Profession maßgeblich prägt: ihre Entstehung im Zusammenhang der Arbeitsteilung der Geschlechter in der bürgerlichen Gesellschaft (ebd.: 98 f.).

Gendertheorien und genderbewusste Handlungsansätze haben auch in der Sozialen Arbeit eine ebenso vielschichtige Entstehungs- und Durchsetzungsgeschichte wie Disability Studies und Inklusion oder jüngst Intersektionalitätsforschung, die sich in diversen gesetzlichen Grundlagen, Ämtern, Strategien und Maßnahmen niedergeschlagen hat. Im Kontext von Hochschulentwicklung und -didaktik kann eine Inkludierung von Genderperspektiven unter das Dach von Diversität, Inklusion oder Intersektionalität Gefahr laufen, (wieder) unsichtbar oder als überflüssig dargestellt zu werden – dies muss nicht der Fall sein, z.B. wenn ein intersektionales Genderkompetenzverständnis als Voraussetzung für eine differenzierte Bearbeitung vorliegt. Dieses ist jedoch bisher noch nicht sehr weit verbreitet, sodass wir derzeit (noch) für eine Diversifizierung von Gender plädieren statt für ein Gendering von Diversity.

5 Kooperation statt Koexistenz: Wie Gleichstellungsstrategien mit Studiengangentwicklung verbunden werden können ... und warum dies immer wieder so schwer erscheint

Gleichstellungspolitische Strategien sind inzwischen meist fester Bestandteil der Hochschulentwicklung und -vermarktung nach außen – was ein Erfolg ist, denn damit wird Chancengleichheit als Ziel der Hochschule sichtbar. Andererseits ergibt sich aus der Sichtbarkeit nach außen intern eine Diskrepanz zur realen Umsetzung der gleichstellungspolitischen deklarierten Bemühungen, die Blome et al. als einen zwiespältigen Effekt des Erfolges der heutigen Gleichstellungspolitik beschreiben (Blome et al. 2013: 170). So ist – entgegen der prominenten Verankerung in der Außendarstellung – immer wieder zu beobachten, dass Gender- und Gleichstellungs-Expert_innen erst kurz vor Schluss, nachträglich oder gar nicht in Hochschulentwicklungsprozesse einbezogen werden oder Vorgaben der Förderlinie, wie die Einführung von Gender Mainstreaming, in der Antragstellung zwar explizit angestrebt werden, diese Absicht jedoch im Laufe des Projektes verloren zu gehen scheint.

Als Beispiele für solche Versandungstendenzen mögen hier zwei Ergebnisse der Umsetzung von Gender Mainstreaming im Projekt PONTs dienen. Zum einen hat PONTs als (wesentlichen) Bestandteil seiner im Förderantrag umfänglicher dargestellten Gender-Mainstreaming-Strategie – das Querschnittsziel der Gleichstellung von Frauen und Männern sollte auf mehreren Ebenen verfolgt werden – eine geschlechtergerechte Sprachregelung eingeführt (Unterstrich-Schreibweise).

Ein weiteres Ergebnis ist die Entwicklung und Etablierung des Studienganges „Soziale Gerontologie“ an der KHSB im Rahmen von PONTs. Dies kann selbst schon als ein Beitrag zur Geschlechtergleichstellung gefasst werden, handelt es sich hierbei doch um die Akademisierung eines traditionellen Frauenberufs („Altenpflegerin“), der – wie andere ‚klassische Frauenberufe‘ auch – durch geringe öffentliche Wertschätzung und entsprechend schlechte Entlohnung und prekäre Arbeitsverhältnisse gekennzeichnet ist. In den anfänglichen konzeptionellen Überlegungen spielten diese gender- und gleichstellungsbezogenen Überlegungen eine wichtige Rolle – und offenbarten somit die punktuell mögliche Kongruenz von hochschulstrategischen und gleichstellungspolitischen Zielsetzungen. Wie im Förderantrag ausgeführt wird, wird durch die Akademisierung ehemaliger ‚Frauenberufe‘ nicht nur ein höherer Grad an (wissenschaftlich fundierter) Professionalität angestrebt, sondern auch ein Mehr an öffentlicher Anerkennung und Wertschätzung sowie eine bessere Bezahlung. Damit verbunden ist die Hoffnung, durch die Akademisierung würden sich die Verdienst-, Aufstiegs- und Karrierechancen im Berufsfeld Pflege allgemein, insbesondere jedoch für Frauen, die etwa

85 % der Beschäftigten im Feld der Pflege ausmachen, erhöhen (vgl. PONTs o.J.: 5). In der Ankündigung und Bewerbung des neuen Studienganges (siehe z.B. Webseite der KHSB und Informationsflyer) werden diese gleichstellungspolitischen Aspekte jedoch nicht wieder aufgegriffen und somit wieder dethematisiert.

Beide Beispiele lassen eine Engführung in Bezug auf die querschnittliche Verankerung von Genderperspektiven deutlich werden. Zum einen geschieht etwas, was seit den Anfängen der Implementierung von Gender Mainstreaming zu beobachten ist: die Einführung von Gleichstellung als Querschnittsaufgabe reduziert sich mehr oder weniger auf die Berücksichtigung einer geschlechtergerechten Sprache. Zum anderen findet im Projektverlauf eine Dethematisierung anfänglich explizit hergestellter Bezüge zu Erkenntnissen der Geschlechterforschung statt. Wenn keine Bezüge zwischen Projekten und Gender-Expert_innen hergestellt werden bzw. die Projektinitiativen nicht mit aktuellen gleichstellungspolitischen Strategien an der Hochschule verzahnt werden (wie z.B. der Entwicklung eines Gleichstellungskonzepts oder einem Leitfaden für eine geschlechtergerechte Sprache), entstehen Koexistenzen und keine Kooperationen. Ob dies nun bewusst oder unbewusst geschieht ist sicherlich eine je komplexe, kontextuelle Angelegenheit. Entscheidend ist jedoch, dass Synergieeffekte zwischen verschiedenen Lehr- und Forschungsbereichen und Potenziale von einzelnen Mitgliedern der Hochschule verschenkt werden und damit die Verankerung einer Querschnittsperspektive erschwert wenn nicht gar verunmöglicht wird.

Für den im Rahmen von PONTs entwickelten neuen Studiengang Soziale Gerontologie – wie auch für ähnliche Studiengänge im Bereich Gerontologie, Soziale Arbeit und Gesundheit – hieße eine explizite Thematisierung, die Beantwortung folgender Fragen in die Weiterentwicklung einzubeziehen: Welche besonderen sozialen Probleme, Bedürfnisse und Bedarfe ergeben sich aus der Tatsache, dass Alter(n) und Altersarmut „weiblich“ kodiert sind (bedingt z.B. durch die durchschnittlich höhere Lebenserwartung von Frauen und deren überproportionaler Teilzeittätigkeit)? Wie kann Pflege und Soziale Arbeit hier ansetzen? Aus intersektionaler und queerer Perspektive wäre darüber hinaus zu fragen: Welche Altenbilder haben Professionelle vor Augen? Inwiefern richten sich die pflegerischen/sozialarbeiterischen Angebote – genauso wie die Studienangebote – auch an (ältere) Menschen jenseits der heteronormativen Ordnung, also z.B. an schwule, lesbische, bisexuelle, trans* oder inter* Personen – oder an behinderte Menschen oder Menschen mit Migrationsgeschichte?

Ausblick

Lernen findet statt, wenn die eigene Komfortzone verlassen wird – dabei aber nicht in der Panikzone gelandet wird. Panik vor Vielfalt beschreibt – etwas

drastisch ausgedrückt – beispielsweise die Angst vor Überforderungen und Fehlern in der Lehre oder der Hochschule. Diese kann aus normativen Anforderungen an Lehrende (und Mitarbeitende) bestehen, sich als professionell, kompetent und souverän in Bezug auf die Herausforderungen einer heterogenen Studierendenschaft inszenieren zu müssen. Bei Studierenden kann sie zu einem Leistungsdruck und einer vorschnellen Ablehnung führen, sich mit den Themenfeldern Gender oder Diversität, verbunden mit der eigenen Verstrickung in Machtverhältnisse, kritisch auseinanderzusetzen. Eine Hochschule hat deshalb den Auftrag, Angebote zu machen, die einen *lernenden* Umgang mit den Dilemmata der Heterogenität ermöglichen, denn nicht die Angehörigen der Hochschule haben sich den Verhältnissen anzupassen, sondern umgekehrt sind diskriminierungsfreie Lernräume für alle zu schaffen.

Dass sich gender- und diversitätswisssenschaftliche Ansätze als Querschnittsperspektive von Hochschulentwicklung und -didaktik immer auch in Spannungsfeldern bewegen, hat dieser Beitrag versucht zu beleuchten. Wir plädieren für ein Bewusstmachen und Offenhalten dieser Spannungen und damit für ein Verständnis einer gender- und diversitygerechten Didaktik, das normative Ordnungen infrage stellt. Irritationen als Bildungspotenziale zu betrachten, bedeutet hier insbesondere auf Uneindeutigkeiten, Verschiebungen wie auf die Umkämpftheit von Differenzordnungen zu verweisen (Mecheril et al. 2013: 61 und 67).

Eine gender- und diversitätsgerechte Projektdurchführung oder Studiengangentwicklung muss daher über die zahlenmäßige Erfassung und Messung vermeintlicher Merkmale und Unterschiede (z.B. statistischer Frauen- und Männeranteile) sowie eine zielgruppenspezifische Förderung hinausgehen. So verstandene Geschlechter- und Diversitykompetenz ist auf verschiedenen Ebenen angesiedelt und umfasst das (mikro-)didaktische Handeln im Kontext konkreter Lehr-Lern-Arrangements, genauso wie die Veränderung institutioneller und struktureller Rahmenbedingungen und makrodidaktischer Voraussetzungen des Lehr-Lern-Handelns. Damit zielen hochschuldidaktische Querschnittsperspektiven zum Abbau von Ungleichheit auf einen bewussten Umgang mit den „heimlichen Lehrplänen“ sowie den essenzialisierenden Zuschreibungen aufgrund sozialer Kategorien. Projektmitarbeitende, Lehrende und Leitungskräfte sollten deshalb unterstützt werden, entsprechende Kenntnisse zu erwerben und die dazu notwendige Reflexionsfähigkeit zu entwickeln, z.B. durch Fort- und Weiterbildungsangebote zum Thema gender- und diversitätsgerechte Hochschuldidaktik.

Literatur

Baer, Susanne/Bittner, Melanie/Göttsche, Anna Lena (2011): Mehrdimensionale Diskriminierung – Begriffe, Theorien und juristische Analyse. Expertise im Auf-

- trag der Antidiskriminierungsstelle des Bundes. http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Experten/Expertise_Mehrdimensionale_Diskriminierung_jur_Analyse.html (Zugriff: 7.4.2015).
- Banscherus, Ulf/Bülow-Schramm, Margret/Himpele, Klemens/Staack, Sonja/Winter, Sarah (Hrsg.) (2014): Übergänge im Spannungsfeld von Expansion und Exklusion. Eine Analyse der Schnittstellen im deutschen Hochschulsystem. Bielefeld.
- Bereswill, Mechthild/Ehlert, Gudrun (2012): Frauenberuf oder (Male)Profession? Zum Verhältnis von Profession und Geschlecht in der Sozialen Arbeit. In: Bütow, Birgit/Munsch, Chantal (Hrsg.): Soziale Arbeit und Geschlecht. Herausforderungen jenseits von Universalisierung und Essentialisierung. Münster, S. 92–107.
- Blome, Eva/Erfmeier, Alexandra/Gülcher, Nina/Smykalla, Sandra (2013): Handbuch zur Gleichstellungspolitik an Hochschulen – Von der Frauenförderung zum Diversity Management? Wiesbaden.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2013): 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks. Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2012. Durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung. <http://www.studentenwerke.de/de/content/20-sozialerhebung-des-%C2%A0deutschen-studentenwerks> (Zugriff: 5.4.2015).
- Debus, Katharina (2012): Dramatisierung, Entdramatisierung und Nicht-Dramatisierung in der geschlechterreflektierten Bildung. In: Dissens e.V. et al. (Hrsg.): Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungenarbeit, Geschlecht und Bildung. Berlin, S. 149–158.
- Emmerich, Marcus/Hormel, Ulrike (2013): Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz. Wiesbaden.
- Fleßner, Heike (2013): Geschlechterbewusste Soziale Arbeit. In: Schröer, Wolfgang/Schwepe, Cornelia (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online (EEO). Fachgebiet Soziale Arbeit/Soziale Arbeit als Profession (www.erzwissonline.de: DOI 10.3262/EEO14130279).
- Harvey, Lee (2014): Non-traditional Students. In: ders.: Analytic Quality Glossary, Quality Research International, <http://www.qualityresearchinternational.com/glossary/> (Zugriff: 7.4.2015).
- Heublein, Ulrich/Spangenberg, Heike/Sommer, Dieter (2003): Ursachen des Studienabbruchs. Analyse 2002. Hrsg. von HIS Hochschul-Informations-System GmbH. Reihe Hochschulplanung. Bd. 163. Hannover.
- KHSB – Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin (2014): Gleichstellungskonzept der KHSB. <http://www.khsb-berlin.de/studium/studieren-an-der-khsb/beratung/frauen-gleichstellungsbeauftragte/> (Zugriff: 27.2.2015).
- Kirschning, Antje/Schnadt, Pia (2007): Gender-Kompetenz in der Sozialen Arbeit. Anregungen für das Formulieren von outcome-orientierten Modulbeschreibungen, in: Alice Salomon Hochschule (Hrsg.): QUER – denken, lesen, schreiben, Ausgabe 14/07, S. 33–39.
- Klose, Alexander/Merx, Andreas (2010): Positive Maßnahmen zur Verhinderung oder zum Ausgleich bestehender Nachteile im Sinne des § 5 AGG. Expertise im Auftrag der Antidiskriminierungsstelle des Bundes. Berlin.

- Kuhl, Jan/Moser, Vera/Schäfer, Lea/Redlich, Hubertus (2013): Zur empirischen Erfassung von Beliefs von Förderschullehrer/innen. In: *Empirische Sonderpädagogik*, Nr. 1, S. 3–24.
- Lübeck, Dietrun (2010): Wird fachspezifisch unterschiedlich gelehrt? Empirische Befunde zu hochschulischen Lehransätzen in verschiedenen Fachdisziplinen. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, Jg. 5, Nr. 2. <http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/2> (Zugriff: 2.6.2015).
- Mecheril, Paul/Plößer, Melanie (2015): Diversity und Soziale Arbeit. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hrsg.): *Handbuch Soziale Arbeit*. München, S. 278–287.
- Mecheril, Paul/Arens, Susanne/Fegter, Susann/Hoffarth, Britta/Klingler, Birte/Machold, Claudia/Menz, Margarete/Plößer, Melanie/Rose, Nadine (2013): *Differenz unter Bedingungen der Differenz. Zu Spannungsverhältnissen universitärer Lehre*. Wiesbaden.
- Netzwerk Frauen- und Geschlechterforschung NRW (2012): *Geschlechtergerechte Akkreditierung und Qualitätssicherung – Eine Handreichung. Analysen, Handlungsempfehlungen & Gender Curricula*, Studie Nr. 14, Essen. http://www.netzwerk-fgf.nrw.de/no_cache/koordinations-forschungsstelle/publikationen/studien-des-netzwerks/ (Zugriff: 4.2.2015).
- PONTS – Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen – Herausforderungen des demografischen Wandels aufgreifen (2015): *Gleichstellung und Diversity – Heterogenität Studierender und die Weiterentwicklung der Lehr/Lernkultur an der KHSB*. In: *Rechenschaftsbericht des Präsidenten*, Manuskript (unveröff.).
- PONTS (2012): *Kurzfassung erster Ergebnisse der Befragung Studierender im berufsbegleitenden Studiengang Soziale Arbeit an der KHSB*, abrufbar unter: <http://www.khsb-berlin.de/forschung/projekte/ponts/projektergebnisse/> (Zugriff: 13.4.2015).
- PONTS (2014a): *Herzlich willkommen beim Projekt PONTS*: <http://www.khsb-berlin.de/forschung/projekte/ponts/> (Zugriff: 7.4.2015).
- PONTS (2014b): *Gender Mainstreaming Strategie*: <http://www.khsb-berlin.de/forschung/projekte/ponts/gender-mainstreaming/> (Zugriff: 7.4.2015).
- PONTS (o.J.): *Projekt PONTS im Kurzüberblick*, Manuskript (unveröff.).
- Quenzel, Gudrun/Hurrelmann, Klaus (Hg.) (2010): *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten*. Wiesbaden.
- Smykalla, Sandra (2014): *Beyond diversity? Umgangsweisen mit Vielfalt zwischen Akzeptanz und Ignoranz*. In: Koller, Hans-Christoph/Casale, Rita/Ricken, Norbert (Hrsg.): *Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts*. Paderborn, S. 169–182.
- Smykalla, Sandra (2010): *Die Bildung der Differenz. Gender Mainstreaming im Kontext von Bildung und Beratung*. Wiesbaden.
- Walgenbach, Katharina (2014): *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft*. Opladen/Toronto.
- West, Candace/Fenstermaker, Sarah (1995): *Doing Difference*. In: *Gender & Society* 9, H. 1, S. 8–37.
- West, Candace/Zimmerman, Don H. (1987): *Doing Gender*. In: *Gender & Society* 1, H. 2, S. 125–151.
- Wild, Elke/Esdar, Wiebke (2014): *Eine heterogenitätsorientierte Lehr-/Lernkultur für eine Hochschule der Zukunft. Fachgutachten im Auftrag des Projekts nexus der Hochschulrektorenkonferenz*. <http://www.hrk-nexus.de> (Zugriff: 27.2.2015).

Differente Paradigmen digitalen Lernens als Grundlage für die Gestaltung akademischer Lehre

Karsten Krauskopf/Carmen Zahn

1 Einleitung

Was bedeutet Heterogenität von Studierenden im Hinblick auf die Nutzung digitaler Medien für das Lernen und Lehren an der Hochschule? Beziehen wir uns auf die Einführung des PONTs Projekts, so zeichnen sich nicht-traditionell Studierende vor allem durch ein höheres Durchschnittsalter, komplexere Bildungsbiographien und durch mehr Praxiserfahrung bzw. unterschiedliche Berufserfahrung aus (hierzu auch Reinmann oder Nachtigall/Smykalla im Band). Diese Studierenden bringen mit ihrem umfangreichen Erfahrungsschatz einerseits konkrete Zielvorstellungen darüber mit an die Hochschule, was Ihnen das Studium nach Abschluss für Ihre berufliche Entwicklung bringen wird (vgl. Trümpy 2008; Zimmer/Keim 2010). Andererseits können wir bezüglich ihrer digitalen Kompetenzen und medienbezogenen Lernziele davon ausgehen, dass diese ebenfalls auf Praxiserfahrungen (insbesondere aus der Mediennutzung im Arbeitsalltag und privaten Bereich) gegründet sind. Dies stellt Hochschullehrer_innen vor die spezifische Herausforderung, in der Lehre digitale Angebote für Studierende zu gestalten, deren Medienerfahrung, -kompetenzen und -erwartungen äußerst heterogen sind. Als Beispiel dienen uns etwa Fachhochschulkurse, in denen in einem Semester Teilnehmende mit beruflichen Hintergründen in der Altenpflege bis zum Projektcontrolling oder Account Management zusammenkommen. Hier treffen völlig unterschiedliche digitale Kompetenzen sowie medienbezogene Einstellungen und Erfahrungen aufeinander. In der Konsequenz wird es quasi unmöglich, den Studierenden gegenüber darzulegen, dass z.B. räumlich verteiltes Online-Lernen über eine Lernplattform oder die gemeinsame Konstruktion eines Wiki-Texts hilfreiche Lehr-Lern-Szenarien sind, ohne mit Vorbehalten rechnen zu müssen, die auf Erlebnissen aus den jeweiligen beruflichen Kontexten gründen. So kann etwa ein Altenpfleger bereits negative Erfahrungen mit dem gescheiterten Versuch der Einführung eines Info-Intranets „für alle“ in seinem Altenpflegeheim gemacht haben, wenn dort nur hierarchisch höher gestellte Pflegepersonen einen eigenen Zugang hatten und die Nutzung des gemeinschaftlichen Computers auf der Station bei hierarchisch niedriger gestellten Personen als „Nicht-Arbeit“ interpretiert wurde. Berufliche Erfahrungen dieser Art müssen dabei nicht grundsätzlich im direkten Gegensatz zu digitalen Aktivitäten in der Hochschullehre stehen. Sie speisen sich aber aus andersartigen vielschichtigen Handlungszusammenhängen und gegebenenfalls auch aus erlebten infrastrukturellen Schwierigkeiten. Dies gilt insbesondere für Studierende aus Berufen mit derzeit noch geringer

Nutzung digitaler Technologien z.B. in sozialen Berufen (basierend auf Erfahrungen aus Lehre und Beratungstätigkeit der Autor_innen). Es wäre naiv, den dadurch erschwerten Voraussetzungen begegnen zu wollen, indem man abwartet, bis „die Digitalisierung“ sich in allen Berufszweigen entsprechend durchgesetzt hat oder sich alle Studierenden (und Lehrenden) aus der Population der „Digital Natives“ (geboren nach 1983) rekrutieren. Denn auch diese Gruppe ist im Hinblick auf den konkreten Mediengebrauch durchaus heterogen. Sowohl unter Schüler_innen (EU-Kommission 2013; Tømte/Hatlevik 2011) als auch Studierenden (Helsper/Eynon 2010; Jones et al. 2010; Margaryan et al.) bleiben bei sich angleichender technischer Ausstattung im privaten Lebensbereich Häufigkeit und Art der Mediennutzung sehr unterschiedlich. Eine wichtige Schlussfolgerung ist, dass wir von einem Konzept der „digitalen Gewandtheit“ ausgehen sollten (Bennett et al. 2008; 2010; Wang et al. 2013), das heißt: Ein Kontinuum von Unterschieden in der Fähigkeit der Studierenden, Informationen kritisch zu verwerthen und Wissen zu generieren, damit sie an einer digital fluiden Umwelt kreativ und angemessen partizipieren können.

Was bedeutet dies für die Praxis der Hochschullehre? Welche professionellen (Medien-)Kompetenzen benötigen die Dozent_innen, um digitale Medien so in ihre Lehre einzubinden, dass nicht-traditionell Studierende sinnvolle digitale Lernstrategien entwickeln und gut studieren können? Für die Beantwortung dieser Frage legen wir die von Marsick/Watkins (2001) postulierten Dimensionen „action“ versus „reflection“ zugrunde, anhand derer sich praxisbezogenes informelles und theoretisches formales Lernen voneinander abgrenzen lassen. Wir leiten daraus ab, dass die unterschiedlichen Vorerfahrungen nicht-traditionell Studierender verschiedene Zugangsweisen zu Lerninhalten und digitalen Medien nahelegen. Daraus folgt einerseits, dass für praxiserfahrene Studierende vor allem die medienbezogene Reflexion im Fokus stehen sollte. Das bedeutet, Lehrende könnten neue Medien so in didaktische Prozesse eingliedern, dass Studierende anhand systematischer Reflexion auf ihre vorhandenen Praxiserfahrungen aufbauen und diese im Studienverlauf nutzen können. Andererseits können Lehrende digitale Medien mit *allen* Studierenden so einsetzen, dass der Umgang mit theoretischem und berufspraktischem Wissen ein potenziell anregendes Aktions- und Reflexionssetting bietet, um explizit praxisrelevante digitale Kompetenzen zu entwickeln. Wichtig ist in beiden Fällen die Entwicklung digitaler Kompetenzen bei den Studierenden für eine kompetente und selbstbestimmte Mediennutzung in Studium *und* Beruf (vgl. Jenkins et al. 2006).

In der Zusammenschau wird deutlich, dass die Potenziale digitaler Medien für Lehr-Lern-Prozesse einer heterogenen Studierendenschaft durch die Lehre aktiv gestaltet werden müssen – und hierfür kein Patentrezept existiert. Als Basis jedoch lassen sich drei generische Paradigmen digital unterstützten Lernens differenzieren, die jeweils unterschiedliche Wissensprozesse fokus-

sieren, und deren konkrete Ausgestaltung sich im Rahmen technischer Neuentwicklungen stets wandelt (Ko-Evolution).

Diese Paradigmen sind wichtig, weil neue Medien zwar nie ganz neu sind, aber ständige technische Entwicklungen – derzeit insbesondere im Bereich mobiler Medien und der Vernetzung – stetig neue Nutzungsmöglichkeiten im Bereich des Lernens eröffnen. In Anbetracht dieser dynamischen Vielfalt braucht es umso dringender stabile generische Erklärungsansätze, die in unterschiedlichen medialen Kontexten, für verschiedene neue Technologien und auf heterogene Nutzergruppen anwendbar sind. Diese Ansätze dienen nicht nur der systematischen Orientierung sondern auch als solide Basis für die Medienkompetenz von Hochschullehrenden. Lehrende können durch Vermittlung solcher „digitaler Paradigmen“ in die Lage versetzt werden, anhand systematischen Wissens über die Kernelemente und Spannbreiten dieser Paradigmen, digitale Medien mit dem situativen Kontext abzugleichen. Dies wiederum befähigt sie, das komplexe Wechselspiel zwischen technologischer Entwicklung und pädagogischer Praxis zu verstehen und daraufhin bewusst von der Ko-Evolution beider Aspekte zu profitieren. Ziel unseres Ansatzes ist eine flexible Nutzung neuer Medien in der Lehre vor dem Hintergrund der individuellen Ziele der unterschiedlichen Akteur_innen (Lernende, Lehrende, Hochschule) und der übergeordneten curricularen Ziele. Die entsprechende *adaptive Expertise* setzt neben den oben genannten Wissensinhalten auch metakognitive Kompetenzen zur Reflexion des eigenen Kenntnissstandes und der eigenen Einstellungen als Lehrende im Hinblick auf die konkreten Anforderungen der Lehraufgabe voraus (vgl. Krauskopf et al. 2015).

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen werden im folgenden Abschnitt drei aus unserer Sicht zentrale Paradigmen des digital unterstützten Lernens dargestellt.

2 Paradigmen digitalen Lehrens und Lernens

Wir schlagen folgende Unterscheidung relevanter digitaler Paradigmen vor:

- E-Learning/Online-Learning als klassisches Individualparadigma
- Computer-Supported Collaborative Learning (CSCL) als idealisiertes Kleingruppenparadigma
- Massive Open Online Courses (MOOCs) als kontrovers diskutiertes Großgruppen-(Community) bzw. „Massen“-Paradigma

In der Beschreibung dieser Paradigmen wird einerseits herausgearbeitet, welches die generischen Kernelemente sind und welche kognitiven und sozio-kognitiven Lehr-Lern-Prozesse sie adressieren. Auf der anderen Seite wird ergänzend die Spannbreite der Umsetzungen in formalen Lehr-Lern-Zusammenhängen innerhalb der Paradigmen aufgezeigt und wie diese sich vor dem

Hintergrund der Technologieentwicklung darstellt. Dieses Vorgehen basiert auf der Annahme, dass die Nutzung digitaler Medien für die Lehre immer wieder nach bestimmten grundsätzlichen Kriterien hinterfragt werden sollte – so etwa in Anlehnung an Kozma (1991, 1994) wie folgt: Inwieweit unterstützen – je nach Paradigma – *verschiedene* Medieneigenschaften den Lernprozess *unterschiedlich*, indem sie relevante kognitive Verarbeitungsprozesse und soziale Aushandlungsprozesse anregen, erleichtern oder aber auch erst ermöglichen?

2.1 E-Learning und Online-Learning als Paradigma individuellen Lernens

2.1.1 Kernelemente des Paradigmas

E-Learning und Online-Learning können als die „klassischen“ Formen digital unterstützter Lehre im Hochschulbereich verstanden werden. Unter diesen Schlagworten versammeln sich eine Reihe verschiedener Angebote, doch erscheint es hilfreich den konzeptuellen Kern so zu verstehen, dass es hier darum geht, individuelle lernförderliche Prozesse anzuregen und zu unterstützen oder aber auch sie erst zu ermöglichen (Gerjets/Hesse 2004; Schwan/Hesse 2004; Scheiter et al. 2010). Mit lernförderlichen Prozessen sind vor allem Möglichkeiten der Darbietung (Kombination von Texten und anderen Medien in Hyper-Media-Formaten, Darstellung multipler Perspektiven, automatisiertes Feedback auf Kontrollfragen, Anpassung an Präferenzen und Vorwissen von Lernenden) und Gestaltung von Informationsstrukturen gemeint (von der Zusammenstellung von Informationen in neuen Kontexten durch Playlists, Tags und Mindmap-Strukturen bis hin zur Gestaltung eigener digitaler Artefakte wie E-Portfolios, Wiki-Einträge oder Video-Beiträge).

2.1.2 Spannbreite praktischer Umsetzungen

Horz (2009) unterscheidet vier Arten digitalen Lehrens und Lernens, von denen sich drei aus unserer Sicht auf die Unterstützung des individuellen Lernens beziehen.¹ Zunächst ermöglichen *Lernmanagement-Systeme (LMS)* wie Moodle verschiedene Möglichkeiten, Kursmaterialien strukturiert darzubieten und werden – ungeachtet vielzähliger interaktiver Anwendungen (vgl. <https://docs.moodle.org/28/de/Aktivitäten>) – vornehmlich als digitale Handapparate verwendet und auch pessimistisch als „PDF-Friedhöfe“ bezeichnet.

1 Die vierte von Horz benannte Kategorie bezieht sich auf den Bereich des CSCL und wird in Abschnitt 2.2 diskutiert.

Die Ergänzung dieser LMS durch Apps für mobile Endgeräte bietet darüber hinaus aber eine Grundlage für ortsunabhängiges Lernen. In ähnlicher Weise stellen *Digitalisierungen von Präsenzlehre* die Möglichkeit zur Verfügung, flexibel Inhalte nach individuellen Bedürfnissen vor- und nachzubereiten. Hier findet sich heute eine Bandbreite an frei zugänglichen Vorlesungs-Videos, sowohl auf den Webseiten einzelner Hochschulen oder zentralisiert z.B. auf iTunes U. Als dritte Möglichkeit benennt Horz (2009) die Gestaltung *originär digitaler (Lehr-/Lern-)Module*. Diese ermöglichen es Lernenden, ganze Kurse, bzw. Kurselemente, im eigenen Tempo und mit eigener Schwerpunktsetzung zu absolvieren. Bei dieser Form handelt es sich (in der Regel) nicht um MOOCs (s. Abschnitt 2.3) sondern weiterhin um begrenzte Angebote für individuelles Lernen. Dabei bieten digitale Module sowohl den Erwerb von Grundlagenkompetenzen in Ergänzung zur Hochschullehre, wie Mathematik-Brückenkurse in den MINT-Fächern (z.B. der TU Berlin <http://www.math.tu-berlin.de/OMB>), aber auch in der berufsbegleitenden Weiterbildung für den Erwerb von spezifischen Fachkenntnissen. Hierbei können auch Zertifikate erworben werden. Ein interessantes Beispiel eines solchen E-Learning-Kurses, der sowohl multimedial als auch interaktiv durch Selbsttests gestaltet ist, stellt das vom Land Baden-Württemberg geförderte Angebot „Frühe Hilfen und frühe Interventionen im Kinderschutz“ (www.eLearning-FruheHilfen.de) dar.

Wie bereits durch den Pejorativ des „PDF-Friedhofs“ angedeutet, sind alle diese Formen der digitalen Unterstützung individuellen Lernens nur so hilfreich wie ihre didaktische Einbindung. Jedoch sollte nicht unterschätzt werden, dass die logistischen Herausforderungen der Lehre und des Studiums und die Anforderungen, vor denen gerade die nicht-traditionelle Studierendenschaft steht, zunächst auch durch „einfache“ Nutzungsformen digitaler Medien an Hochschulen gedeckt werden. So hat sich ein gewisser Standard an für E-Learning relevante Ausstattung wie technische Infrastruktur oder mediendidaktische Beratungsangebote ausgebreitet. Eine Recherche auf Webseiten von 48 deutschsprachigen Hochschulen und Universitäten ergab, dass unter dem Begriff E-Learning eine Vielfalt von Angeboten subsumiert wird, die sich in unterschiedliche Bereiche gliedern lassen: Technischer Support, Unterstützung und Beratung von Studierenden, Unterstützung und Beratung von Lehrenden, Workshops und einzelne Aktivitäten zum Thema E-Learning. Neben einer Verbreitung von LMS an vermutlich allen Hochschulen werden inzwischen auch vermehrt videographierte Vorlesungen angeboten. Selten jedoch findet man Hinweise auf eine systematische Integration bestehender Aktivitäten auf Hochschulebene, als konzertiertes Gefüge (eine Ausnahme bildet z.B. das StudiumDigitale der Universität Frankfurt a. M., <http://www.studiumdigitale.uni-frankfurt.de>).

Diese Standard-Ausstattung legt nahe, dass eine umfassende digitale Gestaltung von Informationsdarbietung und -verarbeitung als Grundlage für eine

Vertiefung von Präsenzveranstaltungen erschlossen werden könnte. Dennoch sind solche *Blended-Learning*-Szenarien auf Hochschulebene kaum beschrieben. Blended Learning bezeichnet die Integration von wohl ausgewählten und ergänzend eingesetzten Präsenz- und Online-Szenarien (eine interessante Übersicht zum Thema Blended Learning in Kanada gibt Matheos 2011). Als besondere Form kann der *Flipped* oder *Inverted Classroom* angesehen werden (hierzu auch Klages/Ferrin/Lull/Bestmann im Band). Hier werden Vorlesungen und ähnlicher Input seitens der Lehrenden durch Videos und digitale Materialien ersetzt, um so während der Präsenzzeit der Interaktion zwischen Studierenden und von Studierenden mit Lehrenden mehr Raum zu geben. Empirisch gibt es erste Hinweise, dass der Flipped Classroom ein effektives Lehr-Lern-Arrangement darstellt, wobei Studierende in den Präsenzzeiten interaktive Formate bevorzugen (vgl. Bishop/Verleger 2013).

Als „High-End“-Angebote für die Unterstützung individuellen Lernens werden derzeit Ansätze aus dem Bereich *Learning Analytics* diskutiert. Dieser Begriff beschreibt die automatische Analyse digitaler Verhaltensspuren von Lerner_innen in Online-Umgebungen, mit dem Ziel, individuelle Lernwege vorzuschlagen. Der entsprechenden Forschungsliteratur kann man jedoch entnehmen, dass hier zurzeit vor allem Grundlagenforschung betrieben wird (vgl. Baker/Yacef 2009; Winnie/Baker 2013). Somit kann dieser Ansatz zwar als ein interessanter Ausgangspunkt für zukünftige Entwicklungen gewertet werden, spielt aber für die praktische Umsetzung in der Lehre im Sinne maschinell gesteuerter Anpassung von Lernangeboten an (vornehmlich kognitive) Lerner_innen-Voraussetzungen derzeit keine Rolle.

2.2 Computer-Supported Collaborative Learning (CSCL) als Paradigma kollaborativen Lernens

2.2.1 Kernelemente des Paradigmas

Unter Computer-Supported Collaborative Learning – kurz CSCL – versteht man das gemeinschaftliche Lernen in Kleingruppen in digitalen Umwelten oder anhand digitaler Artefakte. Es geht über die Unterstützung individueller mentaler Prozesse hinaus und stellt die Einbettung des Lernens in vielfältige situative, aber vor allem soziale Kontexte heraus (Kollaboration, Kontextualisierung, Verknüpfung von Personen an verschiedenen Lernorten, vgl. auch Herzig 2009). Multiperspektivität ist in den Lernszenarien ausdrücklich erwünscht, weshalb das Paradigma bei einer heterogenen Studierendenschaft besonders angemessen erscheint. Die Studierenden lernen gemeinsam *mittels* oder *mit Hilfe* digitaler Medien im Rahmen einer möglichst authentischen Problemlöse- oder Lernaufgabe. „Mittels“ digitaler Medien bedeutet in diesem Zusammenhang, dass Gruppen von Studierenden ihre Zusammenarbeit

und Kommunikation im Problemlöseprozess unter Verwendung von Medien organisieren (etwa bei geografisch verteilten Gruppen durch die Nutzung von Kollaborationsplattformen, Chatforen, Videokonferenztools, digitalen Whiteboards etc.). „Mit Hilfe“ digitaler Medien bezieht sich darauf, dass Gruppen von Studierenden digitale Medien für die eigentliche Problemlösung zu Hilfe nehmen wie etwa Concept-Mapping- oder Zeichentools, Datenvisualisierungs- oder Videoanalysetools oder Simulationsumgebungen – unabhängig davon, ob die gemeinsam Lernenden geografisch verteilt oder „co-located“ sind. CSCL beinhaltet grundsätzlich zwei wesentliche lernrelevante Faktoren: Einerseits handelt es sich um kooperative bzw. soziale Lernformen nach dialogischem bzw. triologischem Prinzip (Paavola/Hakkarainen 2005), die auf sozial-konstruktivistischen und sozio-kulturellen Grundideen beruhen (z.B. Dewey 1903; von Glasersfeld 1988; Vygotsky 1978). Der Austausch zwischen Lernenden und ihre soziale Interaktion sind zentral. Andererseits handelt es sich um aktives Problemlösen in Gruppen, das wie oben beschrieben durch digitale Medien nicht nur vermittelt, sondern mit Hilfe digitaler Medien auch initiiert, gefördert und unterstützt wird (z.B. Suthers/Hundhausen 2003). Dabei spielt die jeweilige digitale Lernumgebung eine zentrale Rolle, weil hier konkrete Anregungen für Lernprozesse implementiert sind, welche die Lernprozesse wiederum direkt steuern. Etwa in Online-Umgebungen die Concept-Mapping-Werkzeuge enthalten (z.B. Tergan et al. 2006) oder in webbasierten Videoplattformen mit Kommentarfunktionen und Hypervideo-Umgebungen (Zahn et al. 2010; Zahn et al. 2012), oder Lernumgebungen an großen interaktiven Tischen (Mercier/Higgins 2013). Digitale Medien wie die genannten enthalten – aufgrund ihrer spezifischen Qualitäten für die Wissensrepräsentation und ihrer funktionalen Optionen – sehr unterschiedliche Handlungsimplicationen bzw. Aufforderungscharakter („affordances“ und „constraints“, vgl. Suthers/Hundhausen 2003), die das Lernen in Gruppen direkt beeinflussen.

2.2.2 Spannbreite praktischer Umsetzungen

Es gibt verschiedene Argumente, die für die Verwendung dieser Lernform gerade in der Hochschullehre – und insbesondere bezogen auf nicht-traditionell Studierende – sprechen: Der Einsatz von CSCL – als Kombination von auf Austausch basierenden Lernmethoden, Multiperspektivität und der Nutzung derzeitiger digitaler Medien – in der Hochschullehrpraxis kommt den Bedürfnissen der Berufspraxis, die Absolvent_innen mit Soft-Skills im kommunikativen, sprachlichen und digitalen Bereich sucht, besonders entgegen (Kirschner/Martens/Strijbos 2004).

Die Spannbreite praktischer CSCL-Umsetzungen als Blended Learning in der Hochschullehre ist jedoch noch überschaubar, entsprechend den Ausführungen unter 2.1.1. Beispielgebend können Studien sein, die über CSCL-

Problemlöseprozesse bei Psychologie- und Medizinstudierenden berichten (z.B. Meier et al. 2007). Auch Studien zur Nutzung digitaler Videos und Hypervideo-Umgebungen (Hypervideos sind ähnlich wie Hypertexte, bestehen jedoch aus netzwerkartig verlinkten Video-Clips vgl. Zahn 2003; Zahn et al. 2004), sowie Hypervideo-Autorenwerkzeuge (vgl. Zahn et al. 2005), die im Psychologiestudium für die Unterstützung des Erwerbs kommunikativer Kompetenzen (Stahl et al. 2007) und zur Förderung von Moderationskompetenzen (Stahl et al. 2006) eingesetzt wurden, stellen exemplarische Nutzungen dar. Stahl, Zahn und Finke (2006) entwickelten beispielsweise ein CSCL-Kursprogramm, in dem Psychologiestudierende im Rahmen *gestaltenden Lernens* ein Hypervideo produzierten und sich dabei Schritt für Schritt verschiedene Moderations- und Präsentationstechniken aneigneten – ganz abgesehen von der Kompetenz, mit modernen digitalen Werkzeugen Hypervideos erstellen zu können. In einer weiteren Studie beschreiben Pimmer, Mattescu, Zahn und Gennenwein (2013) wie Medizinstudierende mittels spezieller Visualisierungsfunktionen von Smartphones in einem lernförderlichen Kommunikationsprozess unterstützt werden konnten. Kropp, Meier, Mattescu und Zahn (2014) berichten über das Erlernen agiler Softwareentwicklungsmethoden im Technikstudium.

Zudem wird das Thema CSCL auch als Kursinhalt aufgegriffen. In einem Hochschulstudiengang der Angewandten Psychologie (MSc) setzen die Autor_innen mit weiteren Kolleg_innen regelmäßig im Rahmen der Vertiefung *Digitale Medien in Arbeit und Bildung* eine internationale CSCL-Summer-school für Informatik- und Psychologiestudierende um. Die Studierenden erarbeiten in Kleingruppen eine Online-Präsentation zu CSCL-Theorien, um sich dann in gemischten „Expert_innen“-Gruppen (Gruppenpuzzle) auszutauschen und im Anschluss daran ihr Wissen im Rahmen einer authentischen Gruppen-Designaufgabe (Design einer CSCL-Lernumgebung für eine Universität) anzuwenden.

2.3 Massive Open Online Courses (MOOCs) als Community- oder „Massen“-Paradigma

2.3.1 Kernelemente des Paradigmas

MOOCs beinhalten die Kernidee, akademisches Wissen einer großen Masse an Studierenden global in Form von frei zugänglichen Online-Kursen verfügbar zu machen – sie verkörpern mit diesem Anspruch quasi das Paradigma der „offenen Hochschule“ und adressieren per definitionem ein heterogenes Publikum nicht-traditionell Studierender. Zu den Initiatoren dieses Trends zählt der Informatikprofessor Sebastian Thrun der Universität Stanford, der im Jahre 2011 als erster seinen Kurs zu künstlicher Intelligenz frei

ins Internet stellte. Dieser fand unerwartet große Beachtung, viele Nutzer_innen schrieben sich ein (offen bleibt dabei die Anzahl erfolgreicher Abschlüsse). Erstaunlich schnell verbreiteten sich danach MOOCs weltweit. Bei dieser Verbreitung ist jedoch zu beachten, dass die egalitär anmutenden Online-Umgebungen auf Unterschiede zwischen den Hochschulsystemen der Heimatländer von Teilnehmer_innen in den Kursen treffen. So fügen sich zum Beispiel solche komplett online stattfindenden Kurse im anglo-amerikanischen Raum ganz anders in die Hochschullandschaft ein, da dort auch hochrangige Universitäten traditionell Fernlehrgänge anbieten (*Distance Education*). Dabei sollten wir nicht vernachlässigen, dass der Schritt von kostenlosen Angeboten zu kostenpflichtigen, die dem Erwerb vollständiger Hochschulzertifikate dienen, oft klein ist. Man kann die These aufstellen, dass MOOCs von Lehrenden an Elite-Universitäten als Mittel sowohl zur Anwerbung von Studierenden als auch wie Quasi-Publikationen der jeweiligen Professor_innen zu werten sind. Zudem zeigen die tatsächlichen Nutzungsdaten meist, dass – entgegen dem eigenen Anspruch – die angestrebte Heterogenität der Studierenden sich in der Regel bezogen auf Bildungshintergrund und -niveau nicht abbilden lässt.

2.3.2 Spannweite praktischer Umsetzungen

Die Spannweite von MOOCs umfasst nicht nur fast alle inhaltlichen Domänen, sondern auch eine Palette an Umsetzungsformen von sehr stark kollaborativ und lernerzentriert organisierten MOOCs, die auf einem Community-Gedanken basieren (so genannte cMOOCs, vgl. Schulmeister 2013), bis hin zu monologisch und massenmedial strukturierten Angeboten mit stark behavioristischem Charakter (xMOOCs, vgl. ebd.). Als Beispiele für äußerst vernetztes Arbeiten lassen sich cMOOCs zum Erwerb kreativer Problemlösekompetenzen und Kreativtechniken anführen, die in regelmäßigen Abständen angeboten werden.² Als Beispiel für einen stark strukturierten xMOOC kann der Virtual Linguistics Campus (VLC, www.linguistics-online.com) genannt werden, der explizit als Weiterentwicklung multimedialer Lerneinheiten für den Erwerb linguistischer Grundlagenkenntnisse verstanden wird (Handke/Franke 2013).

Ein illustrierendes Beispiel für einen MOOC im Fach Psychologie, der auf Basis eigener Forschungsarbeiten zum Lernen mit Online-Videos wissenschaftlich begleitet und gestaltet wurde und hinsichtlich seiner Nutzungsdaten derzeit genau untersucht wird, ist der Kurs „Einführung in die Arbeitspsychologie“

2 Einen spezifischen Kurs hier zu verlinken erscheint nicht sinnvoll, da diese MOOCs keine beständigen Angebote wie Grundlagenkurse darstellen.

(<https://iversity.org/en/courses?utf8=%E2%9C%93&state=&language=de&search>) mit ca. 3000 Nutzerinnen und Nutzern. Der Kurs umfasst zehn Kapitel, welche die Themen einer regulären Vorlesung in sehr komprimierter, aber ganzheitlicher Form wiedergeben. Der Kurs besteht aus Inputvideos, kurzen Quizen sowie einer Onlinediskussion mit dem Professor (Meet-the-Expert) zum Themenfeld Arbeit und Gesundheit. In der Zusammenschau mutet diese Unterteilung wie ein Scaling-Up individueller Lern-Szenarien als xMOOCs und entsprechender CSCL-Szenarien als cMOOCs an. Trotzdem sollte dieser Zugang zu qualitativ hochwertigen Inhalten aus unterschiedlichen Kulturen nicht unterschätzt werden, gerade auch im Hinblick darauf, dass Studierende Einblicke in andere Lehr- und Fächertraditionen erhalten.

Nicht unerwähnt soll bleiben, dass die deutsche MOOC-Landschaft derzeit im Großen und Ganzen jedoch noch so einzuschätzen ist, dass vor allem einzelne Personen oder ggf. Teams durch besonders erfolgreiche MOOCs auffallen. Dies verdeutlicht am Beispiel von MOOCs, dass insgesamt davon ausgegangen werden kann, dass die innovative Verwendung digitaler Medien in der Lehre zumeist von eher isolierten Akteur_innen vorangetrieben wird; oft im Kontrast zu ihren jeweiligen Heimathochschulen, die dies zumeist nicht grundsätzlich fördern. Diese Situation steht wohl einer stetigen, strategisch orientierten Entwicklung im Wege, da kaum hochschulweite Konzepte zur Integration dieser Massangebote bestehen und so auch eventuelle „Learned Lessons“ nicht in allgemeine Strategien einfließen können.

3 Konzeptuelle Integration digitalen Lernens

Im Hinblick auf die Herausforderung der Integration der beschriebenen Paradigmen digitalen Lernens in die Hochschullehre, soll im Folgenden darauf verwiesen werden, dass hierzu strategisches Handeln sowohl auf der institutionellen als auch der personenbezogenen Ebene notwendig sind. Beide Ebenen sind dabei als eng miteinander verwoben zu betrachten. Dennoch erscheint die Unterscheidung sinnvoll im Hinblick darauf, Ansatzpunkte zu identifizieren, die jeweils unterschiedliche Impulse für Innovationen und Veränderungen anstoßen können.

3.1 Rahmenmodelle auf institutioneller Ebene

Auf der Ebene der Hochschulorganisation finden sich an deutschen Hochschulen sowohl zentrale (z.B. Steuerungsgruppen) als auch dezentrale Einrichtungen (E-Learning-Beauftragte in den Fachbereichen) als Unterstützung zur Integration und Realisierung digitaler Lehr-Lern-Paradigmen. Wie diese Einrichtungen jedoch auf die Umsetzung funktionaler Szenarien hin wirken bleibt vage. Hier bildet ein konkreter konzeptueller Ansatz, den die Nanyang

Technological University Singapore entwickelt hat (s. Abbildung 1), eine spannende Ausnahme. Sie ist vor allem aufgrund des Bedarfs relevant, nicht-traditionell Studierende besonders zu berücksichtigen, da im Zentrum das Lernen an alltagsrelevanten Aufgaben aus der Lebensrealität der Studierenden (hierzu auch Walter im Band) steht. Das heißt für *alle* Studierenden steht der Erwerb praxisbezogener Kompetenzen im Vordergrund. Ausgehend von diesem Zentrum werden zunächst allgemeine Ziele formuliert, welche Lernerlebnisse den Studierenden der Hochschule ermöglicht werden sollen. Diese werden im Modell wiederum auf relevante Lernaktivitäten (-prozesse) heruntergebrochen, die erst dann digitalen Technologien entsprechend ihres Aufforderungscharakters zugeordnet werden. Hier wird also modelliert, dass digital gestützte Lehrangebote auf der Abstimmung der angestrebten Lernprozesse und der Möglichkeiten der digitalen Werkzeuge basieren. Dieses Konzept verdeutlicht somit exemplarisch, wie von Hochschulseite Lehrende bei der Nutzung digitaler Medien durch ein Gerüst zur Planung digital gestützter Lehrangebote unterstützt werden könnten. Dieser Prozess der Abstimmung setzt jedoch auch besondere Kompetenzen der Lehrenden voraus, die im Folgenden dargestellt werden.

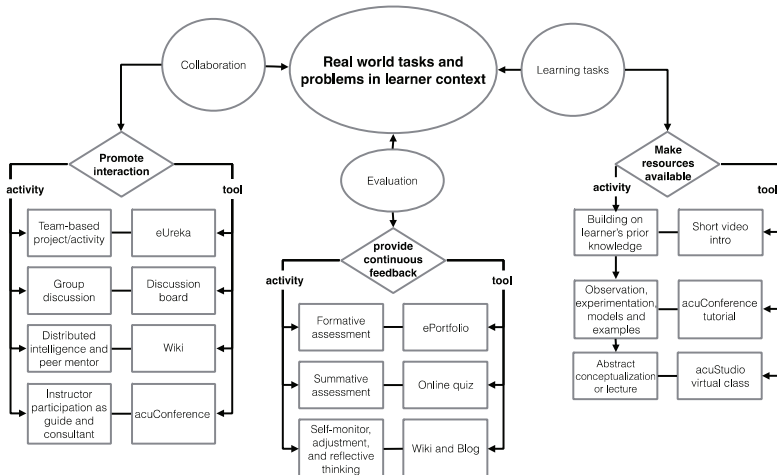


Abb. 1: E-Learning-Modell der Nanyang Technological University, Singapore.
Quelle: <http://www.ntu.edu.sg/cits/lti/Pages/elearning-week.aspx>

3.2 Adaptive Expertise für Lehrende

Auch (oder gerade) bei umfassender institutioneller Unterstützung bleibt es unabdingbar, dass Lehrende bei der Didaktisierung sichtbare und tiefer lie-

gende Strukturen der Lehr-Lern-Situation aktiv gestalten (Webb 2011; vgl. auch Oser/Baeriswyl 2001). Da sich Technologien und damit die korrespondierenden Lernprozesse ständig entwickeln, benötigen Lehrende didaktische Kompetenz, die auf dem Verständnis gründet, *wie* spezifische lernrelevante Funktionen digitaler Medien mit bestimmten Lernaktivitäten genau in Zusammenhang stehen (vgl. mentale Modelle bei Krauskopf et al. 2012; Krauskopf et al. 2014; 2015). Wichtig ist, dass erst solch ein generisches Verständnis digitaler Medien als (sozio-)kognitive Werkzeuge eine gewisse Flexibilität für die Planung von Lehr-Lern-Szenarien ermöglicht. Diese professionelle Kompetenz lässt sich als *adaptive Expertise* beschreiben (Forssell 2012; Hatano/Inagaki 1986). Nach Hatano und Inagaki (1986) zeichnet sie sich dadurch aus, dass Aufgaben, für die spezifische Kompetenzen benötigt werden, auf hohem Niveau ausgeführt werden können, gleichzeitig aber auch die Bedeutung der jeweiligen Lösungen, bzw. Lösungsschritte bewusst reflektiert werden kann (vgl. auch das Konzept der *metacognitive awareness* nach Shulman 1986: 13). Dies bietet die Grundlage dafür, auch dann weiter professionell zu handeln, wenn sich Kontextfaktoren ändern. Lehrende mit adaptiver Expertise in der Verwendung digitaler Medien wären dann also in der Lage zu verstehen, worauf der Erfolg vergangener Lehr-Lern-Szenarien beruht, um diesen unter anderen Bedingungen erneut zu erreichen. Hierbei können heterogener werdende Gruppen von Studierenden, die mannigfaltige digitale Nutzungsgewohnheiten aufweisen, als solche Änderungen des Kontexts verstanden werden. Das hohe Maß an Flexibilität, das Hochschullehrer_innen somit abverlangt wird, kann sich also nicht nur auf die systematische Reflexion der konkreten Lehrpraxis beziehen, sondern auch auf die dahinter stehenden subjektiven Theorien, die ebenso zu überdenken sind (vgl. Baumert/Kunter 2006; Muis et al. 2006). Dies gilt auch für entsprechende Theorien und Normen, die auf der Organisationsebene geteilt werden (Teo 2009; Windschitl/Sahl 2002). Das heißt für Hochschulen: bisherige Annahmen dazu, wie soziale oder technische Fächer zu lehren und zu lernen seien, sind möglicherweise durch digitale Neuerungen, die z.B. einfachen Zugang zu Fallbeispielen bieten (vgl. <http://tpackcases.org>), neu in Frage zu stellen.

Abschließend soll erwähnt werden, dass sich spiegelbildlich die (digital) heterogene Studierendenschaft beschreiben lässt. Dies verdeutlicht die Notwendigkeit, zukünftig Probleme der Passung zwischen studentischer Diversität und der äußerst heterogenen, in ihrem Handeln qua Stellenbeschreibung autonomen Gruppe der Hochschullehrenden, zu identifizieren und zu diskutieren.

4 Schlussfolgerungen

Digitaler Fortschritt kann zwar Antwortmöglichkeiten auf heterogenen Unterstützungsbedarf heutiger nicht-traditionell Studierender bieten. Deren Erfolg obliegt jedoch der Didaktisierung durch die Lehrenden. Um die Potenziale einer sich stets weiterentwickelnden digitalen Technik flexibel und angemessen für die Lehre und das Lernen in Zukunft nutzbar zu machen, sollten Lehrende sowie Lernende wiederum die *Interdependenzen* von Inhalten, Lehr-Lern-Zielen und digitalen Formaten er- und anerkennen. Zur Systematisierung dieser Interdependenzen haben wir in diesem Beitrag drei unterschiedliche digitale Paradigmen zur lernförderlichen Verwendung digitaler Medien in der Hochschule vorgestellt.

Während Online-Selbstlernkurse zwar räumlich und zeitlich unabhängiger machen, so stellen sie erhöhte Anforderungen an die selbstregulatorischen Kompetenzen der Studierenden. CSCL-Szenarien mit einem Schwerpunkt auf dem Lernen durch Diskussion und kollaboratives Gestalten fokussieren auf die Elaboration von Inhalten und den Erwerb sozialer Kompetenzen. Gleichzeitig setzt dies voraus, dass die für das Lernen notwendigen, (sozio-)kognitiven Konflikte adäquat durch die Technik (*Representational Guidance*) oder Anweisungen (*Scripting*) begleitet werden (*Scaffolding*). Auch MOOCs bieten Möglichkeiten des internationalen Austauschs und des flexiblen Lernens, z.B. den Erwerb von Grundlagenkenntnissen parallel zum Präsenzstudium. Sie stellen auch attraktive Strukturierungshilfen für informelles Lernen dar. Trotzdem lassen sich Herausforderungen durch heterogene Studierende nicht allein digital durch asynchrone und mobil erreichbare Angebote lösen. Im Gegenteil lässt sich die These aufstellen, dass auch (oder gerade) erfolgreiche Lehr-Lern-Arrangements zusätzliche Anforderungen an die studentischen Selbstregulationsfähigkeiten stellen. Das hat zur Folge, dass hier Heterogenität sogar noch verstärkt oder sogar erst erzeugt und für das Lernen genutzt wird. In der Konsequenz bedeutet dies, dass die flexible Nutzung verschiedener digitaler Lehr-Lern-Paradigmen samt passender Technologien im Sinne individueller und curricularer Ziele maßgeblich auf die Expertise der Lehrenden *und* ein strategisches Commitment der Hochschule als Organisation angewiesen ist.

Literaturverzeichnis

- Baker, R. S. J./Yacef, K. (2009): The State of Educational Data Mining in 2009: A Review and Future Visions. *Journal of Educational Data Mining*, 1(1), 3–17.
- Baumert, J./Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 469–520.
- Bennett, S./Maton, K. (2010). Beyond the 'digital natives' debate: Towards a more nuanced understanding of students' technology experiences. *Journal of Computer*

- Assisted Learning*, 26(5), 321–331. <http://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2010.00360.x>.
- Bennett, S./Maton, K./Kervin, L. (2008). The ‘digital natives’ debate: A critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology*, 39(5), 775–786. <http://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2007.00793.x>.
- Bishop, J.L./Verleger, M.A. (2013): The Flipped Classroom: A Survey of the Research. Proceedings of the 2013 ASEE Annual Conference, Atlanta, USA. Heruntergeladen 12.02.2014, <http://www.asee.org/public/conferences/20/papers/6219/view>.
- Cress, U./Kimmerle, J. (2008): A Systemic and Cognitive view on Collaborative Knowledge Building with Wikis. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 3 (2), 105–122.
- Forssell, K. (2012): TPCK, Computer Use, and Computer Access: A complex relationship. In P. Resta (Ed.), Proceedings of Society for Information Technology/Teacher Education International Conference 2012 (pp. 2786–2792). Chesapeake, VA: AACE. Retrieved March 25, 2012 from <http://editlib.org/p/40009>.
- Gerjets, P. H./Hesse, F. W. (2004): When are powerful learning environments effective? The role of learner activities and of students’ conceptions of educational technology. *International Journal of Educational Research*, 41, pp. 445–465.
- Hatano, G./Inagaki, K. (1986): Two courses of expertise. *Child development and education in Japan*. A series of books in psychology. (pp. 262–272). New York, NY, US: W H Freeman/Times Books/Henry Holt/Co.
- Horz, H. (2015): Medien. In E. Wild/J. Möller (Hrsg., 2. Aufl.), *Pädagogische Psychologie* (S. 121–147). Berlin: Springer.
- Jenkins, H./Clinton, K./Purushotma, R./Robinson, A.J./Weigel, M. (2009): Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century. The John, D. and Catherine T. MacArthur Foundation: Reports on Digital Media and Learning, Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Kirschner, P.A./Martens, R.L./Strijbos, J.W. (2004): CSCL in higher education? A framework for designing multiple collaborative environments. In: J.W. Strijbos/P.A. Kirschner/R.L. Martens (eds.), *What we know about CSCL*. (pp. 4–30). New York u.a.: Kluwer Academic Publishers.
- Kozma, R. (1991): Learning with media. *Review of Educational Research*, 61, pp. 179–212.
- Kozma, R. (1994): A reply: Media and method. *Educational Technology Research and Development*, 42, pp. 7–19.
- Krauskopf, K./Zahn, C./Hesse, F. W. (2012): Leveraging the affordances of Youtube: The role of pedagogical knowledge and mental models of technology functions for lesson planning with technology. *Computers/Education*, 58 (4), 1194–1206. <http://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.12.010>.
- Krauskopf, K./Zahn, C./Hesse, F. W. (2015): Cognitive Processes Underlying TPCK: Mental Models, Cognitive Transformation, and Meta-conceptual Awareness. In C. Angeli/N. Valanides (eds.), *Technological Pedagogical Content Knowledge* (pp. 41–61). Springer US. Abgerufen von http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4899-8080-9_3.
- Krauskopf, K./Zahn, C./Hesse, F. W./Pea, R. D. (2014): Understanding video tools for teaching: Mental models of technology affordances as inhibitors and facilitators of lesson planning in history and language arts. *Studies in Educational Evaluation*, 43, 230–243. <http://doi.org/10.1016/j.stueduc.2014.05.002>

- Kropp, M./Meier, A./Mateescu, M./Zahn, C. (2014): Teaching and learning agile collaboration. Proceedings 2014 IEEE 27th Conference on Software Engineering Education and Training – (CSEE&T), Graz, Austria, 23–25 April.
- Marsick, V. J./Watkins, K. E. (2001): Informal and Incidental Learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2001(89), pp. 25–34. doi:10.1002/ace.5.
- Matheos, K. (2012): Canada's Collaboration for Online Higher Education and Research. COHERE Report on Blended Learning. Heruntergeladen 1.10.2014 <http://cohere.ca/wp-content/uploads/2011/11/REPORT-ON-BLENDED-LEARNING-FINAL1.pdf>.
- Meier, A./Spada, H./Rummel, N. (2007): A rating scheme for assessing the quality of computer-supported collaboration processes. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 2 (1), 63–86.
- Mercier, E.M./Higgins, S.E. (2013): Collaborative learning with multi-touch technology: Developing adaptive expertise. *Learning/Instruction* 25 (2013), pp. 13–23.
- Muis, K./Bendixen, L./Haerle, F. (2006): Domain-Generality and Domain-Specificity in Personal Epistemology Research: Philosophical and Empirical Reflections in the Development of a Theoretical Framework. *Educational Psychology Review*, 18 (1), pp. 3–54. <http://doi.org/10.1007/s10648-006-9003-6>.
- Oser, F. K./Baeriswyl, F. J. (2001): Choreographies of teaching: Bridging instruction to learning. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 1031–1065). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Paavola, S./Hakkarainen, K. (2005): The Knowledge Creation Metaphor – An Emergent Epistemological Approach to Learning. *Science/Education* 14 (6), pp. 535–557. <http://dx.doi.org/10.1007/s11191-004-5157-0>.
- Pimmer, C./Mateescu, M./Zahn, C./Gennenwein, U. (2013): Using smartphones as rich, synchronous communication devices that facilitate knowledge processes – a randomized controlled trial. *Journal of Medical Internet Research*. 15 (11).
- Scheiter, K./Krauskopf, K./Stalbovs, K./Hesse, F. W. (2010): Computerunterstützte Förderung der Kompetenzentwicklung – Lesen, Mathematik, Naturwissenschaften. Unveröffentlichte Expertise für das BMBF.
- Schulmeister, R. (Hrsg.) (2013): MOOCs – Massive Open Online Courses. Offene Bildung oder Geschäftsmodell? Münster/New York: Waxmann.
- Schwan, S./Hesse, F. W. (2004): Kognitionspsychologische Grundlagen. In: R. Mangold/P. Vorderer/G. Bente (Hrsg.), *Lehrbuch der Medienpsychologie* (S. 73–99). Göttingen: Hogrefe.
- Seidel, T. (2007): Videobasierte Lernsoftware zur Förderung kommunikativer Kompetenzen. In: U. P. Kanning (Hrsg.), *Förderung sozialer Kompetenzen in der Personalentwicklung* (S. 39–69). Göttingen: Hogrefe.
- Shulman, L. S. (1986): Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15, pp. 4–14.
- Stahl, E./Zahn, C./Finke, M. (2006): Knowledge acquisition by hypervideo design: An instructional program for university courses. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 15 (3), 285–302.
- Suthers, D./Hundhausen, C. D. (2003): An experimental study of the effects of representational guidance on collaborative learning processes. *Journal of the Learning Sciences*, 12 (2), pp. 183–218.

- Teo, T. (2009): The impact of subjective norm and facilitating conditions on pre-service teachers' attitude toward computer use: A structural equation modeling of an extended technology acceptance model. *Journal of Educational Computing Research*, 40 (1), pp. 89–109.
- Tergan, S.-O./Keller, T./Burkhard, R. (2006): Integrating Knowledge and Information: Digital Concept Maps as a Bridging Technology. *Information Visualization*, 5 (3), 167–174.
- Trümpy, H. (2008): Softskills und E-Learning. In: *Innovative Didaktik in berufs begleitenden und Vollzeit-Studiengängen*. Tagungsband. 17. fnm-austria Tagung FH Wien, Studiengänge der WKW, S. 50–66. http://www.fnm-austria.at/tagung/FileStorage/view/tagungsbaende%5C/fnma-tagungsband_17_print.pdf (15.04.2011).
- Vygotsky, L. S. (1978): *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Webb, M. (2011): Changing models for researching pedagogy with information and communications technologies. *Journal of Computer Assisted Learning*. doi:10.1111/j.1365-2729.2011.00465.x.
- Windschitl, M./Sahl, K. (2002): Tracing Teachers' Use of Technology in a Laptop Computer School: The Interplay of Teacher Beliefs, Social Dynamics, and Institutional Culture. *American Educational Research Journal*, 39 (1), pp. 165–205. doi:10.3102/00028312039001165.
- Winne, P. H./Baker, R. S. J. (2013): The Potentials of Educational Data Mining for Researching Metacognition, Motivation and Self-Regulated Learning. *Journal of Educational Data Mining*, 5 (1), pp. 1–8.
- Zahn, C. (2003): *Wissenskommunikation mit Hypervideos – Untersuchungen zum Design nicht-linearer Informationsstrukturen für audiovisuelle Medien*. Münster: Waxmann.
- Zahn, C./Barquero, B./Schwan, S. (2004): Learning with hyperlinked videos – design criteria and efficient strategies of using audiovisual hypermedia. *Learning and Instruction*, 14, pp. 275–291.
- Zahn, C./Pea, R./Hesse, F. W./Mills, M./Finke, M./Rosen, J. (2005): Advanced digital video technologies to support collaborative learning in school education and beyond. In: T. Koschmann/D. Suthers/T.-W. Chan (eds.), *Computer Supported Collaborative Learning 2005: The Next 10 Years* (pp. 737–742). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Zahn, C./Krauskopf, K./Hesse, F./Pea, R. (2012): How to improve collaborative learning with video tools in the classroom? Social vs. cognitive guidance for student teams. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 7 (2), pp. 259–284. <http://doi.org/10.1007/s11412-012-9145-0>
- Zahn, C./Krauskopf, K./Kiener, J./Hesse, F.W. (2014): Designing Video for Massive Open Online-Education: Conceptual Challenges from a Learner-Centered Perspective. In: U. Cress/C.D. Kloos (eds.), *EMOOCs 2014 – European MOOCs Stakeholders Summit. Proceedings Research Track*, pp. 160–168. P.A.U. education.
- Zahn, C./Pea, R./Hesse, F. W./Rosen, J. (2010): Comparing simple and advanced video tools as supports for complex collaborative design processes. *Journal of the Learning Sciences*, 19, pp. 403–440.
- Zimmer, M./Keim, R. (2010): Berufsbegleitend studieren – erste Ergebnisse einer explorativen Untersuchung von Entscheidungskriterien. In: M. Zimmer (Hrsg.): *Perspektiven, hochschuldidaktische Konzepte und Qualitätssicherung*. Tagungsband zur 2. Hochschulpolitischen Tagung der FOM. Essen, S. 51–65.

Heterogenität und forschendes Lernen: Hochschuldidaktische Möglichkeiten und Grenzen

Gabi Reinmann

Heterogenität ist seit jeher eine (hochschul-)didaktische Herausforderung, gewinnt aber seit einigen Jahren zunehmend an (politischer) Bedeutung. Von den zahlreichen Merkmalen, in denen sich Studierende unterscheiden können, sind vor allem das Lernverhalten, bestehendes Wissen und Können, Lernmotivation und Lernhaltung relevant für Studium und Lernen. Unter den bekannten Interventionen zum Umgang mit Heterogenität in der Lehre stellt das forschende Lernen eine Besonderheit dar: Als didaktisches Prinzip eröffnet es durch Variation in der Umsetzung und durch Kombination mit anderen Formen forschungsnahen Lernens die Möglichkeit, Verschiedenheit im Lernverhalten und in der Lernmotivation aufzugreifen und die Wahrscheinlichkeit zu erhöhen, akademische Kompetenz zu entwickeln. Zudem lassen sich mit forschendem Lernen Heterogenität und insbesondere heterogene Kenntnisse und Fähigkeiten prinzipiell vom Defizit zur Ressource umdeuten. Mit der Anerkennung verschiedener Lernergebnisse unter Verzicht einer Homogenisierung von Verschiedenheit wird letztlich eine akademische Lernhaltung befördert. Analysiert man die Potenziale forschenden Lernens für den Umgang mit Heterogenität, werden neben den didaktischen Umsetzungsvarianten allerdings auch Grenzen sichtbar, die in bestehenden Strukturen und widersprüchlichen Anforderungen nach Vielfalt einerseits und Standards andererseits liegen.

1 Heterogenität als hochschuldidaktische Herausforderung

Dieser Band setzt den Schwerpunkt auf nicht-traditionell Studierende und damit auf eine Gruppe, die bislang nicht eindeutig definiert ist. Bereits vor zehn Jahren formulierten Teichler und Wolter (2004: 72) den seither oft zitierten Vorschlag, Studierende als nicht-traditionell einzustufen, wenn sie nicht auf dem üblichen „geraden“ Weg an die Hochschule gekommen sind, daher andere Voraussetzungen zu Studienbeginn mitbringen und/oder nicht wie üblich in Vollzeit und/oder Präsenz studieren. Je weiter die Definition nicht-traditionell Studierender ist, desto größer wird die Gruppe (vgl. Wilkesmann et al. 2012: 61) und desto fragwürdiger die Unterscheidung „traditionell versus nicht-traditionell“. Nimmt man diese Unterscheidung dennoch vor, kommen bei genauerer Analyse weitere Unterschiede zum Vorschein: etwa verschiedene biografische Erfahrungsprofile bei Studierenden des zweiten oder dritten Bildungswegs (vgl. Alheit et al. 2008), um nur ein Bei-

spiel zu nennen. Unabhängig davon hat die Auseinandersetzung mit nicht-traditionell Studierenden das Bewusstsein für Heterogenität an Hochschulen geschärft. Studentische Heterogenität gilt als große Herausforderung für die Hochschuldidaktik; allerdings zeigt sich, dass nicht alle Merkmale, die verschieden sind, auch eine Relevanz für Studium und Lernen haben.

1.1 Studentische Heterogenität

Heterogenität bedeutet wörtlich Ungleichheit oder Uneinheitlichkeit. Im Hochschulkontext wird der Begriff Diversität (hierzu auch Nachtigall/Smykalla im Band) häufig synonym zu Heterogenität verwendet (hierzu auch Szczyrba/van Treeck im Band), ohne dass allerdings ein gemeinsames Verständnis vorhanden ist (vgl. Wild/Esdar 2014: 55 f.). Studierende als ungleich oder verschieden zu erkennen, ist zunächst einmal wenig aussagekräftig, denn die möglichen Vergleichsvariationen sind endlos (vgl. Wielepp 2013: 366). Im Prinzip kann man jedes beliebige Merkmal eines Individuums mit demselben Merkmal eines anderen Individuums vergleichen (vgl. Bank et al. 2011: 4). Im Zuge der Bemühung um Chancengerechtigkeit scheinen sich einige Merkmale als Heterogenitätsfaktoren etabliert zu haben (vgl. Wielepp 2013: 375 f.): Alter, Geschlecht, sexuelle Orientierung, soziale, regionale, nationale Herkunft sowie geistige und körperliche Konstitution ebenso wie Wohnort, Lebensform, Einkommen, Familienstand, Ausbildung und Berufserfahrung.

Heterogenität wird *politisch* als neue Herausforderung dargestellt (hierzu auch Wolter/Banscherus im Band) – eine Folge der Öffnung der Hochschulen insbesondere für Personen ohne traditionelle Hochschulzugangsberechtigung (vgl. Hanft 2013: 29). Eine Öffnung der Hochschulen für neue Zielgruppen ist aber nicht gänzlich neu. Bereits in den 1950er Jahren begann die Bildungsexpansion mit einer enormen Ausweitung universitärer Einrichtungen und einem rapiden Anstieg der Studierendenzahlen (vgl. Hehlhgans 2013: 286). Schon damals wurde die Heterogenität der Studierenden größer. Auch *wissenschaftlich* lässt sich die Thematik mehrere Jahrzehnte zurückverfolgen: So haben allgemeindidaktische Modelle früh den Einfluss verschiedener Eingangsvoraussetzungen – mithin Heterogenitätsfaktoren – berücksichtigt (vgl. Bank et al. 2011: 3). Praktische Interventionen und empirische Forschung dazu gibt es seit den 1970er Jahren vor allem im schulischen Kontext: Die bekanntesten Beispiele sind die äußere und innere Differenzierung zum Umgang mit Vielfalt (vgl. z.B. Klafki/Stöcker 1976) sowie die individuelle Förderung durch adaptiven Unterricht (vgl. z.B. Cronbach/Snow 1977). Die Differentielle Psychologie, die sich mit Unterschieden zwischen Individuen im Hinblick auf psychologische Eigenschaften und Zustände beschäftigt, beeinflusst die Forschung und Praxis des Lehrens und Lernens ebenfalls seit langem (vgl. Viebahn, 2008). Man kann also festhalten: „Die wissenschaftli-

che Rede von der Heterogenität als Problem, Ursache, Chance, Herausforderung usw. im erziehungswissenschaftlichen Kontext ist deutlich älter als es die zumeist wahrgenommene aktuelle Thematisierung vermuten lässt“ (Wenning 2013: 128).

Vor diesem Hintergrund sind aktuelle Empfehlungen für eine diversitätsgerechte Hochschullehre (vgl. z.B. Richter 2013; Mooraj/Zervakis 2014; Wild/Esdar 2014) nicht neu, sondern Teil vieler bestehender didaktischer Überlegungen. Unter anderem wird eine *innere Differenzierung* und zieldifferente Förderung empfohlen, eine *Vielfalt* von Szenarien und Methoden, unterschiedliche Lernaufgaben und der Tutor_innen-Einsatz (hierzu auch Fricke/Zeller im Band) für eine *individuellere* Betreuung. Speziell für den Umgang mit Heterogenität im Selbststudium erweist sich die *Lehrorganisation* als einflussreich (vgl. Schulmeister et al. 2012). Auch eine *äußere Differenzierung* lässt sich im Hochschulkontext beobachten, deren primärer Zweck allerdings nicht darin liegen dürfte, besser mit studentischer Heterogenität umzugehen. Trotzdem ist dieses Phänomen interessant, weil es auf einen Widerspruch hinweist: Universitäten stehen vor der Anforderung, ein Profil zu bilden, was in der Folge zu einer (vertikalen) Differenzierung und zu „universitärer Ungleichheit“ (vgl. Mittelstraß 2010: 27) führt. Gleichzeitig findet eine institutionelle Nivellierung verschiedener Hochschultypen statt, sodass Differenzierung und Ebnen von (institutionellen) Diversitäten nebeneinander stehen (vgl. Mittelstraß 2010: 30). Ein strukturell analoger Widerspruch lässt sich auf der didaktischen Ebene ausmachen: Es werden ein besserer Umgang mit Heterogenität in der Lehre und Wertschätzung von Diversität angemahnt, gleichzeitig wird aber eine Homogenisierung durch die Definition von Standards praktiziert.

1.2 Lernrelevante Heterogenität

Sieht man sich die in der Literatur genannten Heterogenitätsfaktoren genauer an, fällt auf, dass es auf der einen Seite einen relativ großen Konsens gibt, welche Unterschiede heute bei Studierenden auffallen und/oder wachsen, dass diese Unterschiede auf der anderen Seite aber uneinheitlich kategorisiert und ebenso uneinheitlich hinsichtlich ihrer Lernrelevanz gedeutet werden (z.B. Viebahn 2009; Wielepp 2013; Buß 2013; Schulmeister 2014). Eine Relevanz für Lernen und Studienerfolg haben nach Buß (2013: 4) sowohl individuelle als auch soziale Faktoren, nämlich Bildungs- und kultureller Hintergrund, Bildungserfahrung, Vorwissen und Kompetenzen, Lernstrategien und Lernstile, Interessen und Neigungen, Einstellungen zum Studium, Studienmotivation, soziale Umwelt und finanzielle Möglichkeiten. Viebahn (2009: 39 ff.) konzentriert sich auf der Suche nach lernrelevanten Faktoren von vornherein auf psychische Merkmale von Studierenden und gruppiert diese in kognitive Merkmale (Intelligenz/Begabung, bereichsspezifisches

Wissen, Lernstil), Merkmale in Bezug auf die Lernorganisation (Lern- und Studienmanagement, Einstellung zu Lernsteuerung/Kontrolle) und motivationale Merkmale (Leistungsmotiv, Fachinteresse, Fähigkeitsselbstkonzept). Schulmeister et al. (2012: 11) kommen auf empirischer Basis zu dem Schluss, dass Einstellungen und Lernmotivation und vor allem das Lernverhalten die wichtigsten Quellen der Diversität und verantwortlich für den Studienerfolg sind.

Um der lernrelevanten Heterogenität näherzukommen, schlage ich vor, zunächst einmal zwischen *soziodemografischen Faktoren* (z.B. Geschlecht, Alter, Familienstand, Herkunft, Bildungsabschluss, Berufsausbildung, Berufstätigkeit, Einkommen, Wohnort) und *bio-psycho-sozialen Faktoren* (z.B. körperliche und psychische Verfasstheit, Begabungen, familiäre Verpflichtung) zu unterscheiden. Alle diese Faktoren führen zu je individuellen Bedingungen für ein Studium und zu individuellen Erfahrungen. Über diesen Weg können sie einen Einfluss darauf haben, wie Studierende ihr Lernverhalten ausprägen, welche Lernmotivation und Lernhaltung sie entwickeln und was sie in der Folge wissen und können. Unterschiede im *Lernverhalten*, in der *Lernmotivation* und *Lernhaltung* sowie im *Wissen und Können* sind direkt lernrelevant und beeinflussen unmittelbar den Prozess und dann auch das Ergebnis des Lernens (vgl. auch Schulmeister 2014: 199) – das ist in der Lernpsychologie und Differenziellen Psychologie hinlänglich bekannt.

Nun kann man lernrelevante Heterogenität an Hochschulen *beschreiben* und man kann untersuchen und im besten Fall *erklären*, welchen Einfluss sie auf den Prozess und das Ergebnis des Lernens haben. Die Heterogenitätsdiskussion an Hochschulen ist allerdings ganz wesentlich auch von *normativen* Überlegungen geprägt, wenn auch oft nur implizit. An das Lernverhalten, die Lernmotivation und Lernhaltung werden im Kontext der Hochschulbildung nämlich Erwartungen gestellt. Erwartet wird ein *Lernverhalten*, das geprägt ist durch hohes (versus geringes) Engagement, kontinuierliche Arbeit (versus Aufschieben), Aufmerksamkeit und Konzentration (versus Ablenkungsneigung) und Sorgfalt (versus Nachlässigkeit). Erwartet wird zudem eine selbstbestimmte (versus vermeidende oder ausschließlich pragmatische) *Lernmotivation* (Schulmeister 2014: 164 ff.). Schließlich gehört zu den Erwartungen eine *Lernhaltung*, die mit der Idee „Bildung durch Wissenschaft“ konform geht und akademisch in dem Sinne ist, dass das Lernen in der Wissenschaft als eine Chance nicht nur für Employability, sondern auch für Citizenship und Persönlichkeitsbildung (Wildt 2012: 272 ff.) verstanden wird. Diese Erwartungen an Lernverhalten, Lernmotivation und Lernhaltung sind überfachlicher Natur. Welche *Kenntnisse und Fähigkeiten* erwartet werden, hängt dagegen von den Disziplinen, Fächern und Studiengängen ab, die studiert werden. Zwar ist nicht für jedes Fach ein verbindlicher inhaltlicher Kanon an Wissen und Können (mithin Standards) vorhanden, tendenziell aber wird

zumindest innerhalb eines Studiengangs eine Homogenisierung der Ergebnisse als Sollgröße angestrebt.

Anders als die Allgemeine Didaktik und die Fachdidaktiken an Schulen hat die Hochschuldidaktik den Auftrag, immer auch die Forschung mitzudenken, um letztlich eine akademische Kompetenzentwicklung zu fördern. Das scheint zunächst einmal naheliegend zu sein denn: „Woran sollte Universitätslehre denn orientiert sein, wenn nicht an Forschung?“ (Gerdenitsch 2015: 89). Allerdings ist die Verbindung von Forschen, Lehren und Lernen keineswegs trivial und auch nicht selbstverständlich. Welchen Beitrag das forschende Lernen für einen besseren Umgang mit Heterogenität leisten kann, soll im Folgenden untersucht werden. Der Fokus liegt hierbei auf der lernrelevanten Heterogenität. Ziel ist es zu analysieren, ob und inwieweit forschendes Lernen Heterogenität *als Voraussetzung* für gelingende wissenschaftliche Lehre nutzen, *als Mittel* für die Entwicklung akademischer Kompetenz einsetzen und *als Ergebnis* wissenschaftlicher Lehre und akademischer Kompetenzentwicklung akzeptieren und fördern kann (vgl. Bank et al. 2011: 11).

2 Forschendes Lernen als *eine* Variante forschungsnahen Lernens

Forschendes Lernen als hochschuldidaktisches Konzept ist in dieser Bezeichnung seit den 1970er Jahren bekannt (vgl. Bundesassistentenkonferenz 1970). In den letzten Jahren ist das Interesse an diesem Konzept wieder stark gewachsen, allerdings mit einer breiten Auslegung dessen, was man alles darunter subsumieren kann (vgl. Huber 2009). Huber (2014: 28) schlägt daher vor, die verschiedenen Verbindungen von Lernen, Lehren und Forschen als „forschungsnah“ zu kennzeichnen. Forschendes Lernen in dem Sinne, dass Studierende eine Forschungsarbeit durchführen und infolge ihres Forschens lernen, ist dann nur *eine* Form forschungsnahen Lernens. Im Folgenden stelle ich zunächst ein Modell forschungsnahen Lehrens und Lernens vor (vgl. Reinmann, in Druck), das die Vielfalt möglicher Verbindungen von Forschen, Lernen und Lehren ordnet, um anschließend genauer auf das forschende Lernen (im engeren Sinne) einzugehen.

2.1 Ein Modell für forschungsnahes Lernen und Lehren

Wörtlich genommen erfordert *forschendes* Lernen, dass Studierende selber forschen und dabei lernen und dass sie alle Phasen einer Forschung durchlaufen: von der Formulierung einer Fragestellung und Recherche des dazugehörigen Forschungsstands über die Planung eines methodischen Designs und dessen Umsetzung bis zur Darstellung und Präsentation der erzielten Er-

kenntnisse. Forschend zu lernen (Lernen durch Selber-Forschen) bedeutet folglich, dass Studierende lernen, indem sie hinterfragen und selbständig begründete Fragen zu stellen (*fragen*), aus verschiedenen methodischen Optionen eine Wahl treffen, um ihre Fragen zu beantworten (*entscheiden*), und die so entstehenden Ziele und Pläne in die Tat umsetzen (*handeln*). Die Lernprozesse, die hier aktiviert werden, sind in dem Sinne *produktiv*, dass sie nicht nur zu neuen mentalen Strukturen bei den Lernenden führen, sondern diese auch dazu veranlassen, Wissen in Form von sichtbaren Artefakten (Zusammenfassungen bestehender Erkenntnisse, Forschungspläne, Erhebungsinstrumente, Ergebnisdarstellungen etc.) zu produzieren.

Bereits in der ersten „Blütezeit“ des forschenden Lernens in den 1970er Jahren wurde neben dem Lernen durch eigenes Forschen auch das „genetische Lernen“ erwähnt und legitimiert. Genetisch ist das Lernen im Kontext des Forschens dann, wenn ein Forschungsprozess gedanklich nachvollzogen und in der Folge verstanden wird, ohne dass man selbst sichtbare Artefakte produziert. Passiv ist diese Form des Lernens keineswegs, weil schlechterdings vorstellbar ist, wie gelernt werden soll, wenn Studierende nicht zumindest mental aktiv sind. Sinnvoller erscheint es, diese Form des Lernens als *rezeptiv* zu bezeichnen (Prange, 2005, S.: 95), was eine geistige Aktivität voraussetzt. Rezeptiv lernt man in der Regel, indem man das, was man sich aneignen möchte, *beobachtet*, sofern es jemand vormachen kann, indem man *zuhört*, sofern jemand das zu Erlernende mündlich darstellen kann, und/oder indem man liest, wenn das im Interesse stehende Wissen schriftlich vorliegt. Die Verbindung, die Forschen und Lernen hier eingehen, besteht darin, dass Studierende Forschen verstehen lernen, indem sie vermittelt bekommen, *wie* Forschung möglich ist und vollzogen wird.

Rezeptives und produktives Lernen lassen sich nicht eindeutig voneinander abgrenzen. Eher bilden Rezeption und Produktion die Pole eines Lernkontinuums und damit Orientierungsmarken, in welche Richtung eine Lernform geht. Im mittleren Bereich dieses Kontinuums lassen sich alle Formen übenden Lernens einordnen. Verschiedene Phasen des Forschens erfordern Wissen und Können, das man üben kann, auch ohne einen ganzen Forschungszyklus umzusetzen. Einüben kann man, wie man wissenschaftliche Texte findet, liest und exzerpiert und in die Landschaft wissenschaftlicher Genres einordnet. Einüben kann man Methoden in der jeweils gewählten Disziplin: empirische Methoden oder hermeneutische, historische und andere. Auch das Schreiben eigener wissenschaftlicher Texte, die Visualisierung von Erkenntnissen oder das Präsentieren wissenschaftlicher Inhalte lässt sich üben. Einüben meint, dass Studierende *nachmachen*, was sie gezeigt bekommen, *ausprobieren*, wovon sie erste Kenntnisse haben, und *Routinen aufbauen*, was Teil einer Haltung werden soll. Forschen zu üben, ist mehr und anders als Forschen verstehen zu lernen und kann (muss aber nicht) eine Voraussetzung dafür sein, selber zu forschen.

Unterscheidet man drei Varianten der Verbindung von Forschen und Lernen, nämlich Forschen verstehen lernen, Forschen üben und selber forschen, verlangt das nach verschiedenen Formen des Lehrens bzw. nach verschiedenen Formen der Anregung und Unterstützung dieser Lernformen auf dem Kontinuum zwischen Rezeption und Produktion (siehe Abb. 1).

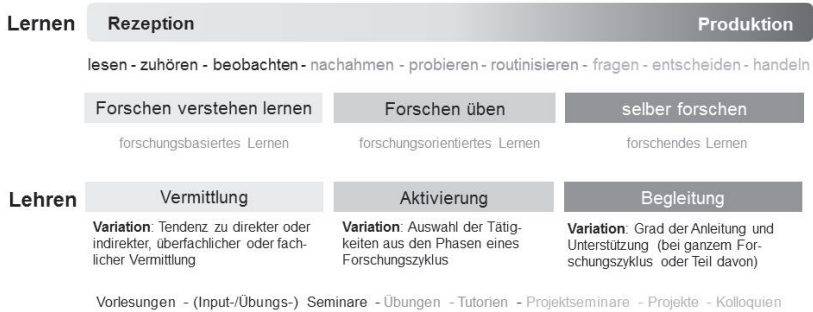


Abb. 1: Modell für die Ordnung verschiedener Formen forschungsnahen Lernens und Lehrens. Quelle: Eigene Darstellung

Aus der Perspektive des Lehrens macht es rezeptives Lernen erforderlich, dass man Studierenden *vermittelt*, wie man forschen kann. Das kann *direkt* geschehen, indem Lehrende Formen, Methoden und Beispiele von Forschung explizit vorstellen, erklären und erläutern – in Wort und Bild oder multimedial – oder *indirekt*, indem man Gelegenheiten nutzt, um z.B. auf Logik, Phasen und Besonderheiten von Forschung aufmerksam zu machen. Lehren als Vermitteln ist eine Lehrform, die man vor allem in Vorlesungen und Seminaren mit einem hohen Anteil vermittelnder Aktivitäten verfolgt. Diese Form des Lehrens ist faktisch weit verbreitet und hat keinen guten Ruf. Allerdings sollte man zwischen der Lehrform und ihren Potenzialen (rezeptives Lernen durch gute Vermittlung) einerseits und der Verbreitung und Umsetzung (Dominanz der Vermittlung und schlechte Vermittlung) andererseits unterscheiden.

Produktives Lernen dagegen erfordert aus der Sicht des Lehrens, dass man Studierende in ihren Forschungsaktivitäten anregt, bei Bedarf anleitet, Kontexte und Ressourcen gestaltet und auf diese (oder andere) Weise den Prozess des Lernens durch Forschen *begleitet*. Der *Grad der Unterstützung* bei dieser Begleitung kann variieren. Die bedarfsorientierte intensivere Anleitung in einzelnen Phasen muss nicht dazu führen, dass der Charakter des Selber-Forschens verloren geht, sofern das Ziel erhalten bleibt, nämlich: Studierende lernen das selbständige Forschen, indem sie Forschung erleben und aktiv (mit)gestalten. Lehren als Begleiten forschenden Lernens ist gängig

in Projektseminaren, in (eigenständigen) Projekten, gegebenenfalls auch in Kolloquien, wenn diese entlang des Forschungshandelns angeordnet sind.

Aus der Perspektive des Lehrens wird besonders gut deutlich, dass ein Lernen durch Üben sowohl rezeptive als auch produktive Anteile hat, denn: Um Forschen einzuüben, braucht man Lernumgebungen, die es Studierenden ermöglichen, zum einen etwas nachzumachen, was ein Vormachen und damit Vermittlung voraussetzt, und zum anderen etwas auszuprobieren und mitunter Routinen aufzubauen, was Unterstützung und Feedback erfordert. Im weitesten Sinne sind hier Lehraktivitäten gefragt, die Studierende *aktivieren*, das Forschen einzuüben. Die Art dieser Aktivierung hängt in hohem Maße davon ab, für welche Phase des Forschens geübt werden soll. Übungen, Seminare mit hohem Übungsanteil und Tutorien (vgl. Fricke/Zeller im Band) sind diejenigen Veranstaltungsformate, die sich hier eignen und bereits etabliert sind.

2.2 Die Besonderheiten forschenden Lernens

Forschendes Lernen bedeutet, dass Studierende selber forschen und einen Forschungsprozess in der Gänze durchlaufen – allein oder arbeitsteilig in einem Team. Sie schlüpfen in die Rolle des Forschenden, sind fragend, entscheidend und handelnd tätig und produktiv in dem Sinne, dass sie sichtbare Ergebnisse produzieren, die nicht nur für den eigenen Erkenntnishorizont gewinnbringend, sondern potenziell auch für Dritte (vgl. Huber 2009: 11) interessant sind.

Forschendes Lernen setzt auf Selbsttätigkeit und Selbständigkeit, fordert aber auch den sozialen Austausch, wie in der Forschung üblich (vgl. Ludwig 2011: 12 f.). Für die Lehre bedeutet das: Nicht direkte Vermittlung und gezielte Aktivierung sind erforderlich, sondern eine prinzipielle Offenheit, ebenso eine Gestaltung des Forschungskontextes, bedarfsgerechte Unterstützung und beratende Begleitung im Forschungsprozess. In diesem Sinne ist forschendes Lernen ein didaktisches *Prinzip* (Baumgartner 2011: 109). Es gibt Hinweise auf den didaktischen Mehrwert (man lernt zu forschen) in einem bestimmten Lernarrangement (Lernen im Format der Forschung); der konkrete Weg der Umsetzung aber ist damit noch nicht festgelegt.

Schneider und Wild (2009) konkretisieren einen idealtypischen Zyklus forschenden Lernens, indem sie zwischen Lernen und Forschen eine analoge Struktur postulieren und liefern damit ein mögliches *Modell* (Baumgartner 2011: 135) zur Umsetzung forschenden Lernens. Ausgangspunkt ist das Erfahrungslernen von Kolb (1984). Danach bildet eine konkrete *Erfahrung* den Anfang eines Lernprozesses. Lernpotenzial aber erlangt eine Erfahrung erst, wenn Unstimmigkeiten, Widersprüche oder Unsicherheiten auftreten, sodass der Erfahrung eine *Reflexion* folgt und das Erfahrene reflektierend beobachtet wird. Eine reflektierende Beobachtung führt dazu, dass die Wirk-

lichkeit in einem anderen Licht erscheint; so können andere, neue Konzepte gebildet werden. Eine veränderte *Konzeption* von Wirklichkeit wird im praktischen Handeln überprüft. Diese Form des aktiven *Experiments* führt wiederum zu Erfahrungen, die neue Anstöße für einen Lernprozess geben und den Lernzyklus fortsetzen (vgl. Schneider/Wildt 2009: 57). Ein Forschungszyklus lässt eine ähnliche Abfolge erkennen (siehe Abb. 2). Forschende identifizieren aus der erfahrenen Praxis wissenschaftlich relevante Themen, reflektieren den Forschungsstand und formulieren Fragestellungen. Sie konzipieren Untersuchungspläne und entscheiden sich für Methoden, um dann eine Untersuchung durchzuführen und auszuwerten. Ähnlich sind sich nach diesem Modell nicht nur die Phasen des Lern- und Forschungszyklus, sondern auch die Ziele. In beiden Fällen geht es darum, einen Zugang zu noch unbekanntem Wissen zu erlangen. Lernen, so Ludwig (2011: 10), zielt wie Forschen auf die Erweiterung der Handlungs-, Begründungs- und Erklärungsfähigkeit ab.

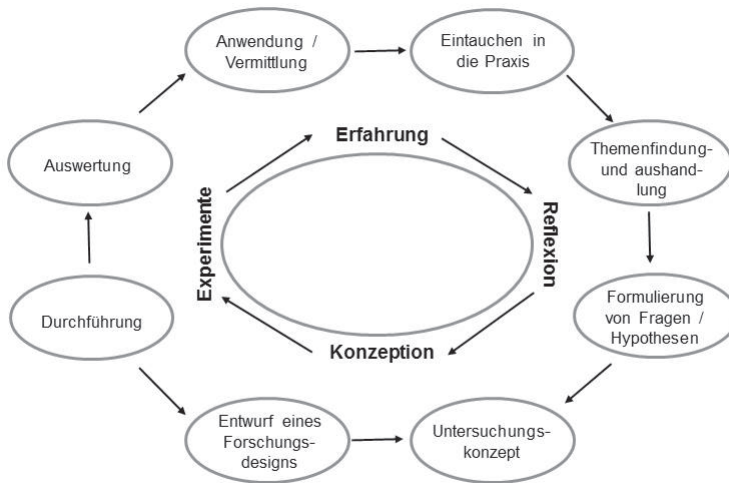


Abb. 2: Modell forschenden Lernens mit einer Analogie zwischen Lern- und Forschungszyklus. Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Schneider/Wildt 2009, S. 58

Kritisch anzumerken ist, dass das skizzierte Modell tendenziell die *empirische* Forschung in den Blick nimmt – jedenfalls suggeriert das an einigen Stellen die Wortwahl. Statt Tests, Beobachtungs- und Befragungsstudien in den Sozialwissenschaften oder (Labor-)Experimenten in den Naturwissenschaften können aber auch die Analyse und Interpretation von Texten oder

Quellen in den Geisteswissenschaften gemeint sein (vgl. hierzu z.B. Metzger 2008; Battaglia/Bihrer 2012).

Es sind letztlich auch andere Modelle denkbar, wenn sie die folgenden Spezifika des Prinzips des forschenden Lernens berücksichtigen. Studierende entdecken und beschreiben *offene* Probleme, entwickeln möglichst *eigene* Fragen und treffen methodische Entscheidungen, um diese Fragen zu beantworten, *reflektieren* ihr Vorgehen, präsentieren Problemlösungen bzw. Antworten *öffentlich* und machen sie einer *kritischen* Bewertung zugänglich (Huber 2014: 25). Offenheit, Selbständigkeit und Selbsttätigkeit als Leitidee und Ziel forschenden Lernens schließen Lehraktivitäten direkter Art keineswegs aus (vgl. Treppe 2005; Reiber 2012). Anleitung führt nicht zwingend zu geschlossenen Lernumgebungen, strukturierende Hinweise helfen dabei, Selbständigkeit zu erlangen und eine wechselnde Form der Beteiligung an Forschungsphasen verhindert die Selbsttätigkeit nicht, sondern variiert sie. Die *Art* der Unterstützung wie auch im Gegenzug die Qualität der eigenen Entscheidungen ist darüber hinaus davon abhängig, in welcher Sozialform Studierende forschend lernen. Der *Grad* der Anleitung und Unterstützung beim forschenden Lernen kann höher oder niedriger sein. Nicht deren Existenz, sondern Zweck und Passung zur Situation, in der sich Studierende befinden, dürften ausschlaggebend dafür sein, ob sie forschendes Lernen fördern oder behindern. Es sind also verschiedene Umsetzungen forschenden Lernens möglich. Die aktuelle hochschuldidaktische Literatur liefert zum forschenden Lernen neben Darstellungen des Prinzips und weniger Modelle vor allem Praxisbeschreibungen (Erfahrungsberichte), die einzigartig und entsprechend spezifisch mit dem jeweiligen Kontext verwoben sind. Woran es mangelt sind Beschreibungen von *Mustern* (Baumgartner 2011: 141 ff.) für forschendes Lernen, die in ihrem Abstraktionsgrad zwischen Praxis- und Modellbeschreibungen liegen. Der vorliegende Text kann diesen Mangel nicht beheben, macht aber durch die nachfolgenden Ausführungen deutlich, dass solche Muster eine große Hilfe für die Frage des Umgangs mit Heterogenität wären.

3 Potenziale forschendes Lernens für den Umgang mit Heterogenität

Unterschiede im Lernverhalten, in der Lernmotivation und Lernhaltung sowie im Wissen und Können haben einen unmittelbaren Einfluss darauf, wie Studierende mit den Anforderungen im Studium umgehen, wie sie Lehrveranstaltungsangebote nutzen, wie sie ihr Selbststudium gestalten und mit welchen Ergebnissen sie eine Veranstaltung, ein Modul und einen Studiengang beenden (vgl. Punkt 1.2). Lehrende schätzen heterogene Voraussetzungen meist als Defizit ein, das es zu beheben gilt, was auf eine Homogenisierung der Voraussetzungen hinausläuft (vgl. Wild/Esdaer 2014: 55 f.). Bei der

Bestimmung von Ergebnissen des Lehrens und Lernens spielt die Heterogenität derzeit kaum eine Rolle. Vielmehr ist es so, dass Lernergebnisse im Zuge der Standardisierung tendenziell festgeschrieben werden – sowohl in ihrer inhaltlichen Ausprägung als auch in ihrem Niveau. Inwiefern forschendes Lernen für den Umgang mit Heterogenität andere Wege eröffnen kann, wird im Folgenden unter drei Stichworten diskutiert: Variation, Kombination und Umdeutung.

3.1 Variation forschenden Lernens als Antwort auf Heterogenität

Eine theoretisch begründete Ordnung verschiedener Umsetzungsvarianten forschenden Lernens existiert bis dato nicht (vgl. Punkt 2.2). Ein Kriterium für eine möglichst trennscharfe Unterscheidung solcher Varianten forschenden Lernens ist die Sozialform. In *Individualprojekten* bearbeiten Studierende in der Regel alle Phasen eines Forschungsvorhabens allein, was z.B. bei Abschlussarbeiten der Fall ist. In *Kleingruppenprojekten* bearbeiten zwei bis sieben Studierende kooperativ (arbeitsteilig) oder kollaborativ (gemeinsam) alle Phasen eines Forschungsvorhabens in einem entsprechend überschaubaren sozialen Verbund. In *Gemeinschaftsprojekten* arbeiten Studierende an einem bestehenden Forschungsvorhaben von Wissenschaftler_innen mit und beteiligen sich an einer oder mehreren Phasen.

Im Detail lassen sich diese drei Varianten noch einmal variabel gestalten. So können sie sich beispielsweise in folgenden Dimensionen unterscheiden: (1) in der *Lehrorganisation* (Länge, Umfang und Gewichtung des Projekts, Einbettung in oder Begleitung von Lehrveranstaltungen), (2) in der *sozialen Einbindung* (Anreicherung der Projektarbeit durch sozialen Austausch und Peer-Bewertung), (3) in der *Anleitung* (Modeling) durch Vormachen und Vermitteln von Inhalten und (4) in der *Unterstützung* (Scaffolding) durch Strukturierung und gezielte Hilfestellung. Einige Ausprägungen auf diesen Dimensionen liegen bei den drei Varianten (getrennt nach Sozialformen) bereits mehr oder weniger nahe (so ist z.B. eine soziale Einbindung bei Individualprojekten sehr wichtig, in Gemeinschaftsprojekten per definitionem schon gegeben). In der Folge entstehen vielfältige Formen forschenden Lernens, die Unterschiede auffangen können: Unterschiede im Lernverhalten (z.B. konstant arbeitende oder aufschiebende Verhaltensweisen) durch Variation der Lehrorganisation und der Unterstützung, Unterschiede in der Lernmotivation (z.B. selbstbestimmte oder vermeidende Motivationen) durch Variation der sozialen Einbindung oder Unterschiede im Wissen und Können (z.B. Vorerfahrung oder keine Erfahrung mit bestimmten Methoden) durch Variation der Anleitung.

Zusammenfassend kann man festhalten: Infolge einer Variation der Anforderungen im Prozess des forschenden Lernens wird es bis zu einem gewis-

sen Grad möglich, auf Unterschiede im Lernverhalten, in der Lernmotivation wie auch potenziell im Wissen und Können einzugehen und an diesen „anzudocken“. Damit erhöht man die Chance, Selbstbestimmung, Systematik, Konzentration, Sorgfalt und Konstanz zu fördern, die (normativ) im Rahmen eines Hochschulstudiums überfachlich als notwendig und erstrebenswert gilt.

3.2 Kombination forschungsnaher Lernformen zur Reduktion von Heterogenität

Forschendes Lernen ist nur *eine* Form forschungsnahen Lernens und kann daher prinzipiell mit anderen Formen forschenden Lernens (Forschen verstehen lernen und Forschen üben) verbunden werden (vgl. Punkt 2.1). Eine solche Kombination verschiedener Lernmodi, also eine Verknüpfung von produktivem mit rezeptivem und/oder übendem Lernen, kommt den bisher üblichen Empfehlungen zum Umgang mit Heterogenität (vgl. Punkt 1.1) am nächsten, weil damit am ehesten eine Angleichung (Homogenisierung) vor allem unterschiedlichen Wissens und Könnens erreicht werden kann. Spezifisch für das forschende Lernen aber ist es, wenn der „Angleichungswunsch“ von den Studierenden selbst ausgeht, weil sie im Prozess des forschenden Lernens eigenständig Kenntnislücken oder Fähigkeitsdefizite erkennen, die sie daran hindern, ihr Ziel zu erreichen.

Forschendes Lernen kann relativ problemlos mit *übenden Lernformen* (denkbar auch in Form von Tutorien) kombiniert werden, was jedoch eine Lehrorganisation voraussetzt, die das optional zulässt – beispielweise, indem Studienprogramme Freiräume für eine selbstbestimmte Verwendung von „Workload“ vorsehen (Bernstorff 2014: 18). Nehmen Studierende individuell Möglichkeiten in Anspruch, sich in Forschungsmethoden zu üben, nimmt das direkt und differenziell Einfluss auf das Können und kann indirekt das Lernverhalten beeinflussen. Forschendes Lernen lässt sich darüber hinaus mit *rezeptiven Lernformen* kombinieren. Auch hier scheint es angebracht, den Besuch von Veranstaltungen, die dabei helfen sollen, Forschen verstehen zu lernen, optional zu halten. Nur so wird es wahrscheinlich, dass Studierende an diesen gezielt bei Bedarf (entsprechend ihrem Wissens bzw. fehlenden Wissen) mit eigenen Fragen teilnehmen. Voraussetzung ist allerdings eine „Logistik“ und Ausgestaltung von Lehrveranstaltungen (z.B. auch E-Learning-Angebote), die eine mindestens zeitlich variable Nutzung dieser zusätzlichen Lehrangebote ermöglicht (vgl. auch Wild/Esdar, 2014, S. 62).

Zusammenfassend kann man festhalten: Infolge einer Kombination forschenden Lernens als einer produktiven Lernform mit übenden und rezeptiven Lernformen wird es im Kontext forschungsnahen Lernens möglich, Unterschiede im Wissen und Können auszugleichen und potenziell auf Unterschiede im Lernverhalten einzugehen. Auf diesem Wege können mögliche

Lernhindernisse infolge von heterogenem Wissen und Können abgebaut werden.

3.3 Umdeutung von Heterogenität durch forschendes Lernen

Forschendes Lernen ist diejenige Form forschungsnahen Lernens, die am stärksten die Verbindung von Forschen und Lernen im Prozess sucht und damit am ehesten dazu geeignet ist, eine *akademische Lernhaltung* anzuregen. Das läuft einerseits auf eine Homogenisierung der Haltung hinaus. Andererseits aber ermöglicht die prinzipielle Offenheit des forschenden Lernens, dass Studierende Unterschiede in ihrer Lernhaltung (z.B. Erwartung eines hohen Praxis- oder Wissenschaftsbezugs) in den Lern- und Forschungsprozess einbringen, indem sie eigene Fragen formulieren und diejenigen Probleme identifizieren, die sie aus Interesse bearbeiten wollen (z.B. Fragen und Probleme mit stärkerem Praxis- oder Theoriebezug).

Für forschendes Lernen als ein didaktisches Prinzip sind unterschiedliche Kenntnisse und Fähigkeiten weder als Voraussetzung noch als Ergebnis ein gravierendes Problem. Auch verschiedene soziodemografische Faktoren und die damit verbundene Erfahrungsvielfalt sind in diesem Zusammenhang eher eine Bereicherung, stellen aber auch keine direkt lernrelevanten Heterogenitätsfaktoren dar. Beim Forschen mit eigenen Fragestellungen und unter Einsatz dazu passender Methoden lernen Studierende in den einzelnen Phasen des Forschungsprozesses Verschiedenes und produzieren unterschiedliche Artefakte, spezialisieren sich also in gewisser Weise und beenden ihre Forschungsarbeit (selbst innerhalb eines gemeinsamen Projekts) nicht mit homogenem Wissen und Können. Diese Form der Heterogenität im Prozess wie auch im Ergebnis ist Teil des Prinzips.

Mit dem Prinzip des forschenden Lernens ist folglich eine Umdeutung von Heterogenität vom Defizit zur Ressource möglich. Dies erfordert allerdings eine De-Standardisierung von *Lernergebnissen* und die Möglichkeit, individuelle Lernziele zu setzen. In der Folge muss man sich von der Vorstellung verabschieden, alle Studierende eines Studiengangs hätten weitgehend das Gleiche zu lernen und zu leisten. Dies ist bzw. wäre ein Paradigmenwechsel und dürfte mit den üblichen Studien- und Prüfungsordnungen und den auf Standards ausgerichteten Modulhandbüchern der Bologna-Studiengänge schwer vereinbar sein. Das mit dem Bologna-Prozess ebenfalls eingeführte Diploma Supplement (eine Ergänzung zum Prüfungszeugnis) würde allerdings grundsätzlich die Möglichkeit bieten, individualisierte Lernergebnisse zu dokumentieren. Das Diploma Supplement enthält Informationen über den erworbenen Abschluss, die verleihende Institution, das absolvierte Studienprogramm und den individuellen Studienverlauf und könnte folglich auch heterogene Lernergebnisse mit aufnehmen. Prüfungsformen, die sich dazu eignen, die Kompetenzentwicklung beim forschenden

Lernen zu erfassen, zu reflektieren, zu dokumentieren und zu bewerten, sind vor allem in der (E-)Portfolio-Arbeit zu suchen (vgl. Bauer/Baumgartner 2012). Weitere Prüfungsformate, die als „diversitätsgerecht“ eingestuft werden, sind die dem Portfolio ähnlichen Lerntagebücher und Peer-Reviews (vgl. Fendler/Reinhardt 2014).

Zusammenfassend kann man festhalten: Forschendes Lernen als didaktisches Prinzip mit einer Offenheit für ungleiche Voraussetzungen und Lernziele eröffnet die Möglichkeit, Heterogenität umzudeuten und Verschiedenheit als Ressource zu nutzen. Gleichzeitig kann forschendes Lernen darauf hinwirken, dass sich Studierende einer akademischen Lernhaltung annähern.

4 Grenzen forschenden Lernens für den Umgang mit Heterogenität

Forschendes Lernen als didaktisches Prinzip kann keine Strukturen ändern, wie sie in den Bologna-Vorgaben (z.B. Modularisierung und das European Credit Transfer System) und in Studien- und Prüfungsordnungen einzelner Studiengänge festgeschrieben sind. Forschendes Lernen mit seinen Umsetzungsvarianten kann allenfalls Spielräume in diesen Strukturen ausfindig machen und nutzen (oder umgekehrt zu geringe Spielräume identifizieren und darauf aufmerksam machen). Latente Widersprüche wie die, dass Vielfalt als Ressource in der Hochschullehre genutzt werden soll, gleichzeitig aber Standards dafür sorgen sollen, dass Studienleistungen und -abschlüsse möglichst gut vergleichbar sind, tragen wenig zu einem konstruktiven Umgang mit Heterogenität bei und lassen sich didaktisch nicht auflösen.

Forschendes Lernen ist ein hochschuldidaktisches Prinzip, das in besonderer Weise dem Auftrag der Hochschulen nachkommt, Forschen, Lehren und Lernen miteinander zu verbinden und nicht irgendeine, sondern eine *akademische* Kompetenzentwicklung zu fördern. In dieser Eigenschaft bietet forschendes Lernen nicht nur viele Potenziale, wie die für den Umgang mit Heterogenität, sondern kann auch Widerstände verursachen (vgl. Huber 2009: 22 ff., Kühl 2009: 108 ff.): (a) Widerstände gegen die genuin wissenschaftlichen Arbeitsformen, die dem womöglich schon zur Routine gewordenen Lernverhalten aus der Schule (oder auch aus dem Beruf) zuwiderlaufen, (b) Widerstände gegen die in und für die Forschung geforderte oder angestrebte intrinsische Motivation, die der pragmatischen Lernmotivation entgegensteht, die im Studium in der Regel ausreicht, (c) Widerstände gegen akademische Ziele und Normen, die mit einer Lernhaltung nicht vereinbar sind, die das Studium nur als Übergang in den Beruf (oder als Aufstiegsmöglichkeit im Beruf) akzeptiert, und (d) Widerstände gegen wissenschaftliche Kenntnisse und Fähigkeiten, deren Wert für eine Karriere außerhalb der Wissenschaft nicht gesehen wird.

Literatur

- Alheit, P./Rheinländer, K./Watermann, R. (2008). Zwischen Bildungsaufstieg und Karriere. Studienperspektiven „nicht-traditioneller Studierender“. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11, S. 577–606.
- Bank, V./Ebberts, I./Fischer, A. (2011). Lob der Verschiedenheit – Umgang mit Heterogenität in der sozialwissenschaftlichen Bildung. *Journal of Social Science Education*, 10 (2), S. 3–13.
- Battaglia, S./Bihrer, A. (2012). Vom Frontalunterricht zum forschenden Lernen. Kompetenzorientierung, Individualisierung und Praxisrelevanz in der universitären Lehre. In: B. Berendt/B. Szczyrba/A. Fleischmann/N. Schaper/J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (C 2.16, S. 1–22). Berlin: Raabe.
- Bauer, R./Baumgartner, P. (2012). *Schaufenster des Lernens. Eine Sammlung von Mustern zur Arbeit mit E-Portfolios*. Münster: Waxmann.
- Baumgartner, P. (2011). *Taxonomie von Unterrichtsmethoden. Ein Plädoyer für didaktische Vielfalt*. Münster: Waxmann.
- Bernstorff, F. (2014). Der entfesselte Workload. Freiräume in modularisierten Studiengängen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 9 (2), 13–26.
- Bundesassistentenkonferenz (BAK) (2009/1970). *Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen*. Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler.
- Buß, I. (2013). Diversity im Kontext von Organisationsentwicklung: Lernprozesse in den Mittelpunkt stellen. In: B. Berendt/B. Szczyrba/A. Fleischmann/N. Schaper/J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (J 3.9., S. 1–30). Berlin: Raabe.
- Cronbach, L./Snow, R. (1977). *Aptitudes and instructional methods: A handbook for research on interactions*. New York: Irvington Publishers.
- Fendler, J./Reinhardt, M. (2014). Lernportfolio, Lerntagebuch und Peer-Review als kompetenzorientierte und diversitätsgerechte Prüfungsformate. In: B. Berendt/B. Szczyrba/A. Fleischmann/N. Schaper/J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (H 6.2., S. 85–104). Berlin: Raabe.
- Gerdentisch, C. (2015). *Unterricht an Universitäten? Systematische Überlegungen zum intradisziplinären Transfer*. In: R. Egger/C. Wustmann/A. Karber (Hrsg.), *Forschungsgeleitete Lehre in einem Massenstudium. Bedingungen und Möglichkeiten in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften* (S. 77–92). Berlin: Springer VS.
- Hanft, A. (2013). *Lebenslanges Lernen an Hochschulen – Strukturelle und organisatorische Voraussetzungen*. In: A. Hanft/K. Brinkmann (Hrsg.), *Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen* (13–29). Münster: Waxmann.
- Hehlgans, S. (2013). Zwischen Anpassung und Freiheit – Die Europäische Universität auf dem Weg zur Ökonomisierung. *Ars Semeiotica*, 33 (3–4), S. 273–307.
- Huber, L. (2009). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In: L. Huber/J. Hellmer/F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (S. 9–35). Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler.
- Huber, L. (2014). *Forschungsbasiertes, Forschungsorientiertes, Forschendes Lernen: Alles dasselbe? Hochschulforschung*, 1+2, S. 22–29.
- Klafki, W./Stöcker, H. (1976). Innere Differenzierung des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 4, S. 497–523.

- Kolb, D. (1984). *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs/New York: Prentice-Hall.
- Kühl, S. (2009). Forschendes Lernen und Wissenschaftsbetrieb. Zur Erfahrung mit einem soziologischen Lehrforschungsprojekt. In: L. Huber/J. Hellmer/F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (S. 99–113). Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler.
- Ludwig, J. (2011). *Forschungsbasierte Lehre als Lehre im Format der Forschung. Brandenburgische Beiträge zur Hochschuldidaktik*, 3, Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Metzger, M. (2008). Forschendes Lernen auf der Basis der Grounded Theory. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 3 (4), S. 47–57.
- Mittelstraß, J. (2012). Wissensgesellschaft und Hochschulentwicklung. *Zeitschrift für Hochschulrecht*, 11, S. 24–31.
- Mooraj, M./Zervakis, P.A. (2014). Der Umgang mit studentischer Heterogenität in Studium und Lehre. Chancen, Herausforderungen, Strategien und gelungene Praxisansätze aus den Hochschulen. *Zeitschrift für Inklusion*, 1–2. URL: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/222/224>
- Prange, K. (2005). *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der operativen Pädagogik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Reiber, K. (2012). Forschendes Lernen im Zeichen von Bologna. In: B. Kossek/C. Zwiauer (Hrsg.), *Universität in Zeiten von Bologna. Zur Theorie und Praxis von Lehr- und Lernkulturen* (S. 111–119). Göttingen: V & R unipress.
- Reinmann, G. (in Druck). Prüfungen und Forschendes Lernen. Erscheint in H.A. Mieg/J. Lehmann (2015). *Forschendes Lernen: Programmatik und Praxis*. Frankfurt a. M.: Campus Verlag.
- Richter, R. (2013). Vielfalt als Chance. Konstruktiver Umgang mit Heterogenität in Lehrveranstaltungen. *Tübinger Beiträge zur Hochschuldidaktik*, Band 9/2. Tübingen. URL: <https://publikationen.uni-tuebingen.de/xmlui/handle/10900/43958>
- Schulmeister, R. (2014). Auf der Suche nach Determinanten des Studienerfolgs. In: J. Brockmann/A. Pilniok (Hrsg.), *Studieneingangsphase in der Rechtswissenschaft* (S. 72–205). Baden-Baden: Nomos.
- Schulmeister, R./Metzger, C./Martens, T. (2012). Heterogenität und Studienerfolg. Lehrmethoden für Lerner mit unterschiedlichem Lernverhalten. Paderborner Universitätsreden. URL: http://www.zhw.uni-hamburg.de/uploads/schulmeister_metzger_martens_2012_heterogenitaet_pur.pdf
- Teichler, U./Wolter, A. (2004). Zugangswege und Studienangebote für nicht traditionelle Studierende. *Die Hochschule*, 2, S. 64–80.
- Tremp, P. (2005). Verknüpfung von Lehre und Forschung: Eine universitäre Tradition als didaktische Herausforderung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23 (3), S. 339–348.
- Viebahn, P. (2008). *Lernerschiedenheit und soziale Vielfalt im Studium. Differenzielle Hochschuldidaktik aus psychologischer Sicht*. Bielefeld: UniversitätsVerlag Webler.
- Viebahn, P. (2009). *Verschiedenheit im Studium. Ein Konzept zu einer großen didaktischen Herausforderung*. *Das Hochschulwesen*, 1, S. 36–44.
- Wenning, N. (2013). Die Rede von der Heterogenität – Mode oder Symptom? In: J. Budde (Hrsg.), *Unscharfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld* (S. 127–150). Wiesbaden: Springer VS.

- Wielepp, F. (2013). Heterogenität. Herausforderungen der Hochschulbildung im demografischen Wandel. In: P. Pasternack (Hrsg.), *Jenseits der Metropolen. Hochschulen in demografisch herausgeforderten Regionen* (S. 363–386). Leipzig: Akademische Verlagsanstalt.
- Wild, E./Esdar, W. (2014). Eine heterogenitätsorientierte Lehr-/Lernkultur für eine Hochschule der Zukunft (Fachgutachten). Hrsg. von der Hochschulrektorenkonferenz. URL: http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Fachgutachten_Heterogenitaet.pdf
- Wildt, J. (2012). Praxisbezug der Hochschulbildung – Herausforderung für Hochschulentwicklung und Hochschuldidaktik. In: W. Schubarth/K. Speck/A. Seidel/C. Gottmann/C. Kamm/M. Krohn (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt* (S. 261–278). Wiesbaden: Springer.
- Wilkesmann, U./Virgillito, A./Bröcker, T./Knopp, L. (2012). Empirische Untersuchungen zur Hochschulwirklichkeit. In M. Kerres/A. Hanft/U. Wilkesmann/K. Wolff-Bendik (Hrsg.), *Studium 2020. Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen* (S. 59–81). Münster: Waxmann.

Vom Stressor zum Lernanreiz – Diversitätssensibilität als Lernziel einer hochschuldidaktischen Weiterbildung

Björn Kiehne

Wer sind meine Studierenden? Ein Redebeitrag als Einleitung

Ein Redebeitrag aus der kollegialen Beratung, die ein Lernelement im Modul 1 des Programms zum Erwerb des Berliner Zertifikats für Hochschullehre ist, soll hier illustrieren, wie Verschiedenheit durch Hochschullehrende wahrgenommen wird:

Als ich die Modelle vorstellte, wusste ich sofort, dass es nicht so klappen würde, wie ich es mir vorgestellt hatte. In der Luft lag ein unangenehmes Gefühl des Abwartens. Fast so, als würden die Studierenden darauf lauern, dass ich einen Fehler mache. Kurz dachte ich, dass ich in meiner Darstellung vielleicht aus Versehen ins Englische gerutscht war und die Studierenden mich deshalb so anstarrten. Ich konnte sehen, wie Studierende miteinander flüstern, während andere teilnahmslos in die Luft starrten. Wieder andere schrieben mit. Vielleicht hätte ich meine Aufmerksamkeit in diesem Augenblick lieber knallhart beim Stoff halten sollen. Diese Studierenden waren einfach zu verunsichernd. Der Stoff ist zumindest sortiert und klar, mit dem kann ich arbeiten über den habe ich eine gewisse Kontrolle, wie eine Checkliste. Aber die Studierenden, die mich anstarrten, schienen nach etwas anderem zu fragen, nur was? Das wusste ich nicht...

Die Hochschullehrerin sagte im Nachgespräch, dass ihr erst in diesem Augenblick wirklich bewusst geworden ist, wie verschieden ihre Studierenden sind. Die Stresssituation, die die fragenden Blicke der Studierenden ausgelöst hatten, wurde im Gespräch mit den Berater_innen und den Kolleg_innen immer mehr abgelöst durch eine Neugier, die danach fragt: Wer sind meine Studierenden und was brauchen sie von mir? Aus dem Stressor wird ein Lernanreiz.

Dieser Beitrag beschäftigt sich mit der Frage, wie diversitätssensible Lehre als Lernziel in eine bestehende hochschuldidaktische Weiterbildung integriert werden kann und welche Methoden sich anbieten, um dieses Lernziel zu erreichen. Der Artikel nutzt die Erfahrungen aus einem der Einführungsworkshops am Berliner Zentrum für Hochschullehre (BZHL). Startpunkt des Aufsatzes ist eine Sequenz aus einer kollegialen Beratung, in der die Haltung zu Verschiedenheit aus Sicht einer Teilnehmerin beschrieben

wird. Ausgehend von einem Brainstorming wird dann eine Definition für Verschiedenheit im Kontext der Hochschullehre angeboten. Dabei geht es um Anhaltspunkte für die Modellierung des Lernziels Diversitätssensibilität im Kontext des Programms zum Erwerb des Berliner Zertifikats für Hochschullehre. Dann werden mögliche Methoden der Erarbeitung dieses Ziels besprochen. Dazu werden die vier möglichen Ansatzpunkte Gruppendiskussion, Lerntypen, Lernbiografie und Lehrphilosophie kurz vorgestellt und dann nach dem Muster einer aus der Betriebswirtschaft entlehnten Stärken- und Schwächenanalyse in Bezug auf das zu erreichende Lernziel (SWOT-Analyse – engl. Akronym für Strengths (Stärken), Weaknesses (Schwächen), Opportunities (Chancen) und Threats (Gefahren); vgl. Meffert et al. 2008: 236) für den Einsatz diskutiert. Es werden Methoden vorgestellt, die integriert in bestehende Workshops die Erreichung des Lernziels Diversitätssensibilität ermöglichen.

Von welcher Verschiedenheit im Zusammenhang von Studium und Lehre sprechen wir?

Heterogenität oder Diversität hat viele Aspekte. In einem Brainstorming mit der Leitfrage „Welche Formen von Verschiedenheit kennen Sie aus Ihren Lehrveranstaltungen?“ kamen folgende Begriffe zusammen: Bildungsweg, Vorkenntnisse/Praxiserfahrung, Studiengänge/Lernziele, Alter, Sprachfähigkeit, Muttersprache (Erstsprache), Grad der Autonomie, kulturelle Herkunft, Interessen, Störverhalten, Konzentrationsfähigkeit, Charakter, Intelligenz, politische und religiöse Einstellung, Geschlecht, Lernstile, akademisches Selbstkonzept, Belastung neben Studium, finanzielle Situation, Methodenpräferenz, Lernerfahrung, Selbstwirksamkeitserwartung, Selbstwahrnehmung, Wahrnehmung, locus of control, Behinderung (BZHL 2014a: 7/260).

Diese unsortierte Sammlung zeigt auf, dass Heterogenität aus Sicht der Lehrenden im Kontext unseres Kurses sehr weit gefasst wird. Die einzelnen Aspekte zu sammeln erscheint einfach, doch eine griffige Definition zu finden war in der auf das Brainstorming folgenden Diskussion umso schwerer. Um das Phänomen zu rahmen nutze ich die in der Literatur bestehende, von Viebahn vorgeschlagene, Definition zu Lernerverschiedenheit: „Unter Lernerverschiedenheit werden die lernerfolgsrelevanten Dispositionen (Merkmale) seitens der Lerner verstanden. Diese liegen im kognitiven (z.B. Intelligenz, Vorwissen), im affektiven (Lernmotive, Lerneinstellungen) und in kompetenzbezogenen Bereichen (Lernkompetenzen und fachliche Fähigkeiten) (...)“ (Viebahn 2008: 27). Sie hilft die Aspekte zu ordnen, um dann in weiteren Schritten „Umgangsformen“ zu finden.

Der Kontext – das BZHL und seine Zielgruppe

Das Berliner Zentrum für Hochschullehre (BZHL) ist ein landesweites Zentrum in Kooperation mit den 13 öffentlichen Hochschulen Berlins (vgl. Brendel 2010). Sein Ziel ist, die Lehrqualität zu erhöhen. Das geschieht durch hochschuldidaktische Weiterbildung, Beratungsangebote und Strukturentwicklungen in den Hochschulen (vgl. Brendel/Kiehne 2011). Das BZHL vergibt nach erfolgreicher Weiterbildung das Berliner Zertifikat für Hochschullehre. Das Programm orientiert sich an den Vorgaben der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (DGHD) mit drei Modulen:



Abb. 1: Programmmodule im BZHL. Quelle: Eigene Darstellung

Die FOKUS-Veranstaltungen richten die Aufmerksamkeit auf die Elemente guter Lehre. Sie führen in die Grundlagen des Lehrens und Lernens an Hochschulen ein. Dabei setzen sie Impulse für eine handlungsorientierte und studierendenzentrierte Hochschullehre. Interaktive didaktische Methoden werden ausprobiert und auf den eigenen Lehrkontext angewandt. Neu erstellte didaktische Entwürfe werden in der Gruppe diskutiert und können in der kollegialen Praxisberatung bzw. in Lehrhospitationen reflektiert und weiterentwickelt werden.

In den SPEKTRUM-Angeboten des BZHL qualifizieren sich Lehrende in den sechs grundlegenden Themenfeldern der Hochschuldidaktik (vgl. Abb. 1). Unter den Workshops finden sich altbewährte Klassiker genauso wie neue Themen zu aktuellen oder sehr speziellen Herausforderungen in der Lehre. Die Workshops sind wissenschaftlich fundiert und gleichzeitig anwendungsbezogen aufgebaut, sodass neue Ideen und Methoden bereits im Rahmen der Veranstaltungen auf die individuelle Lehrpraxis übertragen werden können.

Das BZHL begleitet Lehrende bei der Entwicklung und Durchführung von innovativen Lehrprojekten vor Ort. Im dritten Modul steht der Transfer der im Zertifikatsprogramm erworbenen Kompetenzen in die Lehrpraxis im Mittelpunkt. Lehrende zeigen mit ihrem Projekt, dass sie Lehrveranstaltungen professionell planen, durchführen und evaluieren können (vgl. BZHL 2015).

Dabei werden für die Lehrkompetenz folgende Grobziele (BZHL 2014b) formuliert: Teilnehmende können:

- Ihre Lehrkompetenz weiterentwickeln und im Lehrportfolio darstellen
- Lehrveranstaltungen zeitökonomisch und lernorientiert planen
- Forschend lehren und lernen
- Aktivierende Methoden in der Lehrveranstaltung einsetzen
- Das Web für den Lernerfolg nutzen
- Durch reflektierte Lehrpraxis ihre Lehrqualität weiterentwickeln
- Sich austauschen und von anderen Fachkulturen inspirieren lassen
- Innovative Impulse in die Lehrpraxis der eigenen Hochschule bringen

Diversitätssensibel lehren wurde bisher nicht isoliert als Lernziel formuliert, sondern als Teil der Lernorientierung, also eines generellen „Shift from Teaching to Learning“ (vgl. Barr/Tagg 1995) gesehen.

Modellierung des Lernzieles „Diversitätssensibel Lehren“

Um das weiterbildnerische Handeln an Lernzielen auszurichten, werden hier die Taxonomien von Bloom et al. (1956) und Macke et al. (2008) als Klärungsraster genutzt. Dabei wurde der Weg über die affektiven Lernziele gewählt, die in den Feinzielen eines jeden Arbeitsschritts im Workshopverlauf definiert sind, da die Bereitschaft, Verschiedenheit wahrzunehmen, auf sie zu reagieren und den Umgang mit dem Phänomen in die eigene Lehrüberzeugung zu integrieren, stark mit den eigenen Wertsystemen zusammenhängt. Auf sie aufbauend wurden dann kognitive Lernziele definiert, die Diversitätssensibilität mit Modellen und Theorien aus der Diversitätsforschung anreichern. Die folgende Auflistung wird zur Auswahl der passenden Methoden im Workshopzusammenhang genutzt.

Affektive Lernziele

| | |
|---|---|
| Aufmerksam werden, beachten | Die Teilnehmenden (TN) nehmen Verschiedenheit bei ihren Studierenden wahr, ohne das Phänomen mit formalem Wissen erklären zu können. |
| Reagieren | Die TN werden, nachdem ihnen die Diversität bewusst geworden ist, aktiv, indem sie beginnen im Sinne einer Studierendenorientierung zu handeln. |
| Werten | Die TN formulieren ihre Einstellung zu der Frage von Lernendenverschiedenheit. Sie bewerten dies als wichtigen Aspekt im sozialen Lernraum der Hochschule. |
| Strukturierter Aufbau eines Wertsystems | Im Kontext ihrer Lehrphilosophie formulieren die TN ihre Haltung zu dem Phänomen und abstrahieren von ihr. Einzelfälle dienen als Grundlage, um zu einer allgemeinen Werthaltung zu kommen. |

| | |
|--|--|
| Erfüllt sein durch einen Wert oder eine Wertstruktur | Die TN verfügen über eine Orientierung für das eigene Handeln, die es ihnen ermöglicht in der Lehrveranstaltung Verschiedenheit wahrzunehmen, ihre Faktoren zu analysieren und auf Grundlage der eigenen Werte adäquat zu agieren. Ihr Lehrhandeln ist geplant und situativ angepasst zugleich. Die Wirkungen der Lehrhandlungen werden bedacht. |
|--|--|

Tab. 1: Affektive Lernziele im Kontext Diversitätssensibilität

Kognitive Lernziele

| | |
|----------------|--|
| Wissen | Die TN kennen statistische Daten zur Zusammensetzung ihrer Studierendenschaft. Sie kennen die Definition von Lernendenverschiedenheit. Sie kennen Methoden der Binnendifferenzierung. |
| Verstehen | TN können das Konzept der Diversitätssensibilität erklären und mit Beispielen belegen. |
| Anwenden | TN wenden ihr Wissen auf neue Fälle an, die nicht unbedingt aus ihrer eigenen Lehrpraxis entstammen müssen. Sie können z.B. durch die Workshopleiter als Diskussions- und Lernimpuls eingebracht werden. |
| Analysieren | TN sind fähig, eine komplexe Lehrsituation, in der Lerner_innenverschiedenheit eine Rolle spielt, zu analysieren, in dem sie Faktoren und Wirkmechanismen identifizieren. |
| Synthetisieren | Die TN können aus den vorhandenen Fallbeschreibungen und selbst erlebten Situationen methodische Handlungsansätze entwickeln, neu kombinieren und gemeinsam mit anderen Lehrenden Strategien erarbeiten. |
| Beurteilen | TN bewerten das lehrpraktische Vorgehen bei den eingebrachten Fällen, indem sie auf der Grundlage von Analyse und Bewertung die richtigen Methoden auswählen. |

Tab. 2: Kognitive Lernziele im Kontext Diversitätssensibilität

Sobald die einzelnen Aspekte von Diversitätssensibilität nebeneinandergestellt werden, die in diesem Kontext besonders Lernendenverschiedenheit ist, wird deutlich, wie komplex das Lernziel ist. Naturgemäß muss auch der Weg zum Erreichen dieses Lernziels komplex sein. Im Kontext des Workshops *FOKUS Gute Lehre*, dem Einführungsworkshop des Zertifikatsprogramms, wurden Lehrmethoden auf ihre Anwendbarkeit überprüft. Dabei erfolgte keine Lernzielkontrolle, sodass die Einsetzbarkeit im Folgenden aus der Perspektive der Workshopleitung beschrieben wird. Dies ist als der Beginn einer Suchbewegung zu verstehen, an deren erfolgreichem Ende ein Set an zielführenden Lehrmethoden zur Entwicklung von Diversitätssensibilität bei Hochschullehrenden stehen soll. Die folgenden Methoden haben sich als unterschiedlich in ihrer Wirkungsweise herausgestellt. Sie bieten mögliche Ansatzpunkte, um das weiterbildnerische Handeln auf das Lernziel Diversi-

tätssensibilität auszurichten. Ihre Wirksamkeit wurde dabei noch nicht empirisch nachgewiesen. Dazu wäre eine Untersuchung wünschenswert, die das konkrete Lehrhandeln der Teilnehmenden, z.B. anhand von Videoanalysen ihrer Lehrveranstaltungen, betrachtet.

Methodische Ansatzpunkte als hilfreiche Verfahrensweisen zum Erreichen des Lernziels

Methode. ist abgeleitet aus dem altgriechischen Wort *methodos* für „Weg“ und meint ein Verfahren, um planmäßig ein Ziel zu erreichen. Im pädagogischen Kontext sind Methoden somit der Weg zum Lernziel. Sie sind helfende und stützende Verfahrensweisen, welche bei den Teilnehmenden Interesse wecken oder verstärken können, die Motivation fördern im Hinblick auf die Auseinandersetzung mit einem Thema und Möglichkeiten schaffen für aktive Erfahrungen im Hinblick auf die Lerninhalte, die eigene Person und die anderen Personen in der Gruppe (Knoll 2007).

In diesem Sinne werden Methoden in der hier beschriebenen hochschuldidaktischen Weiterbildung genutzt. Sie sind, im Sinne Knolls, Verfahrensweisen, die helfen das Lernziel Diversitätssensibilität lehren zu erreichen. Vier Methoden – Gruppendiskussion, Auseinandersetzung mit der eigenen Lernbiografie, Lerntypen und Lehrphilosophie – die alle im Rahmen der Arbeit des BZHL eingesetzt wurden, sollen nun beschrieben und daraufhin auf ihre Stärken und Schwächen überprüft werden.

Gruppendiskussion nach De Bono

Ein Ansatz, um das Thema im Sinne des Lernziels *Aufmerksam werden* und *Reagieren und Werten* zu bearbeiten, ist die Moderation von Diskussionen in Lehrveranstaltungen. Hierfür wird den Lehrenden die Methode der „Denkhüte“ nach De Bono (vgl.: Hoffmann/Kiehne 2015) angeboten. Sie soll Beobachtungsmaterial liefern, um Diskussions- und Moderationsprozesse besser zu verstehen und auf dieser Grundlage besser gestalten zu können. Die TN sind in diesem Kontext auf mehreren Ebenen Lernende. Einmal in Bezug auf das Thema und dann in Bezug auf die Methode. Mit der zugeschriebenen Argumentationsperspektive durch die Methode müssen sich die TN positionieren. Dabei geht es im Gegensatz zu einer Pro- und Contra-Diskussion nicht unbedingt um ein Für und Wider, sondern vielmehr um Argumentationsweisen basierend auf einem kognitiven oder einem eher affektiven Ansatz. Bei dieser Diskussionsmethode nehmen die Lehrenden sechs unter-

schiedliche Perspektiven ein, Sachverhalte zu analysieren, Probleme zu lösen und im Gespräch zu argumentieren. Das Vorgehen ist wie folgt:

1. Die Lerngruppe wird in sechs Gruppen geteilt.
2. Die sechs unterschiedlichen Perspektiven werden erläutert (siehe unten) und den Arbeitsgruppen zugewiesen (oder von den Studierenden gewählt).
3. Die Studierenden bereiten sich auf die Diskussion auf der Grundlage eines Textes vor, indem sie ausschließlich die jeweilige Perspektive ihrer Gruppe einnehmen.
4. Während der Diskussion behalten die Studierenden die zugewiesene Perspektive bei.
5. Über eine inhaltliche Auswertung hinaus kann der Diskussionsprozess auch in Hinblick auf die unterschiedlichen Perspektiven und Rollen reflektiert werden (vgl.: Hoffmann/Kiehne 2015).

Als Aufhänger wurde ein Artikel aus der Zeit vom 8. November 2014 mit dem Titel „Müssen jetzt alle studieren?“ genutzt. Der Artikel setzt sich kritisch mit dem politischen Ziel auseinander, immer mehr Menschen eine Hochschulbildung zu ermöglichen. Ein Moderationsteam wurde durch Zufall (das Ziehen von Karten, die eine bestimmte Funktion symbolisiert, ohne dass ersichtlich ist, welche) gebildet. In gleicher Weise wurden die Argumentationsweisen durch die Teilnehmenden (1,2,3,...) gewählt. Hier sind nun kurze Sequenzen aufgeführt, die den Diskussionsprozess illustrieren helfen sollen. Das Moderationsteam (M) eröffnete die Diskussion mit der Frage nach der Notwendigkeit des Anstiegs der Akademikerquote:

M: Wir befinden uns in einem Erst-Welt-Land, wir befinden uns in Konkurrenz mit anderen wirtschaftsstarken Nationen und das wird auch in Zukunft so sein und es stellt sich die Frage, ist es erforderlich hinsichtlich der Arbeitsmarktentwicklung, der wirtschaftlichen Entwicklung eines Landes wie Deutschland, dass wir die Akademikerquote erhöhen? Was haben Sie da für eine Sicht auf die Dinge? (BZHL 2014a, 1/1).

Die Anmoderation lenkt das Gespräch in die Richtung von Erfordernissen des Arbeitsmarkts. Auf diesen Impuls reagiert der erste Redner wie folgt:

1: Wir haben schon viel zu viele Akademiker und ich weiß nicht, von wem wir uns in Zukunft unsere Waschmaschine reparieren lassen sollen oder bei wem wir zum Friseur gehen sollen. Deshalb ist mir das zu viel an Akademikern (ebd., 1/11).

Rednerin 2 reagiert ablehnend auf diese Bemerkung:

2: Also ein hoher akademischer Grad schließt ja nicht aus, dass man Waschmaschinen reparieren kann. Ich denke es ist ein gutes Signal, dass

die Akademikerzahlen in Deutschland zunehmen, das ist nicht nur wichtig für das Land, das ist insgesamt wichtig für jeden Menschen (ebd., 1/16).

Die Diskussion mändert nun von den Bedürfnissen des Arbeitsmarkts über die Akademisierung von Berufen wie Erziehende und Pflegende, um dann zu einem Kernpunkt der Auseinandersetzung, nämlich der Frage nach dem Verbleib des Niveaus der hochschulischen Bildung bei mehr Lernenden aus bildungsfernen Schichten und mit Migrationshintergrund zu landen. 8 reagiert negativ darauf:

8: Also geht gar nicht, sag ich, also wir sind jetzt schon niedrigschwellig, es kommt so eine heterogene Gruppe an am Studienanfang und ich muss schon so weit mit meinem Niveau runtergehen als Dozent, also dass ich das schwächste Glied, das bildungsfernste Glied, meistens aus ethnischen Bevölkerungsschichten mitnehmen muss und das geht mir sowieso schon auf den Geist. (ebd., 3/98)

11 äußert sich dagegen positiv zur Heterogenität:

11: (...) die Heterogenität der Studentenschaft sehr dafür, dass an dieser Stelle Integration, Bildungsgerechtigkeit, Durchlässigkeit, sowas wie Inklusion auch wirklich mal funktioniert hat (ebd., 4/147).

Die Lehrenden kommen in ihrer Diskussion zu keinem gemeinsamen Standpunkt. Der kleinste gemeinsame Nenner ist: Heterogenität ist nicht zu verhindern, wir müssen damit umgehen, aber wir brauchen auch mehr Ressourcen, um das professionell tun zu können.

Betrachtung der Methode in Bezug auf das Lernziel Diversitätssensibilität

Eine Stärke der Methode ist, dass eine lebendige Auseinandersetzung mit dem Thema erfolgt. Dabei werden Haltungen und Deutungen sichtbar. Die übernommenen Argumentationslogiken wirken dabei wie ein Schutz. Zwar kann die eigene Meinung vertreten werden, man kann aber auch eine Position zugeordnet bekommen, die einem nicht nahe ist. Dabei faltet sich das Thema in immer neuen Aspekten auf und seine Vielschichtigkeit wird sichtbar.

Eine Schwäche ist, dass nicht eindeutig und klar eigene Positionen ausgetauscht werden. Hierfür müsste in einem Nachgang das Gesagte aufgenommen werden, um es stärker zu personifizieren und damit Potenziale zur Selbstexploration durch das Gespräch mit Kolleginnen und Kollegen zu nutzen. Die Methode, deren Stärke der Spielcharakter ist, hat eben hier auch ihre Schwäche. Hinter den übernommenen Rollen wird das Eigene nicht

immer sichtbar. Zwar wird das Thema in seiner Vielgestalt sichtbar, aber nicht die individuellen Haltungen.

Die Chance der Methode ist, gesellschaftliche Debatten in den Mikrokosmos des Lernraums Workshop zu holen. Große Themen wie Integration, Inklusion und Gerechtigkeit werden besprechbar und bekommen eine persönliche Einfärbung, ohne dass die Einzelpersonen sich zu ihren Meinungen bekennen müssen.

Die Gefahren der Methoden liegen in der Vielschichtigkeit der Lernziele. Im FOKUS-Kurs wird die Methode Gruppendiskussion als eine interaktive Methode angewandt, um mit den TN die Moderations-, Diskussions- und Argumentationskompetenz zu üben und zu reflektieren, damit sie diese Erfahrungen für ihre Interaktion mit den Studierenden nutzen können. Im Kontext eines hochschuldidaktischen Einführungskurses sind diese formalen Kompetenzen wichtige Lernziele, die inhaltliche Ebene der Diversitätssensibilität kann in diesem Kontext möglicherweise nicht intensiv genug bearbeitet werden.

Es ist also unbedingt notwendig, das Auswertungsgespräch im Nachklang der Diskussion unter beiden Aspekten zu führen: Inhalt und Form. Das Thema sollte ebenso inhaltlich nachbesprochen werden wie der Prozess, bei dem die Lernziele der Moderationsfähigkeit und Diskussionsführung im Vordergrund stehen.

Lernbiografie aktivieren mit der denkanregenden Frage

Eine Sequenz im Workshop widmet sich der denkanregenden Frage. Durch offene Fragen, sollen die Studierenden zum Nachdenken angeregt werden. Diese Fragen sind neben ihrer grundsätzlichen Offenheit für alle möglichen Antworten auch gekennzeichnet durch Irritationen, die sie auslösen können, indem sie vorhandene Konzepte stellen und herausfordern. Eine denkanregende Frage wirft ein Problem auf, das zum Kern des Lernstoffs führt. Sie verknüpft das Vorwissen der Studierenden mit dem neuen Lernstoff in Form eines interessanten, wichtigen oder irritierenden Problems. Der Arbeitsauftrag an die Lehrenden ist wie folgt:

1. Nehmen Sie sich Zeit zur präzisen Formulierung der Frage und testen Sie die Frage unter Umständen mit einer Kollegin oder einem Kollegen.
2. Visualisieren Sie die Frage oder stellen Sie die Frage mit dem identischen Wortlaut nach wenigen Sekunden erneut.
3. Die Antworten können an der Tafel mitgeschrieben werden und anschließend, nach einem Input oder nach der Erarbeitungsphase ausgewertet werden. (vgl.: Hoffmann/Kiehne 2015)

In diesem Kontext entwarf ein Teilnehmer aus den Erziehungswissenschaften die Frage an die anderen Teilnehmenden des Workshops: An welches Erlebnis in meiner Schulzeit kann ich mich noch erinnern?

Es kamen verschiedene Antworten, die von der Angst vor Klassenarbeiten bis zum Sportunterricht reichten. Eine Erinnerung war die einer Teilnehmerin mit türkischem kulturellen Hintergrund. Sie erzählte aus ihrer Schulzeit, dass der Klassenlehrer ihr kurz vor dem Abitur sagte, dass sie die Anforderungen nicht bewältigen könne. Er koppelte diese Aussagen auch an ihre Herkunft. Diese Zuschreibung verärgerte sie so sehr, dass sie sich besonders anstrenge, das Abitur zu schaffen. Heute lehrt und forscht sie an einer angesehenen Hochschule. Für sie ist auf Grundlage dieser biografischen Erfahrung beim Lehren wichtig, allen Studierenden die Chance auf Wachstum und Erfolg zuzugestehen. Die Verbindung von Lernbiografie und Lehrüberzeugung habe ich in meiner Forschungsarbeit: Die Biografie lehrt mit – eine qualitative Studie zum Zusammenhang von Biografie und Lehrkonzeptionen bei Nachwuchslernenden genauer betrachtet (Kiehne 2015). Die Macht, mit der lernbiografische Impulse sich in die Lehrüberzeugung einprägen, wird dort an fünf Wissenschaftlerinnen nachgezeichnet. Im Nachdenken über das Lernziel Diversitätssensibilität ist der Ansatzpunkt der Lernbiografie unterstrichen worden. Die Lehrende, die aus ihrer Lernbiografie erzählte und die Kopplung von Empörung und Ansporn darstellte, äußerte, dass sie „Chancen geben will“ und sich als „Ermutigerin“ sieht. Die persönlichen Lernbiografien der Teilnehmenden bieten in hochschuldidaktischen Weiterbildungen Lernbeispiele für Verschiedenheit. Allein das Offenlegen der unterschiedlichen Lernwege und Erfahrungen der Teilnehmenden zeigt auf, dass Lernende von unterschiedlichen Ausgangspunkten starten. Das Erzählen wirkt in diesem Beispiel als Anlass für eine Bewusstmachung und auch Betroffenheit im Angesicht von Ungleichheiten und Selektionsmechanismen im Bildungssystem.

Betrachtung der Methode in Bezug auf das Lernziel Diversitätssensibilität

Die Stärken dieses methodischen Ansatzes liegen in der Nähe zur eigenen Lehrperson in ihrer biografischen Bedingtheit. Lehrüberzeugungen werden im Geflecht der eigenen Lernbiografie sichtbar. Zu vermuten ist, dass dadurch auch ein *conceptual change* durch das Bewusstwerden des Eigenen aber möglicherweise auch durch das Hören des Anderen möglich wird.

Eine Schwäche ist, dass es schwer ist zu abstrahieren, also vom Persönlichen zum Allgemeinen zu gelangen. Die Betroffenheit, die das Lernen hier im affektiven Sinne vertieft, kann auch Hindernis sein, da sie den emotionslosen analytischen Blick auf das Lern-/Lehrgeschehen verstellt. Deshalb sollte die biografische Sequenz nicht unkommentiert bleiben. Im Gespräch

kann vom persönlichen Beispiel abstrahiert werden und die Erfahrungen können mit bestehenden formalen Konzepten in Verbindung gebracht werden.

Die Chance der Methode liegt in der Fortschreibung der eigenen lernbiografischen Erfahrung in eine Lehrzukunft, die durch formales Lern-/Lehrwissen angereichert ist. Das können z.B. Methoden der Binnendifferenzierung aus dem Schulunterricht sein, die bisher für die Hochschullehre noch nicht ausreichend diskutiert werden. Implizites Erfahrungswissen wird expliziert und kann für den aktuellen Lernprozess genutzt werden.

Die Gefahr liegt in der schwachen Trennschärfe zu therapeutischen Kontexten. Das biografische Material kann überwältigend und im weiterbildnerischen Raum nicht mehr zu bearbeiten sein. Gleichzeitig kann die Mischung der Gruppe auch das Ergebnis vorprägen, indem keine für das Lernziel Diversitätssensibilität nutzbaren Anteile vorhanden sind. Für einen sensiblen Umgang bedarf es tendenziell gruppenspezifischer und ggf. supervisorischer Kompetenz.

Bei der Auseinandersetzung mit der eigenen Lernbiografie wird die Diversität den Teilnehmenden sichtbar. Der Workshop wird zu einem Erfahrungsraum, in dem die TN sich bewusst werden können, dass sich die Lehrenden unterscheiden. Es geht letztendlich dabei um einen Austausch von Beschreibungen/Rekapitulationen von Lehridentitäten. In diesem Prozess wird Vielheit sichtbar und, so die Hoffnung, in der Folge auch für die Lehrenden bei den Studierenden wahrnehmbar und nutzbar.

Lerntypen nach Kolb

Die Auseinandersetzung mit den Lernstilen nach Kolb (1981) soll die Teilnehmenden auf die verschiedenen Bedürfnisse ihrer Studierenden aufmerksam machen. Sie bietet eine Kategorisierung für Verschiedenheit und ordnet diese bestimmten Fachkulturen zu. Die Beobachtung, dass die Art, wie wir lernen nicht nur von den Inhalten, den Zielen, der Art der Wissensvermittlung, dem Kontext etc. abhängt, sondern auch von der individuellen Disposition, hat verschiedene Lerntypen-Modelle hervorgebracht. Die Unterscheidung nach verschiedenen Wahrnehmungskanälen (auditiv, haptisch/motorisch, kommunikativ und visuell) ist zwar immer noch sehr verbreitet, gilt aber inzwischen wissenschaftlich zumindest als umstritten.

Das von dem amerikanischen Erziehungswissenschaftler David A. Kolb entwickelte Modell der Lernstile beruht auf der Annahme, dass Lernen aufgrund von Erfahrungen erfolgt und einen ständig fortschreitenden Prozess darstellt. Je nach Veranlagung, persönlichen Präferenzen und Eigenarten erfolgt der Zugang zum Lernprozess abstrakt analysierend oder konkret erfahrend; aktiv erprobend oder reflexiv beobachtend. Kolb unterscheidet entsprechend vier Lernstile, die angeben, in welcher unterschiedlichen Weise Erfahrungen gesammelt und verarbeitet werden.

In den verschiedenen Wissenschaftsbereichen sind unterschiedliche Lernstile zu finden. Offen bleibt für Kolb, ob diese Verteilung das Ergebnis einer Selektion vor Beginn der Ausbildung oder eine persönliche Entwicklung und Selektion während der Ausbildung ist. In dieser Sequenz des Workshops erfassen die Teilnehmenden mithilfe eines vereinfachten Fragebogens ihre eigene Lerndisposition. Dann wird die Streuung der Lerntypen in der Gruppe anhand eines sich entwickelnden Schaubildes deutlich gemacht, um in einem letzten Schritt Ideen für die an den verschiedenen Gruppen orientierten Methoden und Lernweisen in der konkreten Lehre zu sammeln.

Das Konzept der Lernstile mag empirisch nicht ganz abgesichert sein (vgl. Kolb 1985), es bietet aber genug Irritationen, um die eigene Disposition zu erkennen und den „grauen Block der Studierenden“ aufzubrechen, in die verschiedenen Partikel, aus denen er wirklich besteht. Dabei kommt es zum Schmunzeln über Stereotypen, die es zu bestimmten Gruppen gibt, wie „der Ingenieur“ oder „die Geisteswissenschaftlerin“.



Abb. 2: Lernstile nach Kolb (1985)

Die Lerntypen stellen nicht die Frage, welche Dispositionen aufgrund der Zugehörigkeit zu einer nicht-traditionellen Studierendengruppe vorhanden sind. Das beugt der negativen Zuschreibung vor, die schnell geschehen ist, wenn Studierende, z.B. ohne familiären akademischen Hintergrund über manche Skills nicht verfügen. Die Lernstile machen Verschiedenheit bewusst, ohne sie zu bewerten. Wenn diversitätssensible Lehrkompetenz als Lernziel erreicht werden soll, dann benötigen die Lehrenden auch ein vielfältigeres Deutungsrepertoire, das über die vereinfachende Zuschreibung von, im akademisch tradierten Sinne, leistungsstark und leistungsschwach hinausgeht.

Betrachtung der Methode in Bezug auf das Lernziel Diversitätssensibilität

Die Stärke der Methode liegt im Gewährwerden von Verschiedenheit, die in diesem Fall nicht sozialen oder kulturellen Eigenheiten zugeordnet wird, sondern Zugängen zum Lernen. Somit steht das Thema in einem psychologischen statt einem politischen Kontext, wodurch eine ideelle Wertung vermieden wird, die zwar angeregte Diskussionen hervorruft, nicht aber dem Erreichen des Lernziels dient.

Eine Schwäche ist, dass die Selbstzuschreibung zu einem Lerntypus nicht direkt zu einer Wahrnehmung der Verschiedenheit bei den Studierenden führt. Dieser Zusammenhang muss erst nachträglich im Prozess konstruiert werden und auch als Konstruktion sichtbar gemacht werden: Empirisch lassen sich die Lerntypen nicht verschiedenen Bildungsbiographien oder Faktoren wie Bildungsferne und kulturelle Herkunft zuordnen.

Die Chance ist, dass die Lehrenden Verschiedenheit an sich selbst wahrnehmen und daraus Konsequenzen für die eigene Lehrpraxis ziehen können.

Die Gefahr liegt in einer Überreizung der Entwicklung von Typologien und damit einhergehenden Fragen nach der Zuordnung.

Die Lerntypen können nicht entbettet zur Erreichung des Lernziels Diversitätssensibilität genutzt werden. Vielmehr sollten sie im Dreiklang: Selbsterfahrung (Welcher Lerntyp bin ich?), Abstraktion (Welche Typen gibt es, wie unterscheiden sie sich?) und Transfer (Was heißt das für meine Lehrpraxis?) hörbar werden. Das Anerkennen der Existenz von verschiedenen Zugängen zum Lernstoff kann im Sinne des Lernzielaspekts *Aufmerksam werden* ein erster Schritt bei der Erlangung einer erhöhten Sensibilität in Bezug auf das Thema sein.

Lehrphilosophie als Reflexionsraum

Als Endprodukt des Einführungsworkshops *FOKUS gute Lehre* wird eine Skizze zur eigenen Lehrphilosophie erstellt. Diese fügt sich in den größeren Rahmen des Lehrportfolios ein, das die Teilnehmenden über den Verlauf des Programms zum Erwerb des Berliner Zertifikats für Hochschullehre erstellen.

Die Lehrphilosophie beschreibt Ihre Ziele, wie Sie Ihre Rolle als Lehrende/r interpretieren, die eingesetzten Methoden zur Erreichung Ihrer Ziele und Ihre Betreuung der Lernenden. Die Erarbeitung des Statements ist ein sehr dynamischer, reflexiver Prozess, der sich mit jedem Rückblick auf eine Lehrveranstaltung, eine Beratungssituation oder aber auf eine durchgeführte Prüfung weiterentwickelt. Sie werden feststellen, dass Ihre erste Version recht oberflächlich sein wird. Feedback von anderen kann Sie unterstützen, Ihre Gedanken zu klären (BZHL 2014c).

Die Leitfragen, die dafür bisher verwandt wurden, fokussieren mit der Formulierung „Was ist mir beim Lehren und Lernen in meinem Fach wichtig?“ die wichtigen Aspekte. Diese Frage dient in einer 10-minütigen Sequenz dazu, das Denken anzuregen und assoziative Textbausteine zur Lehrphilosophie ohne Anspruch auf Perfektion zu sammeln. Vielmehr geht es darum, spontan in Worte zu fassen, was einem in diesem Augenblick wichtig erscheint. Im weiteren Verlauf des Zertifikatprogramms wird die Lehrphilosophie dann in extra dafür konzipierten Workshops und dem kontinuierlichen Arbeiten in der Selbstlernzeit weiterentwickelt. Die ausführlicheren Leitfragen dafür sind: Was ist für mich die Rolle von Lehrenden an der Hochschule?

- Was ist die Rolle der Studierenden?
- Was heißt „gute Lehre“ für mich?
- Was treibt mich an, zu lehren?
- An welchen Lerntheorien orientiere ich mich?
- Welche Vorbilder habe ich eventuell?
- Was können Studierende von mir erwarten?
- Was erwarte ich von den Studierenden? (BZHL c, 2014)

Das Thema Diversitätssensibilität kam bisher im Rahmen der Lehrphilosophie nicht vor. Diese Leerstelle wird nun mithilfe einer ergänzenden Frage im Leitfaden gefüllt:

- Wie gehe ich mit der Verschiedenheit meiner Studierenden um?

Betrachtung der Methode in Bezug auf das Lernziel Diversitätssensibilität

Die Auseinandersetzung mit der Lehrphilosophie kann genutzt werden, um das Lernziel *Diversitätssensibilität* im Wertesystem der Lehrenden zu verankern. Dabei dient die ergänzte Leitfrage als Mittel, um die Aufmerksamkeit der Teilnehmenden auf das Phänomen zu lenken. Was angesprochen wird, bekommt Bedeutung, was selbst aufgeschrieben wird, erhält Eingang in das Wertesystem der Lehrenden.

Die Stärke dieses methodischen Vorgehens liegt darin, dass die Lehrenden ein eigenes Selbstverständnis sprachlich verdichten. Es soll ihr Lehren leiten. Dabei können Lehrverständnis und Lehrwirklichkeit weit auseinanderliegen. Doch das Verfassen der Lehrphilosophie schafft auch eine mögliche Bindung an ein Ziel, das deren Umsetzung umfasst.

Eine Schwäche ist der hohe Grad der sozialen Erwünschtheit, der von den Lehrenden beim Verfassen der Lehrphilosophien erlebt wird. Denn die Texte werden später im Kontext von Bewerbungen auf akademische Stellen genutzt, indem sie – neben Unterlagen wie der Publikationsliste und der Liste

der eingeworbenen Drittmittel – den Bewerbungsunterlagen beigelegt werden. Das heißt, was in der Lehrphilosophie erkannt, vorgedacht und niedergeschrieben wird, ist auch für externe Adressaten bestimmt und muss nicht unbedingt das eigene Lehrhandeln beeinflussen.

Die Chance ist, dass über die Lehrphilosophie die Lernbewegungen zum Lernziel Diversitätssensibilität sich in der reflektierten Lehrpraxis fortsetzen, wo sie hoffentlich weiter wachsen.

Die Gefahr des Ansatzes ist es, dass sozial erwünscht gesprochen wird, so dass reine Lippenbekenntnisse entstehen, die mit didaktischen Worthülsen aufgefüllt werden.

Die eigene Lehrphilosophie kann aber dazu dienen, Diversitätssensibilität in den eigenen Leitgedanken zu verankern, wo sie beginnen, das zu tun, was diese Gedanken tun sollen, nämlich das eigene Tun auszurichten.

Stressoren zu Lernanreizen machen – Fazit

In diesem Beitrag wurden Möglichkeiten beschrieben, wie das Lernziel Diversitätssensibilität in der Weiterbildung von Lehrenden erreicht werden kann. Dafür wurden vier methodische Vorschläge gemacht. Die Gruppendiskussion, die Lernbiografie, Lerntypen und das Verfassen der Lehrphilosophie können hierfür Ansatzpunkte sein. Sie bieten Möglichkeiten das Thema zu integrieren und so zu platzieren, dass es eingebettet in den größeren Zusammenhang der Bemühungen um eine größere Lernendenorientierung der Hochschullehre ist. Dazu gehört der Wille der Programmleitung und später auch der Wille der Hochschulleitung, die die Bedeutung des Themas unterstreichen. Um das Lernziel Diversitätssensibilität zu erreichen sollte es als expliziter Bestandteil des Lernzielhorizonts einer hochschuldidaktischen Weiterbildung benannt werden. Da es sich um einen so facettenreichen Begriff handelt, ist es umso wichtiger, ihn zu modellieren und zu kontrastieren. Dabei geht es in Zukunft verstärkt darum Methoden zu entwickeln, diese Kompetenz zu entwickeln, und entsprechend hochschuldidaktisches Lehrwerkzeug anzubieten, das Verschiedenheit im Hörsaal und Seminarraum oder im Internet adressiert. Wie im Redebeitrag zum Beginn des Beitrags beschrieben, kann Verschiedenheit etwas sein, das die Lehrenden reizt. Das, was einen reizt kann ein guter Ausgangspunkt für das Lernen sein. In den Workshops des BZHL wird die Irritation, die zum Stresserleben führt, aufgenommen und diskursiv in der Gruppe der Teilnehmenden bearbeitet. Der Berliner Erwachsenenbildner Ortfried Schaffter sieht in der Irritation einen möglichen Lernanlass:

Lehren und Lernen wirken dann als Mobilisierungsereignis, wenn Irritation als Bedarf an einer kognitiven Klärung gedeutet werden muss. Damit ist jedoch nicht mitentschieden, wer im einzelnen lernbedürftig ist:

das wahrnehmbare (irritierte) oder das wahrgenommene (irritierende) System. Das Diskrepanzerlebnis verweist zunächst grundsätzlich auf Lernbedarf. Bedarf an einer kognitiven Klärung meint, dass man sich gezwungen sieht, auf die Diskrepanz selbst zurückzufragen, wenn andere Reaktionsmuster problematisch werden. Insofern stellen Lernanlässe einen Reflexionsmodus für Mobilisierungsereignisse dar (Schäffter 1997: 7).

Hochschullehrende haben ein Bedürfnis nach Werkzeugen, um erlebte Problemlagen zu „reparieren“. Im Sinne von pädagogischer Praxis ist dies aber nunmal komplex, denn Ursachen und Wirkmechanismen von Lernerverschiedenheit lassen sich nur bedingt „steuern“ (hierzu auch Klages/Reinders oder Schmidt im Band). Hier kommt es nun darauf an, Konzepte der Diversitätsforschung zur kognitiven Klärung anzubieten. Das Diskrepanzerleben zwischen komplexeren Bedürfnissen auf der Studierendenseite und den didaktischen Werkzeugen und Verstehensweisen auf der Lehrendenseite kann Impulsgeber für eine Lernbewegung sein, die von der Diskussion in der Weiterbildungsgruppe bis zum Einbau in die eigene Lehrphilosophie wirkungsvoll ist.

Hier gilt es über das eigene Erfahren von Diversität in der Weiterbildungsgruppe und durch die Auseinandersetzung mit der eigenen Lernbiografie, dem Lerntypus und Lehrphilosophie einen Austausch zu initiieren, der nicht zuletzt dem Austausch von Lehr-Identitäten dient. Der Stressor Verschiedenheit kann so bei echtem Interesse an den Lernenden und ihren Bedürfnissen zum Lernanreiz werden, passende Methoden zu finden, zu erproben und so mehr über sich selbst und die Lernenden zu lernen.

Literatur

- Barr, Robert B./Tagg, John (1995): From Teaching to Learning: A New Paradigm For Undergraduate Education. In: *Change* 27, 6, S. 13–26.
- Bender, Saskia-Fee/Wolde, Anja (2013): Diversity Policies: Implementation mit Brüchen. In: Bender, Saskia-Fee/Wolde, Anja/Marianne Schmidbaur (Hrsg.): *Diversity entdecken. Reichweiten und Grenzen von Diversity Policies an Hochschulen*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 126–144.
- Brendel, Sabine (2010): Ein Angebot für Alle? Heterogene Gruppen in hochschuldidaktischen Weiterbildungen. www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/download/30/10 (Zugriff, 9.4.2015).
- Brendel, Sabine/Kiehne, Björn (2011): Impuls zur nachhaltigen Entwicklung? Strukturbildende Maßnahmen am Beispiel des Berliner Zentrums für Hochschullehre. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, Graz. 6. Jg., Nr. 3, S. 10–27.
- Bloom, B./Engelhart, M.D./Fürst, E.J./Hill, W.H./Kratwohl, D.R. (1976): *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich*. Weinheim: Beltz (5. Aufl.).
- BZHL (2014a): Transkript der Gruppendiskussion, unveröffentlichtes Dokument.
- BZHL (2014b): Lernziele des Zertifikatsprogramms, Poster.

- BZHL (2014c): Leitfaden für das Lehrportfolio, unveröffentlichtes Dokument.
- BZHL (2015): Programmangebot. <http://www.bzhl.tu-berlin.de/unser-angebot-fuer-sie>.
- Hoffmann, Sarah G./Kiehne, Björn (2015 Publikation in Vorbereitung): Ideen für die Hochschullehre – ein Methodenreader. TU Berlin-Verlag.
- Huber, Ludwig (1995): Von der Heterogenität zur Homogenisierung oder umgekehrt? Probleme mit der „Studierfähigkeit“. In: Das Hochschulwesen, 43, 1, S. 21–27.
- Kiehne, Björn (2015): Die Biografie lehrt mit – eine qualitative Studie zum Zusammenhang von Biografie und Lehrkonzeptionen bei Nachwuchslehrenden. Publikation in Vorbereitung bei Waxmann, Münster.
- Knoll, Jörg (2007): Kurs- und Seminarmethoden – Ein Trainingsbuch zur Gestaltung von Kursen und Seminaren, Arbeits- und Gesprächskreisen. 11. Aufl. Weinheim/Basel.
- Kolb, David A. (1985): Learning Style Inventory. Boston: McBer and Company.
- Kreft, Anne-Kathrin/Leichsenring, Hannah (2012): Studienrelevante Diversität in der Lehre. In: Klein, Uta/Heitzmann, Daniela (Hrsg.): Hochschule und Diversity. Theoretische Zugänge und empirische Bestandsaufnahme. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 145–163.
- Kremkow, René/Pohlenz, Philipp/Huber, Nathalie (Hg.) (2014): Diversity Management und Diversität in der Wissenschaft. Bielefeld: UVW.
- Macke, Gerd/Hanke, Ulrike/Viehmann, Pauline (2008): Hochschuldidaktik. Lehren, vortragen, prüfen. Weinheim/Basel: Beltz.
- Meffert, Heribert/Burmman, Christoph/Kirchgeorg, Manfred (2008): Marketing. Wiesbaden: Gabler.
- Projekt nexus der Hochschulrektorenkonferenz (2012): Chancen erkennen – Vielfalt gestalten. Konzepte und gute Praxis für Diversität und Durchlässigkeit: <http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/nexus-Broschuere-Diversitaet.pdf> (2015.06.01).
- Schäffter, Ortfried (1997): Irritation als Lernanlaß. Bildung zwischen Helfen, Heilen und Lehren. In: Krüger, H.H. (Hrsg.): Bildung zwischen Markt und Staat. Opladen: Leske und Budrich. S. 691–708.
- Schmidt, Marion (2014): Müssen jetzt alle studieren? In: Die ZEIT No 44/2014 vom 8. November.
- Schulmeister, Rolf/Metzger, Christiane (2011): Die Workload im Bachelor: Zeitbudget und Studierverhalten. Eine empirische Studie. Münster: Waxmann.
- Schulmeister, Rolf/Metzger, Christiane/Martens, Thomas (2012): Heterogenität und Studienerfolg. Lehrmethoden für Lerner mit unterschiedlichem Lernverhalten. In: Freese, Peter (Hrsg.): Paderborner Universitätsreden 123, Paderborn: http://www.zhw.uni-hamburg.de/uploads/schulmeister_metzger_martens_2012_heterogenitaet_pur.pdf (2015.06.01).
- Viebahn, Peter(2008): Lernerverschiedenheit und soziale Vielfalt im Studium. Bielefeld. Universitätsverlag Webler.

Hochschullehrentwicklung – exemplarische Konkretionen

Kollegiale Formate als Gelegenheiten akademischen Mitstreitens – Lernräume für Lehrende?

Benjamin Klages/Stefan Reinders

1 Neue Räume fordern neue Orientierungsanstrengungen

Der Europäische Hochschulraum ist seit einiger Zeit in Aufruhr. Die Unterzeichnung der gemeinsamen Erklärung der Europäischen Bildungsminister in Bologna im Jahre 1999 hat dazu einen formalen Rahmen und einen bedeutsamen Bezugspunkt gesetzt, dessen Impulse eine folgenreiche Dynamik ausgelöst haben.

Wir bekräftigen, dass wir einen lernerzentrierten Ansatz fördern wollen, der sich durch innovative Lehrmethoden auszeichnet, die Studierende als aktive Bildungsteilnehmer einbeziehen. Zusammen mit Hochschulen, Studierenden und Hochschul-Mitarbeitern fördern wir ein unterstützendes und motivierendes Arbeits- und Lernumfeld.

So wird es im Bukarester Kommuniqué (2012), der Verlautbarung der Bologna-Folgekonferenz, als Schwerpunkt für Entwicklungsaktivitäten im Zeitraum 2012 bis 2015 reformuliert und als bildungspolitische Forderung an die Hochschulen adressiert. Damit gerät ein in der aktuellen Debatte um Lehre und Studium an Hochschulen bisher eher am Rande berücksichtigter Aspekt ins Blickfeld: ein für Lehrende motivierendes Arbeits- und Lernumfeld. Wenn das Lehrhandeln herkömmlich mit geringem Reputationsgewinn verbunden und angesichts vielfältiger Rollenanforderungen an Lehrende häufig nicht im Zentrum von Professionalisierungsbemühungen von Hochschullehrenden steht, braucht es Aufmerksamkeit für ein „lernförderliches“ hochschulisches Umfeld als Voraussetzung für Vergewisserung auf und Auseinandersetzung mit Lehren als einer zentralen Aufgabe für Lehrende. Wie kann ein solches Arbeits- und Lernumfeld für Lehrende in Hochschulen – sowohl in ihrer eigentlichen Rolle als Lehrende, aber eben auch als Lernende – aussehen? Bezugspunkt unserer Überlegungen sind Erfahrungen im Kontext des Hochschulentwicklungsprojektes PONTs.

2 Zur professionellen Hochschullehre

Lehren passiert nicht isoliert, es ist wesentlich an Lernen gebunden, und als akademisches Lehren an Hochschulen lässt es sich als Dreigestirn aus Lehre,

Lernen und Forschung bestimmen (hierzu auch Reinmann im Band). An Hochschulen scheint jedoch gemeinhin das Verhältnis von Lehre zu Forschung und nun zusätzlich zum Lernen von Konkurrenz zueinander oder zumindest von einem Ungleichgewicht geprägt. Nachdem traditionell vor allem Forschung für Hochschullehrende Reputation und Förderung versprach, rückt mittlerweile zunehmend das Lernen und vor allem dessen Ergebnis – spätestens seit dem populären Postulat des Wandels vom Lehren zum Lernen – in den Fokus der Aufmerksamkeit an akademischen Bildungsstätten. Die eingangs zitierte Forderung im Bukarester Communiqué deutet entsprechend auf ein Verständnis von Lehren hin, dass es eher als konkrete Methode oder Rahmung versteht denn als eigene, immer wieder neu herzustellen Handlung in einem interaktiven Geschehen.

Diese Gewichtung wird auch in den einschlägigen bildungspolitischen Förderlinien sichtbar, so auch im „Qualitätspakt Lehre“, dem aktuell wohl größten politischen „Programm für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre“ in Deutschland. So fällt auf, dass „da von „mehr Qualität in der Lehre“ die Rede ist, aber nicht von Didaktik“ (Reinmann 2014: 1). Das gewinnt an Bedeutung wenn man weiß, dass in einer Tradition des Nachdenkens über Lehren und Lernen Didaktik seit dem 17. Jahrhundert mit Comenius als Lehrkunst verstanden werden kann (vgl. Raithel et al. 2009) und sich seitdem als wissenschaftliche Disziplin etabliert hat. Dabei steht das Handeln von Lehrenden in einem Lehr-Lerngeschehen und die dezidierte, grundsätzliche Vergewisserung darüber, was, wie und warum es getan wird im Zentrum dieses Nachdenkens (vgl. Klafki 1954). In dieser Tradition – und gleichzeitig konzeptionell bestimmter – bündelt Didaktik aktuell erziehungswissenschaftlich verstanden begrifflich das Moment, in dem

Lehrerhandeln vor dem Hintergrund eigener (antizipierter) Praxis in seinen Strukturmerkmalen, seiner institutionellen Bedingtheit, seinen Funktionen und Wirkungen zu fokussieren und gedanklich zu bearbeiten [ist], ohne den eigenen, durch Erfahrung, Ausbildung und Sozialisation gestützten und deshalb eingefahrenen „Choreographien“ vorschnell zu erliegen (Terhart 2008: 15).

Didaktik dient so auch der Vergewisserung über das eigene Tun, im Sinne des lehrenden Handelns, im Zusammenhang der vielfältigen Bedingtheiten als Reflexion auf bspw. aktuelle hochschulische Modernisierungsansprüche und den darin enthaltenen Zuschreibungen von dem, was hochschulische Bildung zu leisten hat – ein Beispiel wäre hier das Schlagwort von „Bildung als Generallösung“ (Ricken 2006: 16). Eine eingehende Betrachtung der Reformdebatte der letzten Jahre zeigt demgegenüber eine sowohl begriffliche als auch konzeptionell zunehmend selbstverständliche Nähe des Diskurses um Qualität von Lehren und Lernen. Der mit den Stichworten Qualität, Qualitätsentwicklung und -sicherung einhergehende Verweiszusammenhang folgt

nun einer tendenziell neuartigen Steuerungsvorstellung, die Prinzipien aus unternehmerischen Handlungszusammenhängen in den akademischen Bereich überträgt (hierzu auch Schmidt im Band). Mit der zunehmenden Forderung nach und Förderung von methodisierten, handlungsorientierten Standards im Sinne einer „Lehrtechnologie“ soll im besten Fall eine Professionalisierung der Hochschullehre erreicht werden. Dieses Streben wird allerdings zurückgewiesen, wenn in der Diskussion darum kritisch bemerkt wird, dass das modische Schlagwort „professionell“ in dieser Deutung eine begriffliche Pervertierung darstellt: „Denn Professionalisierung bezieht sich hier nicht auf die eigenlogische Rationalität von Forschung und Lehre, sondern dient als Chiffre für eine Rationalitätssteigerung in ökonomisch-administrativer Hinsicht“ (Stock/Wernet 2005: 7). Im Sinne der Tradition der Bildung durch Wissenschaft – durchaus noch ein verbreiteter Anspruch an akademisches Lernen und vor allem auch Lehren – wird vielmehr die Bedeutung besagter Eigenlogik hervorgehoben. Sie steht dann der Tendenz zur ökonomisch-administrativen Rationalitätssteigerung im Kern entgegen, denn jene droht durch Standardisierung eine bildungstheoretisch zielführende Vergewisserung auf je eigenes Handeln im Gestaltungsraum Hochschullehre zu behindern.

2.1 Momente pädagogischer Reflexion

Davon ausgehend, dass „die Genese wissenschaftlichen Wissens [...] ebenso wenig einem planbaren Kalkül [gehört] wie Lern- und Studienprozesse überhaupt“ (Klingovsky 2012: 60), soll hier die Aufmerksamkeit nun in einer Weise auf hochschulische Lehre gerichtet werden, die diese als akademisch orientierte pädagogische Handlung versteht. Akademisches Tun wird dabei aufgefasst als spezifischer, aber zugleich vielfältiger Umgang mit Wissen, nämlich im Kern als dessen Genese, Aneignung und Vermittlung (vgl. Clark 1983), was nicht per se pädagogisch verstanden werden muss. Das Pädagogische daran wird wiederum erst dann sichtbar, wenn diese Umgangsformen bewusst als solche gedeutet und beschrieben werden. Was banal zu klingen scheint, ist dann bedeutsam, wenn berücksichtigt wird, dass mit diesem Schritt hochschulisches Lehren und Lernen pädagogische Fachlichkeit – und damit über bestimmte Begriffe und entsprechende Aufmerksamkeitsfoki – eine zusätzliche und durchaus andere Differenzierung erfahren, sowohl in der reflexiven Analyse als auch der unmittelbaren Ausgestaltung des Feldes. Es ist also weniger die empirisch unter Umständen belegbare „Verschulung“ der Hochschullehre (bspw. Kühl 2011), die diese als pädagogischen Zusammenhang erkennbar werden lässt, als vielmehr der systematische, fachliche Blick darauf, mit dem „das Pädagogische erst durch eine symbolische bzw. semantische Ordnung strukturiert, [und ...] sein Sinn als Pädagogisches erst konstituiert wird und erscheinen kann“ (Wimmer 1996: 421). Traditionell liegt es

nicht unbedingt nah, Lehren und Lernen an der Hochschule derart zu begreifen (vgl. Huber 1999). Die Debatte um einen „lernernendenzentrierten Ansatz“, der sich durch „innovative Lehrmethoden“ auszeichnet und „Studierende als aktive Bildungsteilnehmer einbeziehen“ soll (vgl. Bukarest-Kommuniqué 2015), bietet jedoch Notwendigkeiten und Potenziale zur Vergewisserung durch geeignete, durchaus neue fachliche Orientierungen. Ein Professionalisierungsanspruch an Hochschullehre kann dabei ebenso gut wissenschaftlich abgeleitet und begründet werden wie ökonomisch. So können analytische und konzeptuelle Differenzierungen sozial- und erziehungswissenschaftlicher Provenienz in dessen Ausgestaltung wirksam werden, die der oben beschriebenen Idee von Qualität in der Lehre konträr entgegenstehen. Konzepte pädagogischer Professionalität¹ beschreiben besonders bedeutsame, für gelingendes Lehrhandeln relevante Momente.² Sie verweisen z.B. auf

- die Notwendigkeit, sich mit vielschichtigen Anforderungsstrukturen der beruflichen Praxis auseinanderzusetzen und eine eigene Lehrendenidentität auszubilden (vgl. Terhart 2001). Vor dem Hintergrund der relativ diffusen Strukturen der Ausbildung zum Hochschullehrenden bedarf es also u.a. einer möglichst reflektierten Sicht auf die Auswirkungen von geschlechts- und fachspezifischen Kulturen für die je eigenen Arbeits- und Entwicklungsbedingungen in der Hochschullehre (vgl. Schaeper 2008).
- Eine spezifische Beziehungspraxis, d.h. ein professionelles Arbeitsbündnis (vgl. Oevermann 1996) zwischen Lehrenden und Lernenden. Auf dieser Grundlage ist eine didaktische Gestaltung von Lehrprozessen zuvorderst an gelingendem Lernen und dafür an den Voraussetzungen von Lernenden bzw. Studierenden zu orientieren. Daran knüpft die hochschulpolitische und -didaktische Forderung des „Shift from Teaching to Learning“ (bspw. Welbers et al. 2005/Szczyrba 2005) an.
- Den schöpferischen Umgang mit Fehlerpotenzialen und Ungewissheit (vgl. Stichweh 1994) sowie den Folgen des eigenen Lehrhandelns. Dieser Aspekt berücksichtigt die Tatsache, dass es zwar einen reichen Fundus an abstraktem Wissen zum Funktionieren pädagogischer Set-

1 In Abgrenzung zu Professionalität beschreibt Professionalisierung allgemein die Entstehung und Entwicklung von Berufen. Dabei werden in der Regel die Begriffe Beruf und Profession synonym verwendet. Allerdings bestehen auch innerhalb dieser Begriffe Abstufungen, welche zwischen Ausbildungsberufen, semiprofessionellen Berufen und akademischen Professionen unterscheiden (Dewe/Radtke 1991).

2 Im Nachfolgenden finden sich einige überarbeitete Auszüge aus dem Aufsatz „Kollegiale Lehrkulturentwicklung. Aktivierung kooperativer Entwicklungs- und Problemlösungskapazitäten“ (vgl. Klages/Schmidt/Reinders 2013).

tings gibt, jedoch Kausalzusammenhänge in sozialen Interaktionen im Grunde nicht feststellbar sind. So verstehen pädagogisch reflektierte Praxishandbücher (bspw. Winteler 2011) Didaktik weniger als eine Technik zur Erzeugung von Lerneffekten, sondern mehr als Handlungspraxis mit Orientierungspotenzial für Lehr-Lernzusammenhänge.

- Den ausbalancierenden, produktiven Umgang mit unumgehbaren, paradoxen Anforderungsstrukturen (vgl. Schütze 1996), denen Lehrende bspw. in der ambivalenten Studieneingangsphase, in der „zur gleichen Zeit eine pädagogische Entwicklungsaufgabe und eine soziale Selektionsaufgabe“ (Kossack 2012) umgesetzt werden müssen, gegenüberstehen.

Die hier formulierten Merkmale pädagogischer Professionalität beziehen sich im Kern auf die These der „Nicht-Technologisierbarkeit“ (Luhmann/Schorr 1982) professioneller Praxis. Erziehungswissenschaftlich kann man diese weniger als „mangelbehaftet“ sondern vielmehr als spezifisches Strukturmoment der pädagogischen Aufgabe (vgl. Tenorth 1989) verstehen. Es steht zwar umfassendes und elaboriertes Fachwissen über das pädagogische Geschehen zur Verfügung, gleichzeitig formieren sich soziale Situationen – wie es Lehr-Lernzusammenhänge per se sind – nie gänzlich vorherseh- oder gar steuerbar. Es „bleibt ein Rest, der nicht Wissen ist und werden kann und dessen Verhältnis zum Wissen unklar ist.“ (Wimmer 1996: 425). Mit diesem „Nicht-Wissen“ und dem Lernenden als ‚unverfügbar anderen‘ umzugehen und dies als konstitutive Elemente pädagogischer Handlungen zu begreifen, ist ein genauso wesentlicher Bestandteil pädagogischer Professionalität wie der Zugang zum fachlich orientierten Denken und Handeln (vgl. ebd.). Sich dieses Zusammenspiels von Möglichkeiten und Nicht-Möglichkeiten zu vergegenwärtigen sowie einen ausbalancierenden, produktiven Umgang damit zu entwickeln, können das reflexive Potenzial einer professionellen pädagogischen Handlungspraxis in der Lehre bilden.

Derartige Reflexion kann am ehesten in kollegialen Arbeitszusammenhängen gelingen, darauf weisen Studien der Schul- und Unterrichtsforschung hin. Denn dort kann „eine radikale Perspektivierung des Wissens“ provoziert werden, die sowohl fachliche Standpunkte und Sichtweisen der lehrenden Kolleg_innen auf „das eigene berufliche Tun“ sichtbar werden lässt als auch handlungspraktisches und abstrahiertes Wissen in ein kritisches Verhältnis setzt (Reh 2004). Reflexivität bezieht und materialisiert sich dabei am Handeln der einzelnen Akteur_innen und ihrer Bezugnahme aufeinander, so wie auf ein geteiltes Drittes als Brennpunkt gemeinsamer Aufmerksamkeit – nämlich die gelingende Ausgestaltung von Lehre in Hinblick auf Lernen. Ein kollegial reflektierender Blick auf die konkrete Gestaltungspraxis macht zum einen individuelle Entscheidungen sowie zum anderen strukturell-organisatorische Rahmungen und ihre Verbundenheiten deutlicher erkenn- und damit

veränderbar (vgl. Göhlich 2010). Professionalisierung dieser Manier bündelt dabei das Potenzial einer Professionalisierung des unmittelbaren sozialen Kontextes (vgl. Reh 2004), in dem auch die Lehrenden zu aktiven Bildungsteilnehmer_innen in ihrem Lern- und Arbeitsumfeld werden können.

2.2 Souveränität in Autonomie und Kollegialität

Hochschulen sind, ähnlich wie Schulen, mit ihren flachen Hierarchien, dezentralen Fachebenen und einer relativ schwachen Organisationsspitze als Expertenorganisationen mit einer „losen Kopplung“ (Weick 1976) zu charakterisieren (vgl. Nickel/Zechlin 2005), so dass Hochschullehrende weitgehend eigenständig gegenüber der Organisation Hochschule agieren können. Der institutionell gebotenen hohen Autonomie steht eine deutlich engere Bindung der Lehrenden an die fachwissenschaftliche Gemeinschaft gegenüber (bspw. Weick 1976; Münch 2010). Sowohl die Korporation der Professor_innen in der akademischen Selbstverwaltung – als wesentlicher Entscheidungsort zur programmatischen Gestaltung von Lehre und Forschung – als auch ihr Agieren im Zusammenhang der Fachgesellschaften, lassen sich als im Modus selbstregulierenden Handelns beschreiben. Diese Selbstorganisation der in der Wissenschaft Tätigen zeichnet sich dabei durch die „Balance [zwischen] besonderer Prämierung von kreativer Leistung und gleichzeitige Anerkennung normaler Qualität sowie Duldung von Abweichung aus. Das gilt ebenso für die akademische Lehre“ (Münch 2010: 48). Die dafür notwendige, verantwortungsvolle Beteiligung am akademischen Geschehen fordert also ein hohes Maß an Interaktion der Beteiligten, sei es in der Gremienarbeit, die Teilnahme an Veranstaltungen der wissenschaftlichen Fachcommunity oder in Form von Forschung und Publikationen, oder eben in der Lehre.

Autonomie in der Hochschullehre meint also weniger Handeln in Isolation als vielmehr eine historisch begründete, weitestgehende „Unbedingtheit“, eine Unabhängigkeit von ökonomischen und anders gelagerten Interessen und zwar insofern, als das

über die sogenannte akademische Freiheit hinaus eine unbedingte Freiheit der Frage und Äußerung, mehr noch: Das Recht, öffentlich auszusprechen, was immer es im Interesse eines auf Wahrheit gerichteten Forschens, Wissens und Fragens zu sagen gilt [gibt] (Derrida 2001: 9).

Dieser Zusammenhang scheint jedoch aktuell um zusätzliche Ansprüche an die Wissensarbeit der Hochschullehrenden erweitert zu werden, und zwar verbunden mit unmissverständlich außerakademischen Bedarfslagen (hierzu auch Klages/Bonillo im Band). Dabei scheint die eigenverantwortliche Verständigung unter kollegial Mitsreitenden über Handlungsprämissen entlang akademisch-fachlicher Prinzipien geschwächt zu werden, während zuneh-

mend neue Regulierungsformen entlang von individualisierter, eher fachfremder Leistungsbewertung aufgebaut werden (vgl. Meier/Schimank 2009). In dieser Dynamik droht eine an Mitstreit interessierte und fachlich orientierte, kollegial ausgetragene Auseinandersetzung ihren Reiz zu verlieren, da eine durchaus intendierte Relativierung der jeweiligen Perspektive im Diskurs eher mit der Schwächung der je eigenen Person in Verbindung gebracht würde, als mit Forschung und einem vornehmlichen Interesse an der Schaffung von Wissen. Diese ureigene akademische Aufgabe kann enggeführt als systematischer Erkenntnisgewinn beschrieben werden, aber eben auch mit bildungstheoretischem Impetus, und zwar als

Rekonstruktion einer Habitusformation des Forschens, die sich sukzessive in der forschenden Auseinandersetzung mit Ausschnitten der erfahrbaren Welt gebunden an die Biographie des Forschers bildet und im Sinne eines Passungsverhältnisses zur gesetzmäßigen Strukturiertheit der gegenständlichen Welt mit anderen Perspektiven oder Biographien konvergiert (Oevermann 2005: 34).

In dieser Denkweise wird auch der mitstreitende und um Wissen ringende Studierende zum_zur potenziellen Kollegen_in (vgl. ebd.) und Lehre – vergleichbar mit der Auseinandersetzung auf Tagungen oder über Publikationen – eine spezifische Form des gemeinsamen Fragens an und der Äußerung von wissenschaftlichem Wissen. Somit wird auch nachvollziehbar, warum offenbar der größte Einfluss auf das, was und wie gelehrt und gelernt werden soll, der fachkulturellen Prägung der Lehrenden zukommt (vgl. Liebau/Huber 1985).

2.3 Gelegenheiten des akademischen Mitstreitens für die Ausgestaltung von Hochschullehre

In der Lehre an Hochschulen verbinden sich und zugleich konfliktieren persönliche Lehrerfahrungen, unterschiedliche Fachkulturen sowie curriculare und didaktische Kompetenzen mit strukturellen Rahmenbedingungen und hochschulischer Lehr-Lernkultur. Über die folgenden kurzen Skizzen werden vier Formate kollegial ausgerichteteter Arbeitszusammenhänge an der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin (KHSB) vorgestellt, die in der Praxis ihre je eigene Produktivität und entsprechende Nicht-Produktivität erwiesen haben und eine Rahmung für kollegiales Reflektieren, als Moment eines förderlichen „Arbeits- und Lernumfelds“ für Lehrende, darstellen.

2.3.1 Teamteaching

Teamteaching eröffnet eine Möglichkeit intensiven kollegialen Austausches und wird von Lehrenden der Hochschule³ in interdisziplinären Seminaren umgesetzt. Rückmeldungen von Lehrenden weisen darauf hin, dass der sogenannte Lerneffekt erheblich ist, wenn das gemeinsame Lehren um ein direktes kollegiales Lehrfeedback ergänzt wird und so eine praxisnahe Beschäftigung mit dem je individuellen Lehrhandeln erfolgt. Dabei entstehen Gelegenheiten zur Kommunikation über „gute Lehre“, die über die Reflexion individueller Lehre hinaus den Blick auf strukturelle oder hochschulkulturelle Bedingungen ermöglicht. Ein solches Feedback gelingt dann, wenn Kollegialität als symmetrisches Arbeitsbündnis verstanden und wertschätzend umgesetzt wird und die grundsätzlich geltenden Bedingungen einer lernförderlichen Rückmeldekultur beachtet und praktiziert werden.

2.3.2 Entwicklergruppen

Entwicklergruppen sind Arbeitsgruppen, die in der ersten Phase des PONTs-Projekts als Zusammenhänge etabliert wurden, in denen geforderte innovative und zielgruppenspezifische didaktische Konzepte oder Bausteine entwickelt wurden, wie die Studieneingangsphase, peergestützte Lernbegleitung, praxisintegriertes Studieren, Blended Learning und andere, die Lehre betreffende thematische Aspekte. Entwicklergruppen wurden von Mitarbeitenden des Projektteams unterstützend und beratend begleitet und waren praxisforschend tätig. Ziel war es, Denkräume zu eröffnen und konkrete, (weiter)entwickelte, didaktische Vorschläge zu erarbeiten, die an der KHSB erprobt werden konnten. Der Projektzusammenhang eröffnete die Möglichkeit, die Lehrverpflichtung der Lehrenden für ihre Mitarbeit in den Entwicklergruppen um ein bis zwei SWS zu reduzieren. In den Entwicklergruppen wurden curricular-didaktische Fragen, unter Rückgriff auf Praxisbeispiele und theoriegeleitete Diskurse im Kontext von Hochschulentwicklung und -didaktik, thematisch fokussiert und bearbeitet. Die Lehrenden brachten also ihre Expertise für Curriculumentwicklung und hochschuldidaktische Fragestellungen ein, sodass die Erarbeitung neuer Lehrformate mit der Versprachlichung und Reflexion eigener Lehrerfahrungen (und den darin aufscheinenden impliziten Theorien über Studium und Lehre) verbunden wurde.

3 Teamteaching ist in vielen Studiengängen in interdisziplinär strukturierten Modulen implementiert, so dass ca. 50% des Kollegiums zumindest eine Lehrveranstaltung im Semester als Teamteaching durchführen kann.

2.3.3 Kollegiale Lehrentwicklung

Parallel zum PONTIS-Projekt wurde an der Hochschule das Projekt „Kollegiale Lehrentwicklung“ etabliert. Es schließt konzeptionell an die Erfahrungen der Entwicklergruppen an und fokussiert seinerseits eine koordinierte und abgestimmte Weiterentwicklung von Lehr-Lernarrangements hochschulweit. Dabei wird das Thema Lehre in der hochschulischen Agenda stärker verankert, Projekte der Lehrentwicklung werden gerahmt und mittelfristig so orientiert, dass Entwicklungsimpulse nachhaltig aufgegriffen werden können. Dazu wurden Handlungsfelder, Verfahren und Ausstattung einer gezielten Lehrentwicklung definiert, indem drei inhaltliche Schwerpunkte festgelegt, Ressourcen in Form von Lehrdeputatsermäßigung in Aussicht gestellt und Rahmenbedingungen für ein kollegiales, die Perspektiven von Hochschulleitung, Lehrenden wie auch Verwaltungsmitarbeitenden berücksichtigendes Vorgehen definiert werden.

Mit der Fokussierung auf die Schwerpunktthemen Studieneingangsphase, Selbstlernzeiten und Prüfungsformate wurden Handlungsfelder priorisiert, um einen Fluchtpunkt der kollegialen Entwicklungsprojekte zu benennen, ohne jedoch die Grenzen der thematischen Konkretisierung zu eng zu formulieren. Alle drei Handlungsfelder beziehen sich nicht notwendigerweise auf die organisational-curriculare Ebene, sondern benennen grundlegende Aspekte, die modul- und studiengangübergreifend bearbeitet werden können. Als Querschnittsthemen beinhalten sie Fragestellungen, deren Bearbeitung für das, was als Qualität von Lehre markiert wird, bedeutsam ist. Ein antragsgestütztes Verfahren soll dabei sicherstellen, dass über Lehrentwicklungsprojekte und die nötige Zuteilung von Ressourcen (bspw. Deputatsermäßigungen) in einem transparenten Verfahren entschieden wird. Anträge müssen jeweils ein Entwicklungs-, Erprobungs- und Transferkonzept enthalten. Dazu gehört konstitutiv eine enge Kopplung an den/die für Lehre zuständige/n Vizepräsident/in. Um die Nachhaltigkeit der Projekte zu sichern, muss zusätzlich die Perspektive der Studierenden, der Verwaltungsmitarbeiter_innen sowie der hauptamtlich Lehrenden im Projektverlauf berücksichtigt sein.

2.3.4 Revisionsgruppen

Revisionsprozesse sind im Qualitätsmanagement der Hochschule verankert und dienen der Vorbereitung von Akkreditierungsverfahren einzelner Studiengänge. Studiengangsrevisionen bieten der Hochschule beziehungsweise dem Kollegium die Möglichkeit, das Konzept eines Studiengangs einer (selbst-)kritischen Revision zu unterziehen und grundlegende curriculare, studiengangsbezogene Fragestellungen bearbeitbar zu machen. Eine Revision ist damit eine prominente Gelegenheit für

- die Überprüfung der Studiengangskonzeption (Makroebene): Verständigung in Kollegium und Gremien über Grundanliegen und Zielsetzungen,
- die Weiterentwicklung hinsichtlich curricularer und didaktischer Konzepte (Mesoebene),
- die Eröffnung von studiengangübergreifenden Spielräumen durch die Verzahnung mit anderen Studiengängen sowie
- konkrete curricular-didaktische Umgestaltungen.

3 Potenziale und Grenzen geteilter Arbeitszusammenhänge

Diese vier Formate stellen unterschiedliche Gelegenheitsstrukturen dar, um didaktisch-curriculare Fragestellungen kollegial zu thematisieren und dienen als Beispiele dafür, wie kollektive Entwicklungs- und Problemlösungskapazitäten genutzt werden können. Sie greifen die These auf, das „eine diskursive Entwicklungsarbeit bei der Konzeptentwicklung und Organisationstätigkeit und eine kollegiale Reflexion des Durchführungsprozesses eine Grundbedingung für die Entstehung von neuen pädagogischen Formen darstellt.“ (Kolbe/Reh 2008: 804)

Hilfreich für kooperative Arbeit kann eine Unterscheidung von mindestens zwei Foki sein: Einerseits hinsichtlich der Interaktionen bezogen auf Hochschulstrukturen, also der organisationalen und curricularen Rahmung des Lehrgeschehens wie bspw. Studiengangentwicklung. Andererseits hinsichtlich der Interaktionspraxis in und über Lehr-Lernsettings, also dem Austausch über das je eigene Lehrhandeln und anderer Geschehnisse in Lehrveranstaltungen. Dabei sollten sich beide Schwerpunktsetzungen am Gelingen von Lernen und Studium orientieren, also am gleichen Gegenstand, jedoch aus unterschiedlichen Perspektiven.

3.1 Die Organisation im Blick

Eine genuine Aufgabe der Einrichtung Hochschule ist es, die Voraussetzungen zur Durchführung der pädagogischen Praxis, des Lehrens und Lernens, zu ermöglichen, d.h.

die konstitutiven Elemente der Organisation hervorzubringen. Sie muss beim organisatorischen Strukturaufbau Bestandsvoraussetzungen in der Umwelt beachten, eine Ressourceneinwerbung und Verteilung vornehmen, Verwaltungsvorgänge leisten und schließlich Fragen der programmatischen Ausrichtung durch Kommunikationsprozesse im Rahmen einer Organisationskultur bearbeiten (ebd.: 802).

Auf dieser Ebene können die Rahmung der Angebotsentwicklung und die Verständigung über Entscheidungen zum Curriculum und zu pädagogischen Orientierungen kollegial bearbeitet werden bis hin zu professionsethischen Fragestellungen, zu inhaltlichen Fragen des akademischen Wissens oder auch zum Umgang der Akteur_innen miteinander. So kann Neues kreiert werden, bspw. in Revisionsprozessen wie den oben Beschriebenen. Eine solche Arbeit am Selbstverständnis der Institution trägt auch zur Profilierung der Organisation bei. Es kann bestimmt werden, welche „Anrufungen“, die von außen an die Hochschule herangetragen werden – bspw. hochschulischer Wettbewerb in Rankings, publizierte hochschuldidaktische Ratschläge oder politische Forderungen -, tatsächlich aufgegriffen werden. Denn diese müssen nicht notwendigerweise den Bedarfs- oder Interessenlagen innerhalb der Hochschule entsprechen und gehören somit auch nicht automatisch auf die Agenda der Hochschulentwicklungsbemühungen.

Eine solche Kooperation hochschulischer Akteur_innen kann durch eine gemeinsame Rahmenplanung ein Profil formulieren, das zwar nicht notwendigerweise zu mehr Professionalität jedes Einzelnen führt, gleichwohl aber Organisationsstrukturen bereitstellt, die die Weiterentwicklung der Lehrkultur befördern oder gar erst ermöglichen. Durch die Partizipation von Lehrenden an Entscheidungsprozessen sowie die Herstellung von Transparenz in der Entscheidungsfindung wird die Voraussetzung dafür geschaffen, organisatorische Regelungen zu legitimieren.

3.2 Das Lehr- und Lernhandeln im Blick

Eine Ausdifferenzierung von Hochschulorganisation kann sich auch über Kooperationen mit dem Fokus auf Interaktionen in Lehr-Lernarrangements vollziehen und lehrveranstaltungsnahe Verständigungsprozesse unterstützen. Diese Nähe des organisationalen Entscheidungsprozesses zum konkreten Lehrhandeln schafft „eine Perspektive für die didaktische Organisation und Gestaltung der Lehrveranstaltungen, und erhöht in diesem Sinn die didaktische Reflexivität der Organisation.“ (ebd.: 801) Der besondere Wert dieser kollegialen Reflexion kann sich vor allem in dem Moment herauskristallisieren, in dem Lehrende über ihre Eindrücke, Pläne und Probleme aus der je eigenen Lehrpraxis miteinander sprechen. Dies vollzieht sich möglicherweise am ehesten über die Bildung kleiner, hinsichtlich der jeweiligen besonderen pädagogischen Situation flexibel anpassungsfähiger und relativ selbstständig arbeitender, kooperativer Gruppen, orientiert am Beispiel der „Communities of Practice“ (Lave/Wenger 1991). Die exemplarische Thematisierung von Lehrformen bietet Gelegenheit zur Perspektivierung des für die Lehre relevanten Wissens. In möglichst überschaubaren, am konkreten Gegenstand orientierten Arbeitsformen wie bspw. im Teamteaching oder Formaten wie „Kollegialer Lehrentwicklung“, aber auch in kollegialer Hospitation (vgl.

Mikula/Koreirmann 2012) können Lehrpersonen vielfältige Aufgabenbereiche ihrer pädagogischen Praxis kooperativ bearbeiten, indem sie eigene Lernkontexte reflektieren (vgl. Bastian et al. 2002). Derart wird eine Schärfung der Wahrnehmung und eine Stärkung situativer Urteilskraft möglich, die das Potenzial zur Neuformulierung des Verhältnisses zwischen den je spezifischen Lehrhandlungsformen der Einzelnen birgt, sodass sich letztlich „der Professionalisierungsprozess als kollektiver Aufbau von Erfahrungswissen in kommunikativen Prozessen von Praxisgemeinschaften beschreiben lässt.“ (ebd.: 428). Denn hier entsteht ein Raum, in dem gleichermaßen kritische Erfahrungen diskutiert wie neue oder spezifische Lehr-Lernkonzepte erprobt und experimentell den eigenen Voraussetzungen wie auch denen der Studierenden entsprechend weiterentwickelt werden können. So kann ein „Umschlagplatz von Entwicklungsarbeit“ für die Kompetenzen der einzelnen Lehrkraft oder eines Kollegiums entstehen: ein Gerüst zur Orientierung mit Raum für Justierung gemäß der je eigenen pädagogischen Tätigkeit.

3.3 Relativierung und Chance

In diesem Modus der Entwicklung oder gar Professionalisierung von Hochschullehre sind vielfältige Veränderungsprozesse möglich – sowohl auf die gesamte Einrichtung als auch auf die jeweilige Lehrveranstaltung bezogen. Ziele und Probleme von derartigen Prozessen, unabhängig davon auf welcher Ebene angesiedelt, werden üblicherweise vor allem im Laufe dieser Veränderungen selbst konkret erfahren, formuliert und bearbeitet. Denn, anknüpfend an die o.g. Merkmale der Professionalität, rückt mehr und mehr die Offenheit von zu bewältigenden Handlungssituationen, die eben nur begrenzt planbar und deren Entwicklung nur begrenzt prognostizierbar ist, in den Blick. Hierbei ergeben sich wiederum neue Fragen, Herausforderungen und Probleme. In solchen Entwicklungsprozessen zeigt sich deutlich, was im beruflichen Alltag von funktionierenden Routinen „geklärt“ scheint, nämlich ein Handeln in nicht oder nur schwach standardisierbaren Problemsituationen mit der Disposition für die kooperativ produktive Bearbeitung unvorhersehbarer Anforderungsmomente oder zugespitzt formuliert von Problem- und Krisenlagen.

Die beschriebenen Potenziale kooperativer Arbeitsformen in der Hochschullehre sowie in pädagogischen Zusammenhängen insgesamt sollten nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Reflexion des konkreten Lehrhandelns gemeinsam mit anderen Lehrenden in der Praxis häufig auf Schwierigkeiten stößt. Ein Ergebnis, das erst einmal verwundern kann, da in empirischen Analysen zu Kooperation (vgl. Reh 2008) diese sowohl als entlastend bei der Bewältigung organisatorischer Notwendigkeiten wie angesichts problematischer Situationen bewertet, aber auch als Chance für einen multiperspektivischen Blick auf die eigene Berufspraxis betrachtet wurde. Allerdings zeigt

sich, dass Kooperation auch als Belastung erlebt werden kann, da sie die individuellen Handlungsspielräume einschränkt und mit dem Gefühl der Notwendigkeit zum Kompromiss einhergeht. Zusätzlich kann sie zu einem empfundenen Verlust an Authentizität oder gar dem Aufkommen von Scham führen.

Folglich wird Autonomie als besonders schützenswertes Gut verstanden. Verstärkt wird dieses Phänomen, wenn Umgangsformen oder Statuskonflikte zwischen den verschiedenen hochschulischen Akteur_innengruppen Kooperationen erschweren, indem bspw. „gegenseitige Anerkennung fehlt und Schuldzuweisungen und Belehrungen vorkommen“ (Kolbe/Reh 2008: 801). Zusätzlich problematisch wirkt sich aus, dass für die konstruktive Arbeit in Gruppen ausreichend Ressourcen zur Verfügung stehen müssen. Es muss z.B. ausreichend Zeit und Raum für den Beziehungsaufbau in Gruppen bzw. für die gemeinsame Arbeit insgesamt zur Verfügung stehen, zumal sich in der Praxis zeigt, dass der Gegenwert für den – zumindest kurzfristig erlebten – Mehraufwand zunächst nur erahnbar ist (vgl. Bastian et al. 2002). Erzwungene oder verordnete Kooperationen können also leicht als Belastung empfunden werden.

Gelingt kollegiale Reflexion, erhöht sich die Möglichkeit, unter ungewissen Bedingungen souverän handeln zu können, „gewissermaßen als funktionales Äquivalent zum Arbeitsbündnis des Professionellen mit seinem Klienten“ (Reh 2008: 166), womit sich Autonomiespielräume erweitern. So werden Lernräume für Lehrende eröffnet, die dazu beitragen können „Lehre als allgemeines kommunikatives Wissenshandeln zu begreifen“, das der Forschung als „Wissen schaffen“ in nichts nachsteht (Eugster 2011: 55). Das kann wiederum entlastend wirken, nicht zuletzt in der Hinsicht,

in der Lehrenden-Rolle als ein Selbst zu existieren, das angesichts radikaler Kontingenz- und Widerspruchserfahrungen nicht in sich zerfällt, sondern fähig ist, die Belastungen durch globale Probleme, die in den Alltag hineinreichen, nicht zu verdrängen, sondern auszuhalten und sogar produktiv und gemeinsam mit anderen nach Lösungen zu suchen (Peukert 1998: 22).

Denn dies ermöglicht den Lehrenden in der Vielheit der unbestimmten Anforderungsmomente, „Spielräume für die Selbsterprobung in alternativen Weisen des Umgangs mit Realität freizugeben oder paradigmatisch vorzuführen“ (Peukert 1998: 25) und darin schließlich auch forschend und lernend Weltaufschluß zu realisieren.

Literatur

- Bukarester Communiqué (2012): Unser Potenzial bestmöglich nutzen: den Europäischen Hochschulraum konsolidieren. Online verfügbar unter: http://www.bmbf.de/pubRD/Bukarest-Kommunique_2012.pdf (10.08.2015)
- Briggs, John/Tang, Catherine (2007): Teaching for quality learning at university. What the student does.
- Clark, Burton (1983): The Higher Education System: Academic Organization in Cross-national Perspective.
- Brinek, Gertrude von/Schirlbauer, Alfred (Hrsg.) (1996): Vom Sinn und Unsinn der Hochschuldidaktik. Österreichische Gesellschaft für Bildungsforschung. Wien: WUV-Univ.-Verl.
- Derrida, Jacques (2001): Die unbedingte Universität. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.
- Dewe, Bernd/Radtke, Frank-Olaf (1991): Was wissen Pädagogen über ihr Können? Professionstheoretische Überlegungen zum Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik. In: J. Oelkers/H.-E. Tenorth (Hrsg.): Pädagogisches Wissen Weinheim: Beltz, S. 143–162.
- Eugster, Baltasar/Zaugg-Ineichen, Gabriele (Jahr): Lehrreflexion. In: Weil, Markus/Schiefner, Mandy/Eugster, Balthasar/Futter, Kathrin (Hrsg.): Aktionsfelder der Hochschuldidaktik. Ort: Verlag, S. 51–56.
- Huber, Ludwig (1999): An- und Aussichten der Hochschuldidaktik. In: ZfP 45 1, S. 25–44.
- Klages, Benjamin/Schmidt, Kai/Reinders, Stefan (2013): Kollegiale Lehrkulturentwicklung. Aktivierung kooperativer Entwicklungs- und Problemlösungskapazitäten. In: Dr. Brigitte Berendt, Dr. Andreas Fleischmann, Prof. Dr. Dr. h.c. Johannes Wildt, Prof. Dr. Niclas Schaper, Dr. Birgit Szczyrba (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Berlin: Raabe-Verlag. Lose Blattsammlung.
- Klingovsky, Ulla (2012): Qualität und Professionalität in der Hochschullehre? Zur kritischen Analyse aktueller Modularisierungspraktiken. In: Peter Kossack/Uta Lehmann/Joachim Ludwig (Hrsg.): Die Studieneingangsphase – Analyse, Gestaltung und Entwicklung, Bielefeld: Universitäts Verlag Webler, S. 57–67.
- Kossack, Peter (2005): Ambivalente Praxis der Studieneingangsphase. In: Kossack, Peter/Lehmann, Uta/Ludwig, Joachim (Hrsg.): Die Studieneingangsphase – Analyse, Gestaltung und Entwicklung. Bielefeld: UniversitätsVerlag Webler, S. 91–104.
- Kühl, Stefan (2011): Verschulung wider Willen. Die ungewollten Nebenfolgen einer Hochschulreform. Working Paper: http://www.uni-bielefeld.de/soz/forschung/orgsoz/Stefan_Kuehl/pdf/Working-Paper-5_2011-Verschulung-wider-Willen-110415.pdf (20.07.2015).
- Lave, Jean/Wenger/Etienne (1991): Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation. Cambridge: University Press.
- Liebau, Eckhard/Huber, Ludwig (1985): Die Kulturen der Fächer. Neue Sammlung 25(3): S. 314–339. <http://pub.uni-bielefeld.de/luur/download?func=downloadFile&recordId=1781591&fileId=2313362> (20.07.2015).
- Meier, Frank/Schimank, Uwe (2009): Matthäus schlägt Humboldt? New Public Management und die Einheit von Forschung und Lehre. In: Beiträge zur Hochschul-

- forschung, 31. Jahrgang, 1/2009: <http://ids.hof.uni-halle.de/documents/t1857.pdf> (20.07.2015).
- Kolbe, Fritz-Ulrich/Reh, Sabine (2008): Kooperation unter Pädagogen. In: Coelen, Thomas; Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung – Das Handbuch. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften, S. 799–808.
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard (1982): Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: Luhmann, Niklas; Schorr, Karl Eberhard (Hrsg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Mikula, Regina/Koreimann, Astrid (2012): Hörsaalforschung konkret: Kollegiale Hospitation an der Karl-Franzens-Universität Graz. In: Egger, Vorn./Merkt, Vorn. (Hrsg.): Lernwelt Universität. 2012. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Münch, Richard (2011): Akademischer Kapitalismus. Über die politische Ökonomie der Hochschulreform. Berlin: Suhrkamp.
- Nickel, S./Zechlin, L. (2005): Die Suche nach der optimalen Organisationsstruktur. In: Welte, Heike/Auer, Manfred/Meister-Scheytt, Claudia (Hrsg.): Management von Universitäten. München und Mering, S. 199–211.
- Oevermann, Ulrich (2005): Wissenschaft als Beruf. Die Professionalisierung wissenschaftlichen Handelns und die gegenwärtige Universitätsentwicklung. In: die hochschule 1/2005, S. 15–51.
- Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno; Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 70–182.
- Peukert, Helmut (1998): Zur Neubestimmung des Bildungsbegriffs. In: Meyer, M. A./Reinartz, A. (Hrsg.): Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang. Wiesbaden: Verlag, S. 17–29.
- Pellert, Ada (2000): Expertenorganisationen reformieren, in: Anke Hanft (Hg.), Hochschulen managen? Zur Reformierbarkeit der Hochschulen nach Managementprinzipien. Neuwied: Luchterhand, S. 39–56.
- Raithel, Jürgen/Dollinger, Bernd/Hörmann, Georg (2009): Einführung Pädagogik.
- Reh, Sabine (2008): „Reflexivität der Organisation“ und Bekenntnis – Perspektiven der Lehrerkooperation. In: Helsper, Werner; Busse, Susann; Hummrich, Merle; Kramer, Rolf-Torsten (Hrsg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Wiesbaden: VS Verlag, S. 163–183.
- Reh, Sabine (2004): Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? Theorien und Forschungen zur Lehrerprofessionalität. In: Zeitschrift für Pädagogik, 3/2004, S. 358–372.
- Reinmann, Gabi (2014): Hochschuldidaktik. Friedrichshafener Vorträge. Online: http://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2013/05/Hochschuldidaktik_Friedrichshafener-Vortr%C3%A4ge.pdf (20.07.2015).
- Ricken, Norbert (2006): Die Ordnung der Bildung. Beiträge zu einer Genealogie der Bildung. Wiesbaden: VS Verlag.
- Schaeper, Hildegard (2008): Lehr-/Lernkulturen und Kompetenzentwicklung: Was Studierende lernen, wie Lehrende lehren und wie beides miteinander zusammenhängt. In: Zimmermann, Karin/Kamphans, Marion/Metz-Göckel, Sigrid (Hrsg.): Perspektiven der Hochschulforschung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 197–213.

- Schütze, Fritz (1996): Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen. Ihre Auswirkungen auf die Paradoxie des professionellen Handelns. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 183–276.
- Stichweh, Rudolph (1994): Wissenschaft, Universität, Professionen: soziologische Analysen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Szczyrba, Birgit (2005): Lehren und Lernen aufeinander beziehen – Eine beziehungsweise wissenschaftliche Sicht auf die Hochschullehre. In: Welbers, Vorn./Gaus, Vorn. (Hrsg.): The Shift from Teaching to Learning. Konstruktionsbedingungen eines Ideals, Blickpunkt Hochschuldidaktik Band 116, S. 307–313.
- Stock, Manfred/Wernet, Andreas (2005): Hochschulforschung und Theorie der Professionen. In die hochschule 1/2005, S. 7–14.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1989): Professionstheorie für die Pädagogik? In: Zeitschrift für Pädagogik 6/1989, S. 809–824.
- Terhart, Ewald (2008): Allgemeine Didaktik: Traditionen, Neuanfänge, Herausforderungen. In: Meyer, Meinert A./Prenzel, Manfred/Hellekamps, Stephanie (Hrsg.): Perspektiven der Didaktik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Sonderheft 9, S. 13–34.
- Terhart, Ewald (2001): Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte. Weinheim: VS Verlag.
- Weick, Karl E. (1976): Educational Organizations as Loosely Coupled Systems, in: Administrative Science Quarterly, Vol. 21, Nr. 1, S. 1–19.
- Welbers, Ulrich/Gaus, Olaf (2005) (Hrsg.): The Shift from Teaching to Learning. Konstruktionsbedingungen eines Ideals. Reihe: Blickpunkt Hochschuldidaktik. Bielefeld: Bertelsmann.
- Winteler, Adi (2011): Professionell lehren und lernen – Ein Praxisbuch. Darmstadt: WBG.
- Wimmer, Michael (1996): Zerfall des Allgemeinen – Wiederkehr des Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 404–447.

Studiengangentwicklung entlang zu differenzierender Bedarfe

Benjamin Klages/Marion Bonillo

1. Vielseitige Bedarfe als Grundlage für eine differenzierte Planung von Curricula

Die Gestaltung hochschulischer Curricula ist formal weitestgehend geregelt. In der Rahmung von Bologna-Erklärung, Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse und den länderspezifischen Hochschulgesetzen bleibt den Hochschulen ein Spielraum bei der Ausformung der Vorgaben. Die Planung und Organisation der Programme liegt aufgrund der Freiheit von Lehre und Forschung innerhalb der Hochschule in den Händen der Professor_innenschaft (vgl. Stifterverband 2014). In diesem Orientierungsrahmen bewegen sich die Studiengangentwicklungen und ihre Legitimationen, deren Resultate zuweilen vor allem seitens der Studierenden u.a. als nicht bedarfsorientiert kritisiert werden. Für Hanft (2010) ist diese Kritik berechtigt, da hierdurch Mängel der Studienreform offenbar werden, die u.a. aus der fehlenden Neustrukturierung und Bedarfsanpassung an die veränderten Studienbedingungen bestehen. Deswegen plädiert sie für eine stärkere Orientierung an den Zielgruppen der Studierenden, eine entsprechende Programmentwicklung und eine Ausrichtung von der Lehr- zur Lernorientierung, auch in Hinsicht auf die Berufsvorbereitung unter Verknüpfung von Studium und Berufserfahrung (ebd.).

In einer Handreichung der wissenschaftlichen Begleitung des Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ wird ebenfalls die Bedeutung von fundierten Analysen der Bedarfe der Zielgruppen als Voraussetzung der Konzipierung von spezifischen Bildungsangeboten hervorgehoben. Banscheraus beschreibt es folgendermaßen:

Hierzu ist von besonderer Relevanz, schrittweise die Inhalte und den räumlichen Einzugsbereich, die Zielgruppen und die geplante Durchführungsform möglichst exakt zu bestimmen. In einem solchen iterativen Prozess können nacheinander verschiedene Methoden zum Einsatz kommen und unterschiedliche Personengruppen befragt werden. Von besonderer Bedeutung ist hierbei die Berücksichtigung der unterschiedlichen Einflussfaktoren Angebot, Bedarf und Nachfrage – aber auch von deren möglichen Interdependenzen (Banscheraus 2013: 5).

Zu dieser neuen Art der Curriculumentwicklung gibt es bislang wenig Erfahrung, eine Einschätzung, die auch Wilhelm und Truninger in der Dokumentation ihrer Vorarbeit für die Entwicklung eines Studiengangs teilen (vgl.

Wilhelm/Truninger 2008: 171). Zu einer fachlichen Verortung und Diskussion werden im Folgenden daher relevante Diskurse aus Erwachsenenbildung und Sozialwissenschaft der Beschreibung der zielgruppenorientierten Studiengangentwicklung im Projekt PONTs vorangestellt.

1.1 Bedarfsbestimmungen in der Bildungsplanung

Teilnehmer_innen- und damit im Prinzip auch Zielgruppenorientierung gehören zu den wichtigsten didaktischen Prinzipien im Bereich der Erwachsenenbildung, da das Lernen Erwachsener weitgehend als Anschlusslernen verstanden wird (vgl. Siebert 2000). Die Frage nach der Planung von Angeboten in Bezug auf die Bedarfe und damit Voraussetzungen der Zielgruppen wird hier als zentrales Moment professioneller pädagogischer Arbeit beschrieben, denn Curricula werden in der Regel nicht entlang eines fixen Bildungskanons entschieden, sondern wenden sich den heterogenen und dynamischen Bildungsinteressen der Gesellschaft zu (vgl. Tippelt 2004). Einer derart fluiden Angebotsstruktur werden somit bei der zielgruppenspezifischen Bestimmung von Lehr- und Lernzielen wichtige Ankerpunkte zur inhaltlichen und formalen Gestaltung der Bildungsangebote gesetzt (vgl. Diemer/Peters 1998). Auch bei der Formulierung hochschulischer Aus- und Weiterbildungsangebote ist eine zunehmende Hinwendung zu zeitgemäßen Interessenlagen diverser Zielgruppen und einer damit einhergehenden Abkehr der Orientierung an Curricula der Wissenschaftsdisziplinen beobachtbar. Hier schließen Niethammer et al. (2014) an und schlagen eine frühzeitige Professionalisierung der Curriculumentwicklung an Hochschulen vor, die die Erfahrungen der Erwachsenenbildung für ihre Zwecke nutzen kann.

Bei der Konzeption passgerechter und zielorientierter Angebote werden Bildungsbedarfsanalysen nach Gesichtspunkten des Bildungsmanagements eine planende und steuernde Funktion zugeschrieben. Mit derartigen Analysen sollen differenzierte entscheidungsrelevante Hinweise für die Angebotsplanung und Programmorganisation gewonnen werden (vgl. Nolda 2003). Dabei können die durchaus vielfältigen oder sogar widersprüchlichen Alternativen, sowohl an Bedarfen als auch zwischen Angebot und Nachfrage, eine Art „qualitätsförderndes Spannungsverhältnis“ (Gieseke 2006: 72) entstehen lassen. Programmplanungshandeln, das hier ansetzt und an den Schnittstellen dieser diversen „Operationskreise“ (Schäffter 2003: 10) agiert, ist für die Legitimation und Existenzfähigkeit von Institutionen und Programmen der Weiterbildung von zentraler Bedeutung:

So haben Weiterbildungsorganisationen eine intermediäre Funktion; sie vermitteln zwischen ordnungspolitischem Entscheidungsrahmen (Trägerorganisationen, Verbände, Kommunalität, Regionalität, Weiterbildungsmarkt) einerseits und zwischen Aneignungsstrukturen und Lernmi-

lieus (Teilnehmer, Adressatenbereiche, Lernwege, -stile und -formen) andererseits (Gerhard 2009: 5).

Planungshandeln ist in dieser Manier also weniger exakte Strukturierung eines Curriculums, in dem Lehr- und Lernziele nach einem deduktiven Muster und auf der Basis einer fokussierten Defizitanalyse den Prozess steuern, sondern vielmehr eine Art „Kommunikative Vernetzung“ (Gieseke 2006: 72) mit Institutionen und Akteur_innen in räumlicher und thematischer Nähe. Dabei ist die Vermittlung zwischen gesellschaftlichem Bedarf, Interessen von Adressat_innen und pädagogischem Auftrag der Kern des pädagogischen Ziels, der sich im Idealfall als produktives „Angleichungshandeln“ (ebd.) darstellt, in dem „nicht alle Kontakte zu unmittelbaren Angeboten oder Ideen [führen], viele fügen sich erst unter bestimmten Bedingungen zu einem programmrelevanten Abstimmungsprozess zusammen, so dass eine gemeinsame Bildungsidee geboren wird“ (ebd.).

Dieselbe Komplexität zeigt sich auch für die zeitliche Dimensionierung der Programmplanung, die sich eben nicht auf die Entwicklung vorgängiger Konzepte auf Grundlage einfacher Bedarfsanalysen beschränkt, sondern als potenziell unabgeschlossener Prozess weitergeht: als Kreislauf von „Angebotsplanung – Angebotsrealisierung – Angebotsverbesserung“ (Schlutz 2006: 75). Eine derartige Fortsetzung von konstanter respektive wiederkehrender Komplexitätssteigerung durch Analyse der eigenen Handlungsbedingungen, mit dem Ziel weiterer Entscheidungsfindung im Verlauf der Entwicklung, „kann durch eine prozessbegleitende Auswertung und Adaption, eine sukzessive curriculare Schärfung des Vorhabens stattfinden. In diesem Zuge erfolgt die Projektevaluation einhergehend mit der empirischen Fundierung des Konzepts“ (Niethammer, et al. 2014: 33).

In diesem Diskussionszusammenhang wird neben der konzeptionellen Gestaltung auch danach gefragt, welche grundsätzliche Bedeutung bedarfsorientierte Weiterbildungsplanung in institutionellen und strukturellen Entwicklungen erhalten kann. Denn es werden zunehmend Argumente wie Kosten- und Legitimationsdruck angeführt, sodass Bildungsbedarfsanalysen stärker als marktbezogenes Steuerungselement wirken und das Interesse an passenden Bildungsangeboten sich eher an ökonomischen Steuerungsinteressen orientiert als an pädagogischen Ideen (vgl. Siebert 2001 zitiert in Bernhard 2008: 48). Faulstich weist hier auf die Interessengebundenheit hin: „Bei genauerem Hinschauen erweisen sich aber solche scheinbar erzwungenen ‚Bedarfe‘ keineswegs als interessenneutral in Konsequenz technischer Sachzwänge, sondern als Resultat dahinter stehender Modernisierungsimpulse der Kapitalakkumulation und entsprechender Innovationsstrategien“ (Faulstich 2003: 25).

Für eine systematische Berücksichtigung von Bedarfen der Beteiligten an Aus- und Weiterbildungsangeboten gilt es nach Anette Gerhard zu klären, „welche Wissensressourcen einfließen, welche Handlungs- und Entschei-

dungslogiken etabliert werden, welche besonderen Aufmerksamkeiten gepflegt werden, wie zwischen einzelnen Spannungsfeldern jongliert wird“ (Gerhard 2009: 6) und damit letztlich auch, welchen (An-)Forderungen im Entscheidungs- und Planungsgeschehen nachgegangen werden kann.

1.2 Nutzung sozialwissenschaftlich begründeten Wissens für Entwicklungsvorhaben

Die Bedeutung von wissenschaftlichen Erkenntnissen für die Ausgestaltung von Handlungspraxis nimmt in vielen Lebensbereichen zu. Sie ist auch im Kontext einer zeitgemäßen Entwicklung von Hochschulen State of the Art und verweist auf die gestiegene Nachfrage nach Steuerungswissen für Entscheidungsprozesse in Folge der Ausweitung des Hochschulwesens (vgl. Winter 2014). Für die Gewinnung dieses Wissens werden überwiegend Aufträge an entsprechend erfahrene Institutionen vergeben oder mittlerweile verstärkt drittmittelgeförderte Projekte im Wissenschaftsbereich durchgeführt wie beispielsweise flankierend zu thematisch einschlägigen Förderprogrammen (vgl. Nickel/Ulrich 2014). Die systematische Entwicklung und Aufbereitung von über Forschung gewonnen Wissens mit Entscheidungsrelevanz für hochschulisches Gestaltungshandeln unterliegt somit vor allem einer Auftrags- und Anwendungsorientierung (vgl. Zimmermann 2008). Traditionell ist die Hochschule eine Einrichtung zur Genese und zum professionellen Umgang mit Wissen – relativ neu kommt hinzu, dass es in diesem Umfang um sie selbst geht und dass das gewonnene Wissen für die Organisationsentwicklung genutzt wird, anstatt für daran anschließende Forschung in den Disziplinen.

Vor einigen Jahren hat die Wissensverwendungsforschung dieses Verhältnis von sozialwissenschaftlicher Erkenntnis und ihrer Bedeutung in praktischen, d.h. außerwissenschaftlichen Handlungszusammenhängen differenziert. Deutlich wurde, dass hier kontextabhängig diverse Verwendungs- respektive Umgangsformen dieses spezifischen Wissens beschreibbar sind (vgl. Beck/Bonß 1984). In unterschiedlichen Praxen kann und wird auf unterschiedliche Weise auch mit vermeintlich objektivem Wissen umgegangen, d.h. es kann nicht von einer einfachen Übertragung wissenschaftlicher Rationalität in andere Zusammenhänge ausgegangen werden, auch wenn dieser Anspruch formuliert wird. Evaluation¹ verfolgt in der Regel das Ziel, unterschiedlich gelagerte Gegenstände, auch im Sinne von Handlungspraxis (beispielsweise sowohl Modulhandbücher als auch reale didaktisch-curriculare Settings) entlang rationaler(er) Kriterien zu bewerten und tenden-

1 Hier auch verstanden im Sinne einer proaktiven oder klärenden Evaluation (vgl. Owen/Rogers 1999).

ziell anschließend zu verändern. Dabei kommen in der Analyse und der Genese von Evaluationsdaten vorzugsweise sozialwissenschaftliche Methoden zum Einsatz. Die (Rück-)Übertragung des gewonnenen Wissens auf den zu bewertenden und entwickelnden Handlungszusammenhang scheint weniger standardisierbar – sie kann in der Regel soziale Dynamiken und die Komplexität des Verwendungszusammenhangs kaum berücksichtigen (vgl. Sanderson 2000). In der vor allem englischsprachigen Forschung zur Utilization of Evaluation (vgl. bspw. Patton 1997; Weiss 1998), konnten empirisch begründet folgende Unterscheidungen zur konkreten Verwendung des Evaluationswissens getroffen werden:

Instrumentell: Direkte und zielgerichtete Verwendung von Evaluationswissen im Sinne einer fast technologisch realisierten Schlussfolgerung und Veränderung von sozialer Handlungspraxis. Möglicherweise können derart akute Probleme gelöst werden.

Konzeptuell: Die Sichtweise auf und das Verständnis von dem untersuchten Gegenstand wird durch das neue Wissen verändert, was nicht bedeutet, dass direkt eine Handlung zur Veränderung des Sachverhalts folgen muss. Diesen Vorgang kann man bildungstheoretisch am ehesten als Lernen beschreiben.

Legitimierend: Stärkung der eigenen Position, Legitimierung bereits etablierter Standpunkte oder Gewinnung zusätzlicher Unterstützung für selbige durch bestätigende Fakten. Für die entsprechende Argumentationslinie unpassende Informationen werden tendenziell ignoriert.

Taktisch: Hier steht die Evaluation als solche im Vordergrund, nicht die erfragten Inhalte. Der Prozess der Evaluation wird genutzt, um Handlungen wie Nicht-Handlungen zu rechtfertigen.

Diskursiv: Die Bezugnahme auf das Evaluationswissen erfolgt im Austausch der diversen, mit dem Gegenstand in Beziehung stehenden Akteur_innen. Dieser ist eher thematisch als linear und in den je eigenen Interaktionsstrukturen organisiert und damit sind die Ergebnisse tendenziell eher von Dauer (vgl. Vedung 2006).

Im Alltagsverständnis wird Erkenntnissen aus wissenschaftlichen Kontexten im Vergleich zu Wissen aus anderen Handlungszusammenhängen eine größere Rationalität und damit Qualität zugeschrieben. Dass die Ausweitung wissenschaftlicher Rationalität über evaluative Maßnahmen die unmittelbare Optimierung der in den Blick genommenen Handlungspraxis zur Folge hat, ist empirisch kaum erkennbar (vgl. Weiss 1998). Derartige Maßnahmen haben aber in jedem Fall und qua Intention Folgen, wenn auch nicht immer die erwarteten. Häufig diffuse und zum Teil überlappende Funktionen und Interessen der am Prozess Beteiligten – so auch im Zusammenspiel von Hochschulforschung und Hochschulentwicklung (vgl. Auferkorte-Michaelis

2008) –, legen entsprechend diverse Nutzungsformen nahe. Zur Erhöhung der Souveränität über den Evaluationsprozess kann eine explizite, frühzeitige und konsequente Beteiligung der für den Verwendungszusammenhang bedeutenden Akteur_innen förderlich sein (vgl. Patton 1997). Ob immer alle entscheidenden Personen oder Funktionsbereiche identifizierbar sind, deren möglicherweise durchaus disparaten Interessen aneinander anschlussfähig sind, bleibt gleichwohl unsicher. In einem derart auf Austausch und Verständnis – nicht notwendigerweise im Sinne von konsensorientiertem Vorgehen – kann es von Vorteil sein, Analysen zur Genese von sozialwissenschaftlich begründetem Wissen mit Auftrags- und Anwendungsorientierung als je spezifischen Wissens- und Interaktionszusammenhang zu verstehen. Hier produzierte Argumente können diskutiert, abgewogen, akzeptiert oder auch abgelehnt werden (vgl. Valovirta 2000), nur folgt das hier eben nicht notwendigerweise der Logik von Wissenschaft.

2 Bedarfslagen bei der Gestaltung eines Studienangebots im gerontologischen Bereich

Die tertiäre Bildung in Deutschland befindet sich in einem weitreichenden Wandel. Wirtschaftliche Herausforderungen, die demographische Entwicklung und Veränderungen der Arbeitswelt verursachen einen zunehmenden und gewandelten Fachkräfte- und Qualifikationsbedarf; berufliche Aufgaben und Fragestellungen werden immer komplexer und erfordern in vielen Berufen eine sehr anspruchsvolle Aus- und Weiterbildung. Ferner streben mehr junge Menschen bei einer gleichzeitig heterogener werdenden Studierendenschaft ein Hochschulstudium an (Wissenschaftsrat 2003: 5).

Mit diesen Feststellungen führt der Wissenschaftsrat (2003) in sein Positionspapier zur Entwicklung dualer Studiengänge² ein und formuliert darin die Notwendigkeit, hochschulische Bildungsangebote zu schaffen, die zusätzlich zu rein wissenschaftsorientierten Studiengängen „gezielt ein wissenschaftsbezogenes und ein berufspraktisches Bildungsangebot vereinen“ (ebd.), um auf die vielseitigen Bedarfslagen zu reagieren. In den Bereichen des Gesundheits- und Sozialwesens wurden bereits Erfahrungen mit solchen Studiengängen gesammelt; damit wurde im Ansatz „eine sinnvolle Akademisierung klassischer Ausbildungsberufe“ (ebd.) vorangebracht. Ein entsprechendes Potenzial für Profilierungen hochschulischer Ausbildungsformate sieht die Kultusministerkonferenz (2007) im thematischen Spektrum der Zugänge zum

2 Dual meint hier im weitgefassten Verständnis auch berufsbegleitende Studiengänge, die eine Voll- oder Teilzeittätigkeit mit dem Studium verbinden und bei denen keinerlei Verzahnung der Lernorte vorgesehen ist.

Altern, da der demographische Wandel „einen enormen Qualifizierungs- und Fachkräftebedarf in gerontologischen Arbeitsfeldern“ (Kultusministerkonferenz 2007) mit sich bringt und sich somit neue Berufschancen für Hochschulabsolvent_innen bieten. Die Ergebnisse einer aktuellen Projektion des qualifikationsspezifischen Arbeitskräftebedarfs und -angebots für 2025, die Arbeitskräftelücken vor allem für den Bereich der Gesundheits-, Sozial- und Pflegeberufe identifizieren, unterstreichen dies noch einmal nachdrücklich (vgl. Helmrich/Zika 2010).

Der beschriebenen Notwendigkeit einer raschen und gezielten Integration neuer Technologien, Kompetenzen und Wissensinhalte in die berufliche Praxis tragen u.a. berufsbegleitende Studienkonzepte, die eine kontinuierliche Interaktion zwischen Hochschulen und Praxiseinrichtungen ermöglichen, Rechnung. Als weitere Möglichkeit, dem prognostizierten Fachkräftemangel zu begegnen, scheint die Erschließung des Potenzials beruflich Qualifizierter ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung als geeignetes Instrument (vgl. Stellungnahme des Wissenschaftsrats 2010). Seitens der Hochschulen wird darauf bislang nur teilweise reagiert. Während die Zahl berufsbegleitender Studiengänge in den letzten Jahren deutlich angestiegen ist, liegt der Anteil derer, die ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung studieren, an deutschen Universitäten bei 1 %, an den Fachhochschulen bei 2 %. Damit liegt Deutschland im europäischen Vergleich auf Platz 12 (vgl. Nickel/Leusing 2009). Auf die oben angesprochenen Defizite in der akademischen Qualifizierung im gerontologischen Feld haben die Hochschulen in den letzten Jahren – wenn auch bislang recht zögerlich – reagiert.

2.1 Empirische Analysen zur Studiengangentwicklung

PONTS setzte auf zweierlei Ebenen an den zuvor genannten Bedarfen an. Zum einen fokussierte das Projekt die Optimierung bestehender berufsbegleitender Studiengänge mit sozialwissenschaftlicher Ausrichtung, zum anderen die Neuentwicklung eines innovativen berufsbegleitenden Bachelorstudiengangs Soziale Gerontologie speziell für beruflich qualifizierte Studierende. Folgende Ziele wurden im Projektantrag zur Studiengangentwicklung formuliert:

- Das Studienkonzept muss innovativ, inhaltlich überzeugend und in besonderer Weise an den Bedarfen der Praxis ausgerichtet sein.
- Das Berufsbild der Sozialgerontolog_innen muss potenziellen Arbeitgebenden als attraktive Alternative bzw. Ergänzung zu im Praxisfeld bestehenden Qualifikationen nahegebracht werden.
- Das Angebot muss von Studieninteressierten wahrgenommen, die damit verbundenen Chancen („horizontale und vertikale Berufskarrieren“) deutlich gemacht und subjektive Vorbehalte gegenüber akade-

mischer Qualifizierung prüfbar gemacht werden. (Projektantrag PONTS 2011: 3)

Als Hochschulentwicklungsprojekt profitierte PONTS von der Erfahrung, die in der Hochschule bei der Ausgestaltung berufsbegleitender Studiengänge seit ihrer Gründung gesammelt wurden. Nach der Reflexion der bisherigen hochschuldidaktischen und curricularen Ausgestaltungen wurde der Fokus auf Zielgruppenspezifika und damit auf die Einbindung nicht-traditionell Studierender gelegt. Die daran anschließende Studiengangentwicklung fand zeitlich versetzt statt und bezog sich im Kern auf zwei berufsbegleitende Angebote: Zum einen die Über- beziehungsweise Einarbeitung spezifischer didaktischer Elemente in den Studiengang Soziale Arbeit sowie den Transfer daraus gewonnenen Wissens in den neu zu entwickelnden Studiengang Soziale Gerontologie. Die dabei integrierten Analyseformate dienten der Genese vielseitigen Wissens über (potenzielle) Zielgruppen, Funktionsweisen und Einschätzungen eines thematisch-spezifischen Studiengangsformats, dessen punktuelle Evaluationen und daran anschließend der Konzipierung des neuen Studiengangs sowie nach Möglichkeit dem Transfer der Evaluationsergebnisse in andere Studiengänge.

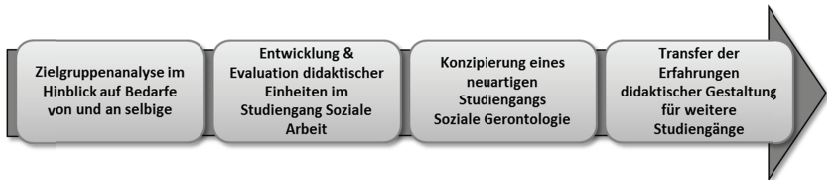


Abb. 1: Projektförmig verlaufende Studiengangentwicklung. Quelle: Eigene Darstellung

Der hier skizzierte Überblick auf ein mehrschichtiges und -stufiges Vorgehen, folgt konzeptionell dem Anspruch, jeweils gewonnenes Wissen um und über das Arbeitsfeld und die Zielgruppe als entscheidungsrelevant im Entwicklungsprozess einzubeziehen. Die fokussierten Befragungen von Akteur_innen im gerontologischen Berufsfeld sowie die Zielgruppenanalyse potenziell Studierender markieren ein grundlegendes Moment im curricularen Gestaltungsprozess, von dem das weitere mittel- wie unmittelbare Lehrhandeln ausgehen kann. Die später im Prozess stattfindenden, begleitenden, analytischen Momente in Form von Evaluationen erfüllen im Studiengangentwicklungsprozess eine vergleichbare Funktion.

2.2 Zielgruppenbestimmung

Die Charakterisierung der Zielgruppe des Studienangebots ist nicht einfach und legt mehrere Differenzierungen nahe. Grundsätzlich wird unterschieden in *aktuell* Studierende in vergleichbaren sozialwissenschaftlichen Studiengängen und in am Studiengang Soziale Gerontologie Interessierte und somit *potenziell* Studierende. Dahinter steht erstens die Intention, die bestehenden Studiengänge der Hochschule formal anzupassen wie auch Hinweise für die Gestaltung des neuen Studiengangs zu erhalten. Zweitens soll eine Zielgruppe charakterisiert werden, die sich inhaltlich für den neuen berufs begleitenden Studiengang an der Schnittstelle der Bereiche Gesundheit/Pflege und Sozialwissenschaften/Soziale Arbeit interessiert.

Darüber hinaus kommt eine weitere Unterscheidung zum Tragen: Auf der einen Seite die Selbstbeschreibung der jeweiligen Zielgruppe, auf der anderen Seite die Be- und Zuschreibungen aus der Perspektive anderer berufsfeldspezifischer Akteursgruppen. Erstgenannter Aspekt beinhaltet die Aussagen der Absolvent_innen, Studierenden oder Interessierten am Studium – in denen sie die eigene Situation und daraus resultierende Bedarfe, d.h. Erfahrungen und Interessen beschreiben. Die anderen feldspezifischen Akteursgruppen resp. Informationsquellen – so zum Beispiel vergleichbare Studienkonzepte anderer Hochschulen, Hochschullehrende, Verwaltungsmitarbeitende und Expert_innen im beruflichen Zusammenhang – fokussieren stärker die konkreten Handlungsfelder Hochschule/berufsbegleitendes Studium oder eben zu erwartende, berufsfeldspezifische Zusammenhänge. In dieser Perspektive geht es stärker um die strukturellen Bedingungen und Bedarfslagen, im Sinne von Handlungsanforderungen, entlang derer die zu bestimmende Zielgruppe akut oder auch später kompetent handeln soll.

Eine solche Analyse berücksichtigt diverse Perspektiven und Beschreibungsmomente auf die je spezifische Zielgruppe in ihrem aktuellen und/oder zu erwartenden Handlungsfeld – als Skizze sowohl eines Erfahrungsraums als auch eines Erwartungshorizonts – und strebt darüber hinaus an, eine möglichst umfassende Idee von der Zielgruppe zu formulieren. Die beteiligten Akteursgruppen (und Informationsquellen) und ihre jeweiligen Facetten des Zusammenhangs sind:

Die Studierenden im berufsbegleitenden Studiengang Soziale Arbeit an der KHSB und auch an vergleichbaren, kooperierenden Hochschulen beschreiben die je eigene Lebens- und Studiensituation und geben Hinweise zu Umgangsweisen mit vorhandenen Studienstrukturen, (spezifischen) Bedingungen für erfolgreiches berufsbegleitendes Studieren sozialwissenschaftlicher Studiengänge (beispielsweise biographische Zugangsvoraussetzungen), Präferenzen bezüglich konkreter Studierinhalte und -formen parallel zur Berufstätigkeit, Gründe für einen Studienabbruch.

Absolvent_innen des berufsbegleitenden Studiengangs Soziale Arbeit an der KHSB und an kooperierenden Hochschulen bilanzieren die je eigenen Erfahrungen während und nach dem Studium, beispielsweise im Hinblick auf hilfreiche Unterstützungsstrukturen vonseiten der Hochschule, als (nicht-/)zielführend erlebte Momente der Studienausgestaltung und damit in Verbindung zu bringende berufliche Folgen.

Lehrende in berufsbegleitenden Studiengängen an der KHSB als zentrale Akteur_innen der Ausgestaltung von Studienstrukturen beschreiben spezifische Handlungsweisen im Umgang mit und Einschätzungen im Hinblick auf die Zielgruppe, wie beispielsweise wahrgenommene Spezifika des Lehrens in berufsbegleitenden Studiengängen und zielführende Anpassungen von Studienstrukturen.

Verwaltungsmitarbeitende der Hochschule skizzieren bestimmte Schnittstellen der Interaktion von Studierenden mit den Hochschulstrukturen sowie potenziell spezifische Umgangsweisen mit der und Einschätzungen hinsichtlich der Zielgruppe (beispielsweise wahrgenommene Anforderungs- und Unterstützungsbedarfe und entsprechend notwendige Anpassungen von Studien- und Hochschulstrukturen).

Expert_innen aus relevanten Handlungszusammenhängen des skizzierbaren Berufsfeldes wie politische Fach-Vertreter_innen auf kommunaler Ebene; Akteur_innen in Berufsverbänden; potenzielle Arbeitgeber_innen; diverse Fachvertreter_innen von Hochschulen beziehungsweise aus der Wissenschaft; im Kern also Entscheider_innen im beruflichen Handlungsfeld der Zielgruppe skizzieren die entlang der dort identifizierbaren Bedarfe und idealen Charakteristika von Absolvent_innen eines Studiengangs Soziale Gerontologie.

Arbeitnehmer_innen in potenziellen beruflichen Handlungsfeldern beschreiben als Mitglieder im entsprechenden Berufsverband die Interessen der dort organisierten Expert_innen und bilden somit gleichzeitig die Gruppe von Studieninteressierten.

Studiengangskonzepte anderer Hochschulen mit vergleichbarer inhaltlicher und formaler Ausrichtung als ausformulierte Programme des hochschulischen Umgangs mit der Zielstellung und Zielgruppe im Sinne der systematischen Sichtung von „Guter Praxis“.

Didaktische Formate der Hochschule mit ausgeprägtem Praxis- und Projektbezug als institutionell-formale Momente für Studierende zur Aneignung von Schlüsselqualifikationen der jeweiligen Profession.

2.3 Zeitpunkte und Formen der Erhebungen

Die Genese der empirischen Daten erfolgte entlang der Studiengangentwicklung (s. Abb. 2) und das gewonnene Wissen wurde als Entscheidungsgrundlage im Entwicklungsprozess genutzt. Form und Zeitpunkt der Erhebung wurden vorwiegend nach pragmatischen Kriterien entschieden, um die Relevanz und damit die Wirksamkeit der Analyse zu erhöhen. Neben Ressourcenfragen und den Kontaktmöglichkeiten zu den wesentlichen Akteursgruppen war vor allem das jeweilige Erkenntnisinteresse im Prozess ausschlaggebend für die Wahl vom Wie und vom Wann der Analyse.

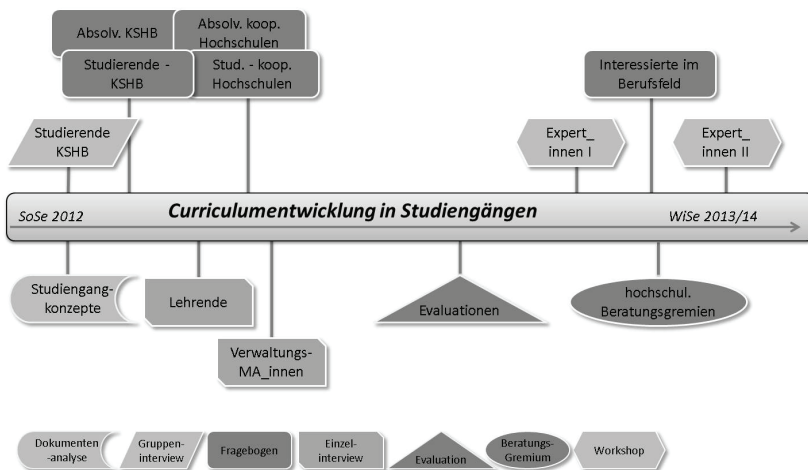


Abb. 2: Zeitpunkte und Formen der Erhebungen. Quelle: Eigene Darstellung

Wann: Eingangs wurden – neben vergleichbaren Studienangeboten anderer Hochschulen – überwiegend die an der KSHB bestehenden berufsbegleitenden Studiengänge und hier zuvorderst die hochschulische Seite in den Blick genommen. Dabei wurden sowohl Fragebögen eingesetzt als auch Interviews mit den unterschiedlichen Beteiligten geführt. In dieser Phase ging es um die studiengangübergreifende Entwicklung, Erprobung und Bewertung von zielgruppenspezifischen hochschulischen respektive didaktischen Elementen der Ausgestaltung berufsbegleitenden Studierens. Im weiteren Verlauf des Vorgehens verlagerte sich der Fokus auf die Interessenlagen und Einschätzungen vonseiten des Berufsfeldes im Hinblick auf die inhaltliche und formale Ausrichtung des zu entwickelnden Studiengangs. In diesem Abschnitt wurden wiederholt Workshops mit Expert_innen durchgeführt sowie über Onlinebefragungen Rückmeldungen von bundesweit verbandlich organisierten, an Fort- und Weiterbildung interessierten Arbeitnehmer_innen

eingeholt: zu dem, was thematisch noch erschlossen werden sollte, was konkret im neuen Studiengang präsentierbar ist oder allgemeine kritische Kommentare.

Wie: Die diversen, an Methoden sozialwissenschaftlicher Forschung orientierten Formate zur Datengewinnung wurden als mittelbare Kommunikationsmomente der Studiengangentwickler_innen mit den genannten Akteursgruppen verstanden. Dabei variierte der Grad an thematischer und methodischer Offenheit und Strukturierung – von Dokumentenanalysen, über eng geführte Fragebögen bis hin zu Workshops. Dies war bedingt durch (Un-)Sicherheiten gegenüber dem bereits verfügbaren Wissen im jeweiligen Bereich beziehungsweise der jeweiligen Perspektive der entsprechenden Handlungsfelder.

3 Vielseitige Bedarfe zur Studiengangentwicklung nutzen oder Bildung durch Wissenschaft?

Die Bedeutung von didaktischen Analysen des Lehrgeschehens wird bildungspraktisch und -theoretisch seit langer Zeit betont und begründet. Mit dem Anspruch, eine fruchtbare Begegnung zwischen Lernenden und Lerngegenstand zu erreichen, wird dabei erziehungswissenschaftlich immer sowohl auf die Bedeutung dieses Moments für jede_n einzelne_n Lernende_n als auch für die Gesellschaft im Allgemeinen verwiesen (vgl. Klafki 1958). Konstitutiv für Bildungsprogramme und –institutionen ist entsprechend fundiertes Wissen um die Bedeutung von und Umgangsformen mit Themen der jeweiligen Umwelt. Grundlegende Forschung, Evaluationsstudien oder systematische Bedarfs- respektive Interessensbestimmungen bieten einen Teil dieses Wissens, auf das in Planungs- und Entwicklungsprozessen zunehmend Bezug genommen wird.

Die Datenerhebungen dienten im vorgestellten Beispiel vor allem der Informationsgewinnung für den Prozess der Studiengangentwicklung. Der Analysezusammenhang wurde dabei zu einer Art Orientierungslot, das möglichst unmittelbar am Entwicklungsgeschehen empirisch begründete Kriterien lieferte, die in Entscheidungsmomenten die Richtung weisen oder gar ungeplante Entscheidungsmomente erzeugen konnten. Tiefe und Weite der Analyse waren jedoch dadurch begrenzt, dass im Entwicklungsgeschehen ein eigener Handlungsdruck entstand und vor allem zeitliche Kapazitäten den Umgang mit dem Material bestimmten. Die Formate zur Rück- beziehungsweise Einbindung des Wissens aus den Analysen waren entlang der zu bearbeitenden Aufgabenstellungen und vornehmlich auf die Schnittstellen des PONTS-Projekts inner- und außerhalb der Hochschule orientiert. Im Hinblick auf die Verfügbarmachung des zielgruppenspezifischen Wissens wurde von den Bedarfen der am Entwicklungszusammenhang Beteiligten an pointierten Aussagen und Einschätzungen ausgegangen. Die wiederholten spontanen und

gleichwohl zumeist fokussierten Auswertungen waren aus konzeptueller Sicht von besonderer Bedeutung für die thematisch einschlägigen Arbeitszusammenhänge wie die Entwickler_innengruppen (hierzu Klages/Reinders im Band) und den entwickelten didaktischen Formaten (hierzu Bonillo; Bochert/Bestmann oder Klages/Ferrin/Lull/Bestmann im Band) zur Integration in bestehende wie neue Studiengänge.

Als eher mittelbares Disseminations- und damit Nutzungsformat – im Modus von Präsentation und Diskussion – sprach die Veranstaltungsreihe „PONTs lädt ein!“ in einer frühen Phase des Prozesses eine breite hochschulische Öffentlichkeit an und bot so die Gelegenheit, außerhalb von direkten Verwendungsansprüchen an die Themen – sowohl Konzepte als auch (Zwischen-)Ergebnisse der Entwicklungs- und Evaluierungsarbeiten wurden präsentiert – zu partizipieren, im besten Sinne einer diskursiven Nutzung. Weniger dialogorientiert, dafür sichtbarer waren digitale Präsentationsorte wie die Projekthomepage und ein projekteigener Blog, die genutzt wurden, um kurze Dokumentationen und Erkenntnisse zu veröffentlichen, zur Diskussion zu stellen und darüber auch die Ergebnisse, und schließlich die Folgerungen daraus, zu legitimieren. Vergleichbar multifunktional waren auch die Expert_innen-Workshops konzipiert. Sie dienten neben der formal weitestgehend offenen, gemeinsamen Rekonstruktion von für die Studiengangentwicklung bedeutsamen Erfahrungs- und Interessenhorizonten des beruflichen Handlungszusammenhangs gleichzeitig als Raum für kritische Diskussionen zu der bereits geleisteten Entwicklungs- und Erkenntnisbildungsarbeit, auch über hochschulische Zusammenhänge hinausgehend.

Was sich hier exemplarisch gezeigt hat, ist verhältnismäßig neu – genauer gesagt: neu ist der Grad an Offenheit, mit dem nun auch die Frage nach Bedarfen von potenziell relevanten Ziel- und Anspruchsgruppen an ein Bildungsangebot durch Hochschule explizit gestellt wird und dass die Antworten gehört werden und folgenreich sind. Im historischen Vergleich kann hier ein gravierender Unterschied von hochschulischen Umgangsweisen mit Anmerkungen von Studierenden an das Studium markiert werden. So plädierte der Philosoph und einstige Rektor der Humboldt-Universität zu Berlin J.G. Fichte dafür, dass sich die störenden Studierenden am besten einfach der Sache, nämlich der Wissenschaft unterwerfen sollten, so der historische Bildungsforscher Heinz-Elmar Tenorth (2010) in einem Beitrag zur Suche nach Bildung in der wissenschaftlichen Ausbildung. Demgegenüber deutet sich eine zunehmende hochschulseitige Bereitschaft an, sowohl studentische als auch weitergehende Bedarfslagen und Ansprüche an das Programmangebot in ihrer Vielfalt wahrzunehmen und eine gewisse zeitliche, thematische und methodische Flexibilisierung der organisationalen Strukturen und damit einhergehend eine Entwicklung der institutionellen Identität voranzutreiben. Wie genau das passieren kann, wird derzeit verschiedentlich erprobt. Deutlicher hingegen ist, dass eine traditionelle Orientierung an einem Kanon, d.h.

eher impliziten akademischen Ritualen und vor allem fachlicher Logik in der Studiengangentwicklung, erkennbar den sichtbar gemachten Interessen und damit den Potenzialen der am hochschulischen Bildungsvorhaben beteiligten Anspruchsgruppen weicht und auch diese sich im Laufe der Zeit gewandelt haben, so Bloch:

Studierende entsprechen heute in ihrer Praxis mehrheitlich nicht mehr dem von der Hochschule vorausgesetzten traditionellen Leitbild des akademischen Studierenden, sondern, so meine These, flexible Studierende sind, die ihr Studium auf antizipierte Anforderungen des ökonomischen Feldes und dabei besonders des Arbeitsmarktes ausrichten. Während des Studiums wird an dem Ausbau individueller Wettbewerbsvorteile gearbeitet (Bloch 2004: 51).

In diese Richtung verläuft ferner ein Großteil der Kritik an der Stärkung der Studierbarkeit und Nachfrageorientierung von Studiengängen und damit der Logik ihrer Gestaltung, nämlich, dass sie im Wesentlichen an wie auch immer gelagerten Interessen der (potenziell) Studierenden und Arbeitgebenden als spezifischen Kunden ausgerichtet sind und nicht am „fachlich besten Wissen“ (Münch 2014: 350). So „entfernen sich Studiengänge und Bildungstitel vom Charakter eines gemeinwohlverpflichteten Kollektivgutes“ (ebd.: 355) und es entsteht ein Wettbewerb, der „sich sowohl auf die Akquisition Studierender als auch auf öffentliche Aufmerksamkeit oder Zuwendungen [bezieht]“ (Felbinger 2013: 228). Im Zuge dieser Form der Profilierung von Hochschulen wird zunehmend auf die Differenzierung der dort angebotenen Bildungsformate durch besondere Studienprogramme gesetzt und gleichzeitig die Nivellierung der Unterscheidung von Institutionstypen wie Universität und Hochschule zugelassen (vgl. Teichler 2005: 99 ff.).

In diesem Differenzierungsprozess des tertiären Bildungsbereichs positioniert sich die KHSB durch begründete Entscheidungen für neue berufs begleitende Studiengänge entlang von regionalen Bedarfen und fachlichen Interessen und in diesem Fall konkret für die Professionalisierungsbemühung eines Schnittstellenbereichs von Gesundheits- und Sozialberufen. Im Sinne des Strebens nach kommunikativer Vernetzung der beteiligten Anspruchsgruppen und einhergehendem Angleichungshandeln in der Curriculumentwicklung wird hier eine dezidiertere Form von Kooperations- und Transferanstrengungen versucht. Diese zielt sowohl darauf, „institutionell selbständige Studienangebote mit entsprechenden Zugangswegen und Organisationsformen einzurichten“ (Teichler/Wolter 2004: 77), als auch auf die Frage eines professionellen, akademisch affirmativen Umgangs mit Theorie-Praxis-Verhältnissen. Studiengangentwicklung dieser Manier versteht die Formulierung von Curricula im Grunde als eine „didaktische Thematisierung“ (Haberzeth 2010: 36), in der es um die wesentliche Anforderung der Genese von vorgefundenen, relevanten Themen zu strukturierten Lehrgegenständen

geht und die von den für die Ausgestaltung der Lehre verantwortlichen Akteuren_innen fordert, auf verschiedene Art und Weise einen Rekurs auf durchaus differente Wissensbestände für das eigene Vorhaben zu wagen.

Literatur

- Arnold, Rolf (1991): Bildungsbedarf und Bildungsbedarfsanalysen im Betrieb. In: Arnold, R.: Taschenbuch der betrieblichen Weiterbildungsarbeit. Baltmannsweiler: Schneiderverlag.
- Auferkorte-Michaelis, Nicole (2008): Innerinstitutionelle Hochschulforschung – Balanceakt zwischen nutzenorientierter Forschung und reflektierter Praxis. In: Zimmermann, K./Kamphans, M./Metz-Göckel, S. (Hrsg.): Perspektiven der Hochschulforschung. ORT: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 87–96.
- Beck, Ulrich/Bonß, Wolfgang (1984): Soziologie und Modernisierung. Zur Ortsbestimmung der Verwendungsforschung. In: Soziale Welt 4/84, S. 381–406.
- Bernhard, Dörte (2008): Weiterbildung betrieblicher Akteure im Kontext der beruflichen Integration behinderter Menschen: eine Bildungsbedarfsanalyse. Aachen: Shaker.
- Bloch, Roland (2009): Flexible Studierende? Studienreform und studentische Praxis, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig. <http://www.hof.uni-halle.de/web/dateien/Flexible-Studierende.pdf> (21.07.2015).
- Diemer, Vera/Peters, Otto (1998): Bildungsbereich Weiterbildung. Weinheim; München: Juventa Verlag.
- Peter Faulstich: Weiterbildung. Begründungen Lebensentfaltender Bildung. München/Wien: Oldenbourg.
- Felbinger, Maja (Jahr): Gestaltungsfeld Hochschule – Bildungspolitische und hochschuldidaktische Determinanten der Gestaltung anwendungsbezogener Studiengänge. urn:nbn:de:101:1-2014021214589 (21.07.2015).
- Gerhard, Anette (2009): Ein neuer Blick auf die Programmplanung. Exemplarische videogestützte Analyse einer Planungssitzung, <http://www.die-bonn.de/doks/gerhard0901.pdf> (21.07.2015).
- Hanft, Anke (2013). Vorwort. In: Hanft, A./Brinkmann, K. (Hrsg.): Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen. Münster: Waxmann. S. 9–12.
- Hanft, Anke (2010): Bologna professionell. Studiengangsplanung und Studierendenpräferenzen. In: Zeitschrift für E-learning, Jg. 5 Nr. 2, S. 25–30.
- HRK: Zehn Schritte nach „Bologna“ – Leitfaden zur Reform bzw. Entwicklung eines Studiengangs http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-03-Material/Zehn_Schritte_nach_Bologna.pdf (21.07.2015).
- Kerres, Michael/Hanft, Anke/Wilkesmann, Uwe (2012): Implikationen einer konsequenten Öffnung der Hochschule für lebenslanges Lernen – eine Schlussbetrachtung. In: Kerres, M./Hanft, A./Wilkesmann, U./Wolff-Bendik, K. (Hrsg.): Studium 2020. Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen. Münster: Waxmann, S. 285–290.
- Klafki, Wolfgang (1964): Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: Die deutsche Schule. Jg. 1958, H. 10, S. 450–471.

- Kultusministerkonferenz (2007): Demografischer Wandel bietet Berufschancen für Hochschulabsolventen.
<http://www.handelsblatt.com/technologie/forschung/demografischer-wandel-bietetberufschancen-fuer-hochschulabsolventen;1371309> (21.07.2015).
- Nickel, Sigrun/Leusing, Britta (2009): Studieren ohne Abitur: Entwicklungspotenziale in Bund und Ländern Studieren ohne Abitur: Entwicklungspotenziale in Bund und Ländern. Eine empirische Analyse. Arbeitspapier Nr. 123 CHE Centrum für Hochschulentwicklung. http://www.che.de/downloads/CHE_AP123_Studieren_ohne_Abitur.pdf (21.07.2015).
- Niethammer, Carolin/Koglin-Hess, Ines/Digel, Sabine/Schrader, Josef (2014): Herausforderung Curriculumsentwicklung: ein konzeptioneller Ansatz zur Professionalisierung. In: ZFHE Jg. 9, Nr. 2, S. 27–40.
- Patton, Michael Q. (1997): Utilization-Focused Evaluation. The New Century Text. 3rd edition, Thousand Oaks: Sage Publications.
- Robinson, Saul B. (1971): Ein Struktur-Konzept für Curriculum-Entwicklung. In: Curriculumrevision. Möglichkeiten und Grenzen. München: Köselverlag, S. 57–74.
- Owen, John M./Rogers, Patricia J. (1999): Programmevaluation. Forms and approaches. London: Sage.
- Schäffter, Ortfried (2003): Erwachsenenpädagogische Organisationstheorie. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Institutionelle Innensichten der Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 59–81.
- Siebert, Horst (2001): Erwachsenenbildung und Weiterbildung. In: Leo Roth: Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. München: Oldenbourg, S. 704–713.
- Siebert, Horst (2000): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. Neuwied: Luchterhand.
- Schlutz, Erhard (2006): Bildungsdienstleistungen und Angebotsentwicklung. Münster: Waxmann.
- Sanderson, Ian (2000): Evaluation in complex Policy systems. In: Evaluation 6(4):433–454.
- Stifterverband: Charta guter Lehre. Curriculumentwicklung. http://www.stifterverband.info/wissenschaft_und_hochschule/lehre/charta_guter_lehre/03_curriculumentwicklung/index.html (21.07.2015).
- Tenorth, Heinz-Elmar (2010): Was heißt Bildung in der Universität? Oder: Transzendierung der Fachlichkeit als Aufgabe universitärer Studien. In: die hochschule (1). http://www.hof.uni-halle.de/journal/texte/10_1/Tenorth.pdf (21.07.2015).
- Teichler, Ulrich (2005): Hochschulsysteme und Hochschulpolitik. Quantitative und strukturelle Dynamiken, Differenzierungen und der Bologna-Prozess. Münster: Waxmann (Studienreihe Bildungs- und Wissenschaftsmanagement, 1).
- Teichler, Ulrich/Wolter, Andrä (2004): Zugangswege und Studienangebote für nicht-traditionelle Studierende. In: Die Hochschule 2/2004, S. 64–80. http://www.hof.unihalle.de/journal/texte/04_2/Teichler_Zugangswege_und_Studienangebote.pdf (21.07.2015).
- Valovirta, Ville (2002): Evaluation Utilization as Argumentation. London, Thousand Oaks and New Delhi: SAGE Publications Vol 8(1): 60–80.
- Vedung, Evert (2006): Evaluation and Fundamental Research. In: Stockmann, E. (Hrsg.): Evaluationsforschung. Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder. 3. Aufl. Münster: Waxmann, S. 113–136.

- Weiss, Carol H.: Have We Learned Anything New About the Use of Evaluation? In: American Journal of Evaluation. Vol. 19, No. 1, pp. 21–33.
- Wilhelm, Elena/Truninger, Luzia (2008): Forschungs- und theoriebasierte Studiengangentwicklung. In: HSW – Das Hochschulwesen 6/2008, S. 171–178.
- Wissenschaftsrat (2013): Empfehlungen zur Entwicklung des dualen Studiums – Positionspapier. <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3479-13.pdf> (02.09.2015).
- Wolter, André (2012). Studium neben dem Beruf – eine Realisierungsform lebenslangen Lernens an Hochschulen. In: Kerres, M./Hanft, A./Wilkesmann, U./Wolff-Bendik, K. (Hrsg.): Studium 2020. Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen. Münster: Waxmann, S. 271–284.

Die hochschuldidaktische Arbeit mit authentischen Fällen in berufsbegleitenden Studiengängen

Anja Walter

1 Fallarbeit als hochschuldidaktisches Konzept – eine Einführung

In diesem Beitrag wird *Fallarbeit*¹ als hochschuldidaktisches Konzept vorgestellt, das sowohl für empirische Fundierungen curriculärer Entwicklungen richtungsweisend sein kann als auch für die Gestaltung konkreter Veranstaltungen bedeutende Impulse zu geben vermag.

Zunächst ist festzuhalten, dass es eine differenzierte hochschuldidaktische Theorie- und Konzeptentwicklung noch nicht gibt (vgl. auch Gerholz/Sloane 2008). Der Mangel an Forschung betrifft die mikrodidaktische Ebene der Lehr-Lernsituationen wie auch die Mesoebene curriculärer Planungen. Trotz vieler Bemühungen konstatiert Wildt, dass eine „konzeptionelle und curriculare Erneuerung (...), die von hochschuldidaktischem Gedankengut inspiriert wäre, (...) zumeist ausgeblieben“ (2013: 41) ist. Einen Impuls zur curricularen Erneuerung haben Gerholz und Sloane (2011) mit ihrem Vorschlag gesetzt, das Lernfeldkonzept aus der beruflichen Bildung für die Hochschulbildung zu adaptieren. Die folgenden Ausführungen knüpfen in gewisser Weise daran an. Sie basieren auf eher pragmatischen berufsschulischen und hochschulischen Curriculumprozessen, die vor dem Hintergrund verschiedener Ansätze hergeleitet und begründet worden sind (Walter 2010; 2011; 2013). Die Darstellung bezieht sich auf zwei Ebenen didaktischen Handelns – die curriculare und die Veranstaltungsebene, Beispiele entstammen *berufsbegleitenden Studiengängen* im Feld *Gesundheit und Pflege*.

Fallarbeit als ein hochschuldidaktisches Konzept beschreibt eine spezifische Art und Weise der Erschließung und Analyse von Lerngegenständen im Rahmen von Curriculumprozessen, sowie eine spezifische Art und Weise des Lernens und Lehrens. Hier wird ein Konzept vertreten, das auf *authentischen* beruflichen Fällen basiert, die didaktisch bearbeitet sind und als *Modulbausteine* Eingang in Curricula finden. Die didaktische Bearbeitung folgt einem *phänomenologischen* Ansatz, der eine spezifische Annäherung an Lerngegenstände ermöglicht. Auf der Veranstaltungsebene wird Fallarbeit über Methoden umgesetzt, die die Möglichkeit bieten, wissenschaftliche Erkenntnisse zu kontextualisieren und zur Entwicklung von professioneller Handlungskompetenz beizutragen.

1 Auf eine Auseinandersetzung mit dem Begriff *Fall* wird hier verzichtet. Der Begriff wird im Sinne von *berufliche Situation* verwendet.

Im ersten Abschnitt wird das Konzept unter Rückgriff auf verschiedene Perspektiven begründet. Nach Ausführungen zur Auswahl der Fälle wird aufgezeigt, wie mit Fällen in Veranstaltungen gearbeitet werden kann. Als Ausblick wird abschließend das Verhältnis von Fach- und Handlungssystematik hochschulischen Lernens beleuchtet.

2 Begründungslinien für die Arbeit mit authentischen Fällen in berufsbegleitenden Studiengängen

2.1 Bildungsbiographien der Studierenden

Studierende in *gesundheitsbezogenen* (berufsbegleitenden) Studiengängen eint, dass sie bereits über eine berufliche Ausbildung in einem Gesundheitsberuf und über berufliche Erfahrungen verfügen (vgl. Wissenschaftsrat 2012: 57). Aufgrund der Bildungsbiographien sind ihre Lernvoraussetzungen und die damit verbundenen zukünftigen Lernchancen heterogen. Die Analyse von Lernvoraussetzungen ist für didaktische Entscheidungen unabdingbar – so für die Didaktisierung von Selbstlernzeiten und Blended Learning etc. Zumeist sind Studierende in berufsbegleitenden Studiengängen in dem Berufsfeld tätig, auf das sich ihr Studium bezieht. Eine Konsequenz ist, dass die hochschulischen Veranstaltungsinhalte zunächst an der beruflichen Realität gemessen werden: Wissenschaftliche Theorien konkurrieren mit rezeptartigen Praxislösungen. Dieser Abgleich fällt oft zu Ungunsten der Wissenschaft aus – u.a., weil die Studierenden aus beruflichen Aus- und Fortbildungen oft über ein *integratives* Verständnis von „Theorie“ und „Praxis“ verfügen – d.h. (hoch-)schulisch Gelerntes soll in der aktuellen Berufspraxis unmittelbar *anwendbar* sein. Hier bedarf es einer Auseinandersetzung mit dem Ziel, ein *Differenzverständnis* von „Theorie“ und „Praxis“ zu entwickeln, das es überhaupt erst ermöglicht, sich mit wissenschaftlichen Erkenntnissen auch zweckfrei und lustvoll auseinanderzusetzen (vgl. Fichtmüller/Walter 2007). Das Konzept der Fallarbeit kann es Studierenden ermöglichen – von vertrautem Terrain komplexer beruflicher Handlungssituationen ausgehend – neue (auch wissenschaftliche) Weltansichten zu erschließen.

2.2 Professionsstrukturelle Begründungslinien

Die doppelte Handlungslogik

Aus struktureller Sicht werden an professionelles soziales Handeln zwei Ansprüche gestellt, die miteinander verschränkt sind (vgl. Abb. 1 am Beispiel pflegerischen Handelns).



Abb. 1: Die doppelte Handlungslogik pflegerischen Handelns. Quelle: Eigene Darstellung

Wissenschaftlich fundiertes Regelwissen reicht für professionelles soziales Handeln nicht aus. Im beruflichen Handeln kommt es darauf an, sich auf die Beteiligten einzulassen, die Situationen von Klient_innen, Angehörigen etc. zu erfassen, davon ausgehend geeignete Wissensbestände begründet auszuwählen und diese in Aushandlungsprozesse einzubringen. Diese als *doppelte Handlungslogik* bezeichnete Spezifik (vgl. Dewe/Ferchhoff/Radke 1992; Remmers 2000) hat weitreichende Konsequenzen für das Lernen in der jeweiligen Profession. Die berufliche Praxis benötigt „reflektierte Praktiker_innen“, deren Ausbildung Lernangebote erfordert, durch die eine situationsbezogene und relationale Bezugnahme auf diverse Wissensformen sowie reflexiv-hermeneutische Verständigung eingeübt wird.

Eine besondere Spezifik pflegerischen Handelns erwächst zudem aus dem *Körper-/Leibbezug*. Remmers formuliert dazu:

Trotz der spezifischen Körpernähe des pflegerischen Handlungszusammenhangs gleicht dieser Körper als Leib, sofern er nicht im Spektrum instrumenteller Handlungslogiken erfasst wird, zuweilen doch einem „fremden Kontinent“ (Freud 1923). Die ethische Relevanz des Körpers muss deshalb auch als ein Problem beruflicher Bildungs- und Lernprozesse verstanden werden, überhaupt als Frage eines ebenso praktisch wie theoretisch zu erweiterndem Bildungsbegriffs, in dem die Bewusstwerdung eigener Leiblichkeit als persönlichkeitsbildendes Element von Professionalisierung fungiert (Remmers 1997: 283).

In der Begegnung mit authentischen Fällen können Studierende ihrer eigenen Leiblichkeit auf die Spur kommen und diese reflexiv in berufliche Situationen einbringen. Der Leib ist bei Schmitz ein Gegenstand eigener Art, nicht der physische Körper; er ist spürbar über leibliche Regungen – wie Angst, Schmerz, Ekel, Müdigkeit und spontanes Ergriffensein von Gefühlen (2009: 22). All diese Regungen können als *Phänomene* bezeichnet werden. Bisher dafür verwendete Beschreibungsfolien lassen oft Lücken zwischen den Erfahrungen und den Worten klaffen – die Sprachlosigkeit von Angehörigen der Gesundheitsberufe angesichts solcher Erfahrungen zeigt dies. Über den phänomenologischen Zugang (vgl. weiter unten) wird es möglich, eigene Worte für das Erlebte – wie z.B. für spontanes Ergriffensein angesichts eines Falles – zu kreieren.

Antinomien sozialen Handelns

Eine weitere Begründung für Fallarbeit findet sich in Antinomien, die professionelles soziales (auch gesundheitsbezogenes) Handeln durchziehen (Helsper 2004; Oevermann 1996). Ein logischer Widerspruch besteht z.B. zwischen dem Entscheidungszwang im Handeln und der Begründungsverpflichtung, ohne dass diese in jedem Fall abgesichert wäre. Ebenso widersprüchlich ist, dass Einzelfälle unter Kategorien subsumiert werden müssen, obwohl sie jeweils Spezifika aufweisen, die nicht aus dem Blick zu verlieren sind (Subsumtionsantinomie). Antinomien sind prinzipiell nicht aufhebbar, jedoch kann eine reflexive Erschließung und Handhabung angestrebt werden. Ziel der Auseinandersetzung ist eine Sensibilisierung für die zentrale Bedeutung der Antinomien für die Professionalität, das Aufdecken und Reflektieren typischer individueller und kollektiver Reaktionsmuster auf Antinomien sowie das Entwerfen von Handlungsalternativen.

In diesem Zusammenhang erhält ein kritisches Bildungsverständnis Bedeutung. Es drückt sich in dem Bildungsanspruch aus, dass die Studierenden gesellschaftliche und berufliche Realitäten – z.B. systemimmanente Widersprüche – wahrnehmen und kritisch reflektieren lernen (Greb 2003). Die Antinomien professionellen sozialen Handelns, die sich in Fällen zeigen, können theoretischer Bezugspunkt für diese Reflexion sein. Als erwachsenpädagogisches Konzept bietet sich hier der *Deutungsmusteransatz* an (Arnold 1985; Dybowski/Thomssen 1982).

2.3 Lerntheoretische und empirische Begründungslinien

Die Studierenden stehen in ihrer Berufspraxis oft vor konkreten *Handlungsproblemen*, die bewältigt werden müssen. Holzkamp (1993) hat das Konzept in seiner Lerntheorie entfaltet und beschreibt u.a. aufgrund der Situiertheit des Lernsubjekts verschiedene Umgangsweisen damit. Handlungsprobleme

können als Lernanlass gedeutet werden und somit in explizites Lernen münden. Das Lernsubjekt muss allerdings gute Gründe dafür haben bzw. ahnen, dass es hier etwas lernen kann. An Fällen, die ein authentisches Handlungsproblem enthalten, können Studierende (Lern-)Strategien reflektieren, subjektive Lerngründe erforschen oder entwickeln und schließlich begründete Handlungsalternativen erschließen.

Neuweg (2001) greift in seiner lerntheoretischen Position die Bedeutung von *implizitem Wissen und Lernen* auf. Studierende in berufsbegleitenden Studiengängen lernen im beruflichen Alltag fortlaufend, gewissermaßen beiläufig. Die Arbeit mit Fällen kann dieses Wissen verfügbar machen und der Reflexion zuführen.

Sowohl für die berufliche als auch für die hochschulische Bildung ist das Phänomen des *trägen Wissens* empirisch belegt (vgl. Renkl 2001; Fichtmüller/Walter 2007). Es ist Wissen, das nicht zur Anwendung kommt – also nicht-gebraucht wird. Über die Arbeit mit Fällen kann der Erwerb *handlungswirksamen* Wissens unterstützt werden, das in die Fälle „eingehängt“ wird sowie mit Emotionen und Gebrauchsbedingungen verbunden ist – es haftet eher an. Belegt ist ebenso die Bedeutung von Emotionen im Lernprozess (vgl. Gieseke 2008). Studierende in gesundheitsbezogenen berufsbegleitenden Studiengängen erleben ihre eigenen und die Emotionen ihrer Klient_innen, von Angehörigen etc. Die Arbeit mit Fällen kann die Wahrnehmung und Reflexion eigener und fremder Gefühle bzw. von Gefühlsmustern unterstützen; eine entwickelte eigene Emotionalität wird als Ziel von Bildung verstanden.

2.4 Bezugspunkte der Curriculumentwicklung

Ansätze der Curriculumentwicklung können hier nicht ausführlich erläutert werden. Zur Begründung von Fallarbeit soll lediglich aufgezeigt werden, dass die konsequente Einlösung ausgewählter Bezugspunkte bei entsprechender Lesart in Fallarbeit mündet.

Für den Kontext der Erwachsenenbildung wird den curricularen Entscheidungen die *kategoriale Situationsanalyse* zugrunde gelegt (Siebert 1996). Für curriculare Entwicklungen in der beruflichen Bildung sind drei Prinzipien leitend: das Wissenschafts-, das Persönlichkeits- und das Situationsprinzip (Reetz 1984). Zudem spielt das *Lernfeldkonzept* eine zentrale Rolle. Berufliche Handlungsfelder, die didaktisch zu Lernfeldern verarbeitet bzw. Handlungssituationen, aus denen Lernsituationen entwickelt werden, stehen im Mittelpunkt. Dieses Konzept wurde von Gerholz und Sloane (2011) in die Hochschulbildung eingebracht und orientiert sich ebenfalls an den drei oben genannten Prinzipien. Für berufsqualifizierende Studiengänge wurden folgende Bezugspunkte beschrieben: die Analyse wissenschaftlicher Wissensbestände, ein kritisches Bildungsverständnis mit Reflexion system-

immanenter Widersprüche, Subjektorientierung und Berufsbezug (Walter 2010; 2011).

Der Deutsche Qualifikationsrahmen stellt ebenso einen Bezugspunkt der Curriculumentwicklung dar. Für die Niveaustufe 6 (Bachelor) ist z.B. als Fachkompetenz formuliert, dass die Absolvent_innen „über ein sehr breites Spektrum an Methoden zur Bearbeitung komplexer Probleme in einem wissenschaftlichen Fach (...) verfügen.“ (BMBF 2015). Fallarbeit kann zur Bearbeitung komplexer Probleme einen wesentlichen Beitrag leisten.

Grundiert sein sollte die curriculare Umsetzung der Fallarbeit von einem Lehr-Lernverständnis, das den Studierenden eine aktive Rolle in der Gestaltung ihrer Lernprozesse ermöglicht.

3 Die Ziele und die Auswahl geeigneter Fälle

Die bisherigen Ausführungen haben verdeutlicht, dass über Fallarbeit Reflektions- und Deutungskompetenz entwickelt werden kann. Die Studierenden lernen zudem Methoden zur Rekonstruktion von Situationen kennen, mit denen sie selbst ihre spätere Berufspraxis reflektieren können. Über Fallarbeit wird insgesamt die Entwicklung eines professionellen beruflichen Selbstverständnisses angeregt. Es hängt u.a. von der Methodenkompetenz der Lehrenden und Studierenden ab, ob diese Ziele erreicht werden können. Jedoch ist auch die Auswahl geeigneter Beispiele maßgeblich – diese müssen das entsprechende Potenzial bieten. Geeignete authentische Fälle zum Lernen sind wirklichkeitsgetreue Aufzeichnungen und aus einer bestimmten Perspektive dargestellt oder erzählt. Sie enthalten komplexe, mehrdimensionale Aufgaben- und Problemstellungen und weisen individuelle, institutionelle, berufliche und gesellschaftliche Dimensionen auf. Die Beispiele sind nicht auf *eine* Lösung hin orientiert. Sie sind exemplarisch, gegenwarts- und zukunftsbedeutsam und mit einem kritischen (Bildungs-)Potenzial ausgestattet. Sie bilden möglichst das *Wesen* einer Sache ab. Zudem ist es bei geeigneten Situationen möglich, eine Dynamik zu antizipieren: Die Akteure sind oder geraten unter Handlungsdruck. Die Auswahl sollte diskursiv mit den Beteiligten eines Curriculumprozesses ausgehandelt werden.

Die Erhebung der Fälle erfolgt, indem potenzielle Adressat_innen des Studienganges zu typischen Situationen befragt werden. Ebenso können Expert_innen aus relevanten beruflichen Praxisfeldern befragt werden, was besonders für die Identifikation zukünftiger Anforderungen bedeutsam ist. Die Fälle können zudem empirischen Studien, autobiographischer Literatur oder Filmen entspringen, die auf authentischen Lebensgeschichten basieren.

4 Die Arbeit mit Fällen in Lehrveranstaltungen

Zur Bearbeitung der Fälle wird ein Modell vorgeschlagen, das Folgendes leistet (vgl. Walter 2013):

- Es legt Perspektiven der Beteiligten auf die fallimmanenten Phänomene mit dem jeweiligen Bedeutungs- bzw. Erlebenshorizont offen;
- es trägt Fragen an den Fall heran, über die der Bildungsgehalt offengelegt wird;
- es identifiziert den Beitrag, den wissenschaftliche Erkenntnisse zum Verstehen und Erklären der Phänomene leisten können;
- es ermöglicht, konsequent in der handlungslogischen Struktur zu verbleiben – sich also an dem zu orientieren, was sich im Fall *zeigt*.

Im Folgenden werden Aspekte des Modells knapp beschrieben.

4.1 Das Grundmuster beim Arbeiten mit Fällen

Auch wenn im Laufe der Arbeit in einem Modul vielfältige Methoden der Fallarbeit zur Anwendung kommen können, wird hier ein Grundmuster favorisiert (vgl. Abb. 2), über welches Lerngegenstände offenlegt werden – d.h. es wird diskursiv herausgearbeitet, was in den Fällen *steckt*. Der Fall dient nicht der Illustration der vor- oder nachgängig thematisierten Theorien, sondern diese werden gleichsam durch die Bearbeitung identifiziert und entlang der Situation bearbeitet. Der Verengung auf unmittelbar handlungswirksame Wissensbestände ist vorzubeugen, indem Reflexionsfragen an den Fall herangetragen werden, deren Bearbeitung tieferliegende Aspekte offenbaren.

Die Schritte – Phänomene identifizieren und benennen, Deutungen und Selbstaussagen erarbeiten, Wissensbestände identifizieren – sind für den *Lernprozess der Studierenden* bedeutsam. Ihnen begegnet der Fall erst einmal so, wie er ist, d.h. als Geschichte erzählt oder gelesen; einige Fachbegriffe oder Konzepte sind ihnen unbekannt. Über die Suche nach Phänomenen können sich die Studierenden in der Beschreibung der unmittelbaren Wahrnehmung üben – jenseits rascher Zuweisung zu Konzepten. Das Vorgehen ist demnach aus der Perspektive der Lernsubjekte konzipiert: Die Brücke zwischen der konkreten beruflichen Situation, den subjektiven Theorien und den fachlichen Wissensbeständen wird geschlagen.

Die Erarbeitung zentraler Selbstaussagen und Deutungen aus den Perspektiven der Beteiligten ist der (Verstehens-)Schlüssel zu den Phänomenen. Die Studierenden fragen sich: Wie könnten die Phänomene aus der Perspektive der Beteiligten wahrgenommen und empfunden werden? Widersprüchliche Deutungsmöglichkeiten innerhalb einer Perspektive sollen gesammelt werden. Dadurch und über das soziale Lernen erwächst die Chance, Reflexions- und Deutungsfähigkeit einzuüben.

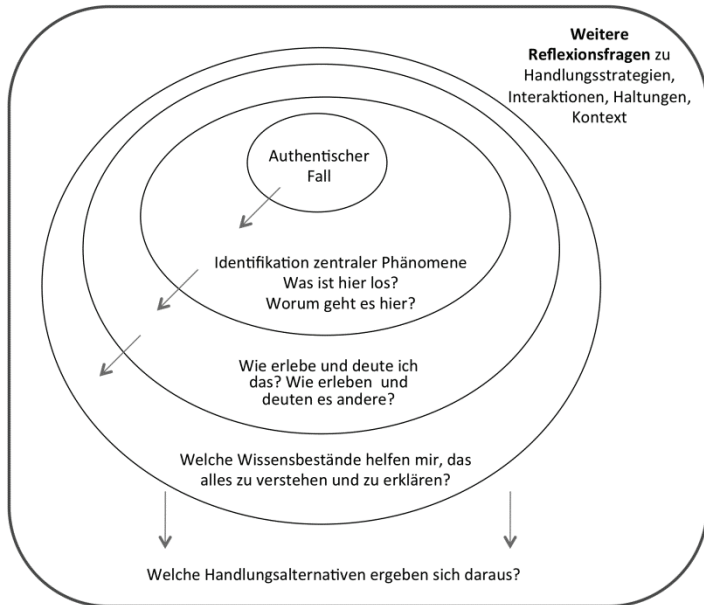


Abb. 2: Das Grundmuster bei der Arbeit mit authentischen Fällen. Quelle: Eigene Darstellung

Über die Frage nach wissenschaftlichen Erkenntnissen zu den identifizierten Phänomenen können Forschungsergebnisse Eingang in die Überlegungen finden: Studierende *gebrauchen* wissenschaftliche Erkenntnisse zum Ausdeuten der Fälle. Ergebnis des ersten Schrittes ist eine Zusammenstellung und mehrperspektivische Beschreibung der vorliegenden Phänomene.

4.2 Weitere Reflexionsfragen zur Identifikation von Lerngegenständen

Phänomene können sich auf Handlungsstrategien, Interaktionen, Haltungen oder den Kontext beziehen (vgl. Abb. 2).

Bei der Frage *Wie wird auf die Phänomene reagiert?* wird gesammelt, mit welchen Handlungsstrategien die verschiedenen Beteiligten im Fall (die Studierenden, Klient_innen und Angehörige, Angehörige verschiedener Berufsgruppen, die Institution, die Gesellschaft) den Phänomenen begegnen. Es wird identifiziert, welche Entscheidungen die Beteiligten treffen und vor welchem Hintergrund sie dies tun. Zugleich wird erwogen, was die Handlungsweisen in der Situation beeinflusst, wie die Beteiligten diese vermutlich

erleben, welche Alternativen denkbar wären, welche sich die Beteiligten vermutlich wünschen und welche erwartet werden (von der Institution, der Gesellschaft). Bedeutsam ist die Frage nach Differenzen zwischen den Erfahrungen der Studierenden und der Lehrenden und einer wünschenswerten oder erwarteten Handlungsweise bzw. zwischen (hoch-)schulisch Gelerntem und berufspraktischen Handlungsweisen. Wie alle anderen Schritte dient dieser der Identifikation von Lerngegenständen. Ergebnis ist die Beschreibung und kritische Reflexion der gefundenen sowie die (wissenschaftliche) Begründung alternativer Handlungsweisen und deren Bedingungen.

Ähnlich wird mit Fragen nach *Interaktionen* und emotionalen, ethischen und sozialpolitischen *Haltungen* verfahren. Zunächst wird beschrieben, wie diese sich im Fall darstellen bzw. rekonstruieren lassen. Es wird nach beeinflussenden Aspekten (wie Machtverhältnissen) gefragt, wie die Beteiligten die Interaktionen und die Haltungen vermutlich erleben und nach Differenzen zwischen den Erfahrungen der Beteiligten und einer wünschenswerten oder erwarteten Interaktion und Haltung. Ergebnis ist wiederum die Beschreibung und kritische Reflexion der vorliegenden Interaktionen und vermuteten Haltungen der Beteiligten sowie die (wissenschaftliche) Begründung wünschenswerter Interaktionen und Haltungen und deren Bedingungen.

Bezüglich des *Kontextes* wird gefragt, in welche beruflichen, institutionellen und gesellschaftlichen Bedingungen der Fall eingebettet ist. Personale, materielle, soziale, organisatorische, rechtliche und kulturelle Aspekte werden betrachtet. Die Wirkweise dieser Umstände wird analysiert, indem ihr ermöglichendes oder behinderndes Potenzial für Handlungsalternativen identifiziert wird, Spannungsfelder werden aufgedeckt. Ergebnis ist die Beschreibung und kritische Reflexion der gefundenen Bedingungen und deren Auswirkungen sowie die (wissenschaftliche) Begründung wünschenswerter bzw. notwendiger Bedingungen.

Als Ergebnis liegen die Auswahl und die wissenschaftliche bzw. didaktische Begründung der Phänomene und Konzepte vor, die anhand des Falles thematisiert und die in einem Modul platziert werden können. Nun können *Kompetenzen* formuliert bzw. konkretisiert und ausgehandelt werden, die Studierende in der Auseinandersetzung mit dem Fall anbahnen können. Betont wird abermals, dass die Vorschläge sowohl für die hochschuldidaktische Meso- als auch für die Mikroebene Geltung beanspruchen.

4.3 Zwischenhalt: Der phänomenologische Ansatz

Schmitz (2009) weist als Vertreter der *Neuen Phänomenologie* darauf hin, dass durch naturwissenschaftliche Theorien der Blick auf die Tatsachen der Lebenserfahrung verstellt sei. Durch eine phänomenologische Betrachtung rücken alltägliche Wahrnehmungen (wieder) in den Blick, eine ursprünglichere Haltung zur Wirklichkeit bildet sich heraus. Zum Wesen der Dinge

vorzudringen, kann jedoch nur ein Leitgedanke sein – zu mannigfaltig sind die Lebenserfahrungen und ihr jeweiliges Erleben und Deuten. Für Schmitz ist ein Phänomen: „ein Sachverhalt für jemanden zu einer bestimmten Zeit, bei dem der Betreffende nicht im Ernst bestreiten kann, dass es sich um eine Tatsache handelt.“ (2009: 20). Der Begriff lässt somit beliebige Dinge als Phänomene zu. Die Identifikation der Phänomene bedarf eines Aushandlungsprozesses, der in einer intersubjektiven Wirklichkeit über die Benennung und Deutung mündet. Notwendig ist in dieser Phase, sich dem Fall ohne inhaltlichen Fokus zu nähern. Schmitz führt dazu aus, dass ein Phänomen nie mit abschließender Sicherheit gefunden sei, „allerdings kann die Evidenz im Augenblick so überwältigend sein, dass sie alle Bedenken niederschlägt“ (2005: 27).

4.4 Die methodische Umsetzung der Fallarbeit

Dem Grundmuster folgend entfalten Einstiege in die Veranstaltung den Fall. Primär über *erfahrungsbezogene Methoden* werden Phänomene, Selbstaussagen und Deutungen erarbeitet. Varianten des szenischen Arbeitens (Oelke/Ruwe/Scheller 2000) bieten diese Möglichkeit. Aus dem Ergebnis können die Studierenden ihren Lernbedarf in Form von Fragen ableiten. Zudem sollte geklärt werden, welche der emporgehobenen Aspekte im aktuellen Modul und welche in einem anderen Zusammenhang thematisiert werden. Anschließend werden zentrale Phänomene herausgegriffen und bearbeitet – dies stellt gleichsam eine „Brennglasbetrachtung“ dar. *Problemorientierte, darbietende, entdeckende Methoden* entlang der eigenen Fragen bieten sich hier an. Auch *forschendes Lernen* kann eingebunden werden. Am Ende erfolgt eine Zusammenführung in Handlungsalternativen über *erfahrungsbezogene und handlungsorientierte Methoden*. Einem weiten Handlungsbegriff folgend geht es hierbei nicht nur um Tätigkeiten, sondern ebenso um Denk- und Reflexionshandeln. An geeigneter Stelle im Lernprozess werden die gewonnenen Erkenntnisse weiteren Fällen bzw. von den Studierenden selbst erlebten Situationen gegenübergestellt; Gemeinsamkeiten und Differenzen können wahrgenommen werden.

Schließlich werden Lern- oder Projektaufgaben für die Berufspraxis konzipiert, die zur Anbahnung der Kompetenzen notwendig sind und die die hochschulischen Auseinandersetzungen weiterführen. Zur Evaluation des Lernerfolgs werden handlungsorientierte Formen gewählt.

Die bisherigen Ausführungen zeigen: In verschiedenen Phasen können methodische Varianten verwendet werden – im Folgenden eine Auswahl:

- szenische Bearbeitungen und Psychodramamethoden;
- kollegiale Beratung (eher bei selbsterlebten Fällen);
- ethische Entscheidungsfindungsmodelle und Fallstudienarbeit;

- Problembasiertes Lernen mit dem „Siebensprung“;
- Modelle in Anlehnung an Methoden qualitativer Forschung (z.B. objektive Hermeneutik, Metaphernanalyse, Biographieforschung) (vgl. dazu Darmann-Finck et al. 2009);
- (Pflege-)Didaktische Modelle zur Situationsbearbeitung (vgl. Schwarz-Govears 2005; Darmann 2010; Greb 2003; Walter 2013).

Die Methoden sollen es ermöglichen, in der *Handlungslogik* zu verbleiben.

Die Lehrenden begleiten die Bearbeitung der Fälle durch die Studierenden in verschiedener Weise – sie tarieren die Unterstützung je nach Studienphase situativ begründet aus. Sie nutzen Möglichkeiten zur Binnendifferenzierung, indem sie z.B. verschiedene, den Lernvoraussetzungen entsprechende Lernangebote unterbreiten. Die Arbeitsschritte sollten mit den Studierenden ausgehandelt werden. Dies geschieht im Bewusstsein um das Spannungsfeld zwischen *Didaktik als Herrschaftsinstrument* und *Verantwortung für die Gestaltung von Lernumgebungen*. Zur Umsetzung sei noch auf die Bildungsbiographien der Lehrenden verwiesen. Diese können der Fallarbeit zunächst entgegenstehen, weil Lehrende zumeist über einen wissenschaftlichen Habitus verfügen, der sich in den Vorstellungen einiger Lehrender mit der Pragmatik beruflicher Situationen wenig vereinbaren lässt. Wenn sie sich jedoch auf die beruflichen Erfahrungen der Studierenden einlassen, können sie sich gerade mit dieser Haltung – gleichsam *modellhaft* für die Studierenden – den Fällen mit einem forschenden Blick nähern. Feldkenntnis im Hinblick auf den Erfahrungsraum, aus dem die Fälle stammen, ist hilfreich. Sie muss jedoch nicht zwingend aus *eigenen* beruflichen Erfahrungen generiert werden, sondern kann mit der nötigen Erschließungskompetenz erarbeitet werden.

5 Ein verkürztes Beispiel – Frau Mertens kommt ins Pflegeheim

5.1 Der Fall

Im Rahmen der Curriculumentwicklung für den Studiengang *Soziale Gerontologie* wurden Fälle von Pflegepersonen aus dem Berufsfeld erhoben, für das der Studiengang ein akademisches Bildungsangebot darstellt. Die Pflegenden Frau Seiler² erzählte folgende Situation:

² Alle Namen geändert.

Die 77-jährige Frau Mertens kam im Winter zu uns ins Pflegeheim. Sie ist eine vornehme und herzliche Frau. Ihre Leiden bzw. ihre Krankheitsbilder sind Depression, Angstzustände und fortschreitende Demenz. Sie hat die Pflegestufe I. Frau Mertens zog, als sie im Winter zu uns kam, in ein Zweibettzimmer. Sie wurde von unserem Haus und der Wohngruppe sehr herzlich aufgenommen. Es dauerte ein paar Monate, bis sich Frau Mertens an die neue Lebenssituation gewöhnt hatte – daran, dass sie jetzt in einem Pflegeheim wohnt und dass sie sich ihr Zimmer mit einer fremden Person teilen muss. Nach vielen Wochen und vielen Gesprächen kam Frau Mertens nach und nach in unserem Haus an. Sie machte tagsüber bei Beschäftigungen mit, knüpfte Kontakte zu den anderen Bewohnern. Sie lächelte immer und hatte immer öfter einen Spruch auf Lager. Nur leider gab es da noch die Angehörigen, die viel Druck ausübten, damit Frau Mertens ein Einzelzimmer bekommt. Nachdem Frau Mertens sich an ihr Doppelzimmer gewöhnt hatte, hieß es, Frau Mertens zieht in ein Einzelzimmer. Unser Team, darunter auch ich, war sehr geschockt und wir haben nicht verstanden, warum die Angehörigen so einen Druck auf die Bewohnerin, das Pflege team und die Pflegedienstleitung ausübten. Frau Mertens wollte nicht in ein Einzelzimmer ziehen, sie fühlte sich wohl. Aber wir mussten den Umzug durchführen. Es gab noch nicht mal die Chance, Frau Mertens darauf vorzubereiten. Sie wurde in das Einzelzimmer gesteckt und die Angehörigen waren zufrieden.

Nach 2–4 Wochen verschlechterte sich das Krankheitsbild von Frau Mertens. Sie zog sich immer mehr zurück, weinte viel, äußerte mir und auch Kollegen gegenüber: „Schlag mich tot“ und „bring mich um“. Trotz vieler Gespräche mit Frau Mertens wurde es immer schlimmer. Ihre Angstzustände wurden so schlimm, dass sie ihren Körper nicht mehr unter Kontrolle hat. Nachts und am Tage schreit und weint sie; sie zittert am ganzen Körper. Im Team haben wir uns beraten, viele Kollegen und ich haben versucht, mit den Angehörigen zu reden, dass das Einzelzimmer nicht gut ist für Frau Mertens, nur leider ohne Erfolg. Die Angehörigen sagten: „Frau Mertens bleibt im Einzelzimmer“, obwohl sie wissen und selbst erfahren haben, wie sich der Zustand von Frau Mertens verschlechtert hat. Der Hausarzt wurde mit ins Boot geholt. Er verschrieb bzw. ordnete nur noch mehr Medikamente an, die Frau Mertens noch mehr Angst machten.

Mittlerweile ist der Allgemeinzustand von Frau Mertens so schlecht, dass sie nicht mehr allein am Rollator laufen kann, sondern im Rollstuhl sitzt. Sie isst und trinkt nicht mehr alleine. Die Körperpflege muss komplett vom Pflege team und mir übernommen werden. Ihr Reaktionsvermögen ist sehr verlangsamt. Sie schreit sehr lautstark und ruft laut um Hilfe, so dass sich andere Bewohner schon gestört fühlen. Der Hausarzt macht nichts, die Angehörigen stehen uns im Weg. Und mir und meinem Pflege team sind die Hände gebunden. Wir dürfen nichts machen, um das Wohlbefinden von Frau Mertens wiederherzustellen.

5.2 Zentrale Phänomene, ausgewählte Deutungen und Selbstausslegungen

Den zwei Perspektiven dieses Kapitels folgend können die folgenden Aspekte von Lehrenden im Rahmen curriculärer Prozesse und mit Studierenden in der Veranstaltung erarbeitet werden. Es lassen sich aus fachlicher Sicht mehr Phänomene herauslesen – Tabelle 1 enthält lediglich eine Auswahl.

| Ausgewählte Phänomene | Perspektive | Exemplarische Selbstausslegungen/ Deutungen | Wissensbestände |
|---|-------------------------|--|--|
| Wechsel des Lebensortes Sich-Eingewöhnen Aufgabe der Privatheit „Krankheitsbilder“: Depression, Angstzustände fortschreitende Demenz | Frau Seiler, Pflegeteam | Bewohnerin mit so vielen Leiden: Wie wird sie sich eingewöhnen? Wie beobachten wir das? Entspricht die Pflegestufe dem wirklichen Bedarf? Die Angehörigen wollen sie loswerden. Die Angehörigen können bessere Beziehung aufbauen, wenn Frau M. nicht von ihnen versorgt wird. | Entscheidungsprozess zum Lebensortwechsel; Deutungsmuster über Angehörige; Eingewöhnungsprozess, Konzepte dafür und empirische Studien über das Erleben; |
| | Bewohnerin Frau Mertens | Ich habe Angst, ich muss mein Leben komplett umstellen, habe nur wenige persönliche Sachen mit. Wo bin ich? Ich will nach Hause. | Erhebung des Pflegebedarfs und kritische Reflexion der Instrumente; Gerontopsychiatrische Krankheitsbilder und kritische Reflexion; |
| | Angehörige | Wir sind beruhigt. Hoffentlich wird sie gut betreut. Wir schaffen es nicht mehr, uns zu kümmern. Wir bezahlen viel Geld für die Versorgung. Endlich ist unser Alltag entlastet. Wir haben ein schlechtes Gewissen, weil wir sie ins Heim gegeben haben. | Institutionelle Rahmenbedingungen; Finanzierung und kritische Reflexion |
| Einen Wunsch zum Ausdruck bringen (Angehörige, Einzelzimmer) | Frau Seiler, Pflegeteam | Erst schieben die Angehörigen Frau M. ab und dann wollen sie über ihren Kopf hinweg bestimmen. Sie bezahlen ein Einzelzimmer, also sollen sie auch eines bekommen. Sie werden ihre Gründe haben. | Rolle der Angehörigen in Institutionen; Deutungsmuster über Angehörige; Bewohnerbezogene Entscheidungsprozesse in Institutionen und kritische Reflexion; |
| | Bewohnerin Frau Mertens | Mir ist es egal. Meine Kinder wollen, dass es mir gut geht. Das Umziehen macht nur Arbeit. Wenn ich im Einzelzimmer wäre, könnte ich meinen Sessel haben. Es ist peinlich, dass die Kinder so einen Wind machen. Allein hätte ich mehr Ruhe. | Kommunikation mit Angehörigen/Angehörigenarbeit; Autonomie/Selbstbestimmung der Bewohnerin; Biographiearbeit |
| | Angehörige | Mutter war immer auf Autonomie bedacht. Wir kennen sie besser als das Personal. Sie sagt den Pflegenden nicht, dass sie lieber in ein Einzelzimmer will, weil sie keine Umstände machen möchte. Wir bezahlen es. Es bricht uns das Herz, sie in einem Doppelzimmer zu sehen. | |

Tab. 1: Ausgewählte Phänomene, Selbstausslegungen und Deutungen zum Fall.
Quelle: Eigene Darstellung

Wie weiter oben beschrieben, werden weitere Lerngegenstände über die Auseinandersetzung mit den Reflexionsfragen ergänzt.

5.3 Ausgewählte anzubahnde Kompetenzen

In Tabelle 2 sind ausgewählte Kompetenzen, die Studierende zu den Phänomenen *Wechsel des Lebensortes*, *Sich-Eingewöhnen*, *Krankheitsbilder* über die Auseinandersetzung mit dem Fall anbahnen können, notiert.

Die Studierenden reflektieren Prozesse der Entscheidungsfindung zum Lebensort von pflegebedürftigen Menschen. Sie nehmen beeinflussende Aspekte dieser Entscheidungen (auch gesellschaftlich bedingte und biographische) wahr und gestalten die Prozesse im Rahmen ihrer Handlungsspielräume mit. Dabei setzen sie auf größtmögliche Selbstbestimmung der Bewohner_innen bzw. übernehmen eine Advokatenrolle. Sie begleiten Bewohner_innen und Angehörige beim Wechsel des Lebensortes. Sie setzen Konzepte für die Eingewöhnungsphase um und nehmen den Prozess aufmerksam wahr.

Die Studierenden nehmen Phänomene, die Bewohner_innen zeigen, vor dem Hintergrund ihrer Kenntnisse zu gerontopsychiatrischen Krankheitsbildern wahr. Sie reflektieren Gefühle und Gedanken, die Bewohner_innen mit Demenz bei ihnen und anderen auslösen. Sie begegnen Bewohner_innen empathisch und führen situativ angemessene Gespräche.

Die Studierenden erheben fortlaufend den Pflegebedarf von Bewohner_innen und identifizieren Ressourcen. Dabei verwenden sie pflegewissenschaftliche Modelle sowie geeignete validierte diagnostische Instrumente. In Abstimmung bzw. Aushandlung mit Bewohner_innen und Angehörigen wählen sie (evidenzbasierte) Interventionen, führen sie durch, dokumentieren und evaluieren sie.

Tab. 2: Ausgewählte Kompetenzen zum Beispielfall. Quelle: Eigene Darstellung.

5.4 Bearbeitungsbeispiele für einzelne Veranstaltungen

In der Veranstaltung wird der Lernprozess entlang des Falles strukturiert. Das Primat der Handlungssystematik wird zwar in einigen Arbeitsschritten temporär durchbrochen (z.B. wenn Instrumente zur Pflegebedarfserhebung recherchiert werden ohne bereits zu wissen, ob diese für Frau Mertens eine Rolle spielen werden), es bleibt jedoch ein „Pulsieren“: Der Entfernung vom Fall zum Zweck der Recherche folgt ein Schritt hin zum Fall, in dem die Ergebnisse im Hinblick auf den Fall beurteilt werden. Hier geht es um das Erfassen und intersubjektive Aushandeln von Bedingungen – also um die Frage, wann welches Regelwissen warum gebraucht werden kann. In Tabelle 3 sind einige methodische Ideen zusammengetragen, die Lehrende und Studierende durch den Fall führen können.

Lerngegenstände und mögliche Schritte in der Veranstaltung

Einstieg: Fall entfalten – d.h. Phänomene, Selbstauslegungen, Deutungen erarbeiten mit einem Perspektivwechsel auf Stühlen

- Stühle mit Beteiligten des Falles beschriften; Studierende können nacheinander Platznehmen und in der ICH-Form Gedanken und Gefühle äußern
 - weitere Studierende notieren das jeweils Gesagte auf Plakaten
 - am Ende: Plakate mit allen Äußerungen sichten und gemeinsam markieren: Was sind zentrale Phänomene?
-

Lernbedarf entlang der Sammlung in Schritt 1 notieren – einige antizipierte Fragen:

- Was hätten die Pflegenden tun können? Wie ist die Einbeziehung in eine Entscheidung zum Lebensort bei Menschen mit einer Demenz möglich?
- Wie sehen Konzepte für die Eingewöhnung aus?
- Warum wollen die Angehörigen unbedingt das Einzelzimmer?
- Welche Gründe kann das veränderte Befinden von Frau Mertens gehabt haben? Wie lassen sich ihre Verhaltensweisen erklären? Wie kann ihr Bedarf mit Instrumenten erhoben werden?

Offenlegen:

- Was muss gelernt werden? Was möchten Studierende bearbeiten?
- Was wird hier bearbeitet, was in einem anderen Modul?

Entscheidungsprozess zum Wechsel des Lebensortes (Gespräch im Plenum, Vortrag)

- Was erfahren wir darüber im Fall? Gegenüberstellen mit: Was sollte bei Entscheidungsfindung Berücksichtigung finden?
- Dozent_innen bringen Wissensbestände ein bzw. Studierende recherchieren
- Studierende reflektieren eigene Erfahrungen mit diesen Entscheidungen
- Reflexion: Es wurde zu wenig einbezogen? Wir wissen zu wenig über Frau Mertens!

Rollenbiographien schreiben (Kleingruppen mit Arbeitsauftrag, Auswertung im Plenum)

- ausführliche Biographie schreiben, um ein Gefühl für *eine mögliche* Frau Mertens, ihre Wünsche und ihren Bedarf zu bekommen (mit Recherche zu Lebensort und Zeitgeschehen)
- mit der jeweiligen Rollenbiographie fragen: Was heißt für *unsere* Frau Mertens Entscheidungsfindung?
- Vorstellung der Biographien und des Entscheidungsprozesses: Differenz zwischen den Kleingruppen soll sichtbar werden (alle haben *ihre* Frau Mertens)

Phänomene, die Frau Mertens zeigt (Kleingruppe oder Plenum, Recherche, Vortrag)

- Reflexion und Aktualisierung von Vorerfahrungen/Vorwissen/subjektiven Theorien
- Offenes Klären (z.B. zu Krankheitsbildern)
- Dozent_innen: kritische Reflexion der Fokussierung auf Krankheitsbilder einbringen

Pflegebedarf erheben, Ressourcen erschließen (Kleingruppe oder Plenum, Recherche, Vortrag)

- vor dem Hintergrund der jeweiligen Rollenbiographie mit pflegewissenschaftlichem Modell und diagnostischen Instrumenten, die zuvor recherchiert und beurteilt werden
 - oder: Dozent_innen bringen sie ein und Studierende müssen beurteilen/begründen, was für *ihre* Frau Mertens zur Anwendung kommen kann
 - dabei: Möglichkeiten zur Binnendifferenzierung nutzen, z.B. einzelne Studierende bei Recherche unterstützen
 - Dozent_innen: kritische Reflexion der Instrumente und ggf. Gütekriterien einbringen
- Gefühle und Gedanken, die Bewohner_innen mit Demenz bei Studierenden auslösen; z.B. wenn Bewohner_innen herausforderndes Verhalten zeigen
- selbsterlebte Situationen erzählen, in *kollegialer Beratung* bearbeiten

Hilfflosigkeit

- Pflegendefühlen „die Hände sind gebunden“ – Metaphernanalyse
- Bedeutung der Metapher für Selbstwirksamkeit erforschen

Tab. 3: Mögliche Schritte in der Veranstaltung. Quelle: Eigene Darstellung.

6 Ausblick: Der (ungeklärte) Zusammenhang zwischen Handlungs- und Fachsystematik

Der Perspektivwechsel von der Fach- zur Handlungssystematik stellt eine Verunsicherung für Lehrende dar, was vor dem Hintergrund ihrer fachwissenschaftlichen Ausbildung verständlich ist. Entlang der Logik eines authentischen Falles zu arbeiten bedeutet, sich auf Unvorhergesehenes einzulassen. Das berufliche Selbstverständnis von Lehrenden ist überwiegend von der Rolle als Wissensvermittelnde geprägt, was sowohl der Konzeption selbstorganisierter Lernphasen als auch der handlungssystematischen Fallarbeit entgegenstehen *kann*. Ebenso neigen Studierende aufgrund ihrer bisherigen Lernerfahrungen dazu, darbietende Veranstaltungsformen vorzuziehen und oft fehlt es an Gelegenheiten zur Reflexion dieser Erfahrungen.

Erkenntnisse zum Zusammenhang zwischen Fach- und Handlungssystematik beim Lernen sind rar. Hier wird die Auffassung vertreten, dass sich fach- und handlungslogische Einheiten sinnvoll ergänzen können. Ausgewählte Wissensbestände werden in Fälle *eingehängt*, andere verbleiben in ihrer fachsystematischen Logik. Die Entscheidung darüber erfordert Kriterien, die im vorgestellten Konzept in den Fällen selbstliegen. Die hochschuldidaktische Diskussion über die Begründung der Studieninhalte kann hier neu inspiriert werden. Lehrende sollten sich dafür sensibilisieren, dass ihre eigene Lernbiographie ein beeinflussendes Element dieser Entscheidungen darstellt: So, wie sie sich einst dem Lerngegenstand genähert haben, erscheint es ihnen selbstverständlich. Insgesamt liegen zudem noch zu wenige Erkenntnisse darüber vor, wie die Aneignung bestimmter Lerngegenstände an der Hochschule geschieht und welche Spezifika der Lernort Hochschule zum Erwerb von Kompetenzen bietet. Die Bearbeitung dieser Fragen würde u.a. zur weiteren Konturierung der Hochschuldidaktik als Disziplin beitragen.

Literatur

- Arnold, Rolf (1985): Deutungsmuster und pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Beck, Christian/Helsper, Werner/Heuer, Bernhard/Stelmaszyk, Bernhard/Ullrich, Heiner (2000): Fallarbeit in der universitären Lehrerbildung. Opladen: Leske + Budrich.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2015). DQR – Niveau 6. <http://www.dqr.de/content/2336.php> (Zugriff: 2.3.2015).
- Combe, Arno/Kolbe, Fritz-Ulrich (2004): Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 833–851.
- Darmann-Finck, Ingrid (2010): Interaktion im Pflegeunterricht: Begründungslinien der Interaktionistischen Pflegedidaktik. Frankfurt a. M.: Lang.

- Darmann-Finck, Ingrid/Böhnke, Ulrike/Straß, Katharina (Hrsg.) (2009): Fallrekonstruktives Lernen. Frankfurt a. M.: Mabuse.
- Dewe, Bernd/Ferchhoff, Wilfried/Radtke, Frank Olaf (Hrsg.) (1992): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen: Leske + Budrich.
- Dybowski, Gisela/Thomssen, Wilke (1982): Praxis und Weiterbildung. Untersuchungen über Voraussetzungen und Bedingungen der Weiterbildung von betrieblichen Interessenvertretern. Universität Bremen.
- Fichtmüller, Franziska/Walter, Anja (2007): Pflegen lernen – empirische Begriffs- und Theoriebildung zum Wirkgefüge von Lernen und Lehren beruflichen Pflegehandelns. Göttingen: V&R unipress.
- Gerholz, Karl-Heinz/Sloane, Peter F. E. (2011): Lernfelder als universitäres Curriculum? – Eine hochschuldidaktische Adaption. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik. http://www.bwpat.de/ausgabe20/gerholz_sloane_bwpat20.pdf (Zugriff: 29.10.2013).
- Gerholz, Karl-Heinz/Sloane, Peter F. E. (2008): Der Bolognaprozess aus curricularer und hochschuldidaktischer Perspektive – Eine Kontrastierung von beruflicher Bildung und Hochschulbildung auf der Bachelor-Stufe. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik, http://www.bwpat.de/ausgabe14/gerholz_sloane_bwpat14.pdf (Zugriff: 3.3.2011).
- Gieseke, Wiltrud (2008): Lebenslanges Lernen und Emotionen. Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive. Bielefeld: Bertelsmann.
- Greb, Ulrike (2003): Identitätskritik und Lehrerbildung. Ein hochschuldidaktisches Konzept für die Fachdidaktik Pflege. Frankfurt a. M.: Mabuse.
- Helsper, Werner (2004): Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In: Koch-Priewe, Barbara u.a. (Hrsg.): Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung. Bad Heilbrunn, S. 49–98.
- Holzkamp, Klaus (1993): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt a. M.: Campus-Verlag.
- Neuweg, Hans Georg (2001): Könnerschaft und implizites Wissen. Münster: Waxmann.
- Oelke, Uta/Scheller, Ingo/Ruwe, Gisela (2000): Tabuthemen als Gegenstand szenischen Lernens in der Pflege. Theorie und Praxis eines neuen pflegedidaktischen Ansatzes. Bern: Huber.
- Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionellen Handelns. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 70–183.
- Reetz, Lothar (1984): Wirtschaftsdidaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Remmers, Hartmut (2000): Pflegerisches Handeln. Wissenschafts- und Ethikdiskurse zur Konturierung der Pflegewissenschaft. Bern: Huber.
- Renkl, Alexander (2001): Träges Wissen. In: Rost, D. H. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim: PVU, S. 717–720.
- Schmitz, Hermann (2009): Die neue Phänomenologie – ein Gespräch mit Hermann Schmitz. In: Information Philosophie, 37, 5, S. 20–29.

- Schmitz, Hermann (2005): Was ist ein Phänomen? In: Schmoll, D./Kuhlmann, A.: Symptom und Phänomen. Phänomenologische Zugänge zum kranken Menschen. Freiburg: Verlag Karl Alber, S. 16–28.
- Schwarz-Govaers, Renate (2005): Subjektive Theorien als Basis von Wissen und Handeln. Ansätze zu einem handlungstheoretisch fundierten Pflegedidaktikmodell. Bern: Huber.
- Siebert, Horst (1996): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. Neuwied/Kriftel/Berlin: Luchterhand.
- Walter, Anja (2013): Schulnahe Curriculumentwicklung. In: Ertl-Schmuck, R./Greb, U. (Hrsg.): Pflegedidaktische Handlungsfelder. Weinheim u.a.: Juventa, S. 124–151.
- Walter, Anja (2011): Welche Anforderungen stellen berufsqualifizierende gesundheitsbezogene Studiengänge an die Hochschuldidaktik? In: Pflegewissenschaft 13, 1, S. 40–44.
- Walter, Anja (2010): Curriculares Arbeiten mit der Theorie des systemischen Gleichgewichts. In: Köhlen, C./Friedemann, M.-L. (Hrsg.): Familien- und umweltbezogene Pflege. Bern: Huber.
- Wildt, Johannes (2013): Entwicklung und Potentiale der Hochschuldidaktik. In: Heiner, M./Wildt, J. (Hrsg.): Professionalisierung der Lehre. Bielefeld: Bertelsmann, S. 27–57.
- Wissenschaftsrat (2012). Empfehlungen zu hochschulischen Qualifikationen für das Gesundheitswesen, <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/2411-12.pdf> (Zugriff: 28.04.2013).

Kompetenzreflexion – Impulse hochschulischer Praxis zur Förderung kompetenzorientierter und partizipativer Lehr – Lernsettings in der Studieneingangsphase berufsbegleitender Studiengänge

Nadine Bochert/Stefan Bestmann

1 Ausgangslage

1.1 Öffnung der Hochschulen

Aktuelle Arbeitsmarktentwicklungen verdeutlichen, dass sich die Verfügbarkeit akademisch qualifizierter Fachkräfte zukünftig durch die demographische Entwicklung verringern wird. Bereits heute sind die Auswirkungen des prognostizierten Fachkräftemangels besonders in den neuen Bundesländern spürbar (Pasternack et al. 2009). Die zunehmende Notwendigkeit einer raschen und gezielten Integration neuer Technologien, Kompetenzen und Wissensinhalte in die berufliche Praxis unterstreicht die Bedeutung berufsbegleitender Studiengangskonzepte und die Dringlichkeit der Erschließung des Potenzials beruflich Qualifizierter *ohne* schulische Hochschulzugangsberechtigung. In der Fachdebatte wird diese Zielgruppe – der im Hochschul-sprech als *nicht-traditionell Studierende* Bezeichneten – als ältere, berufserfahrene und wohl auch lebenserfahrene Menschen dargestellt, denen ein hoher Grad an Fachwissen, aber auch eine gewisse Ferne zu theoretischem, akademischem Wissen zugeschrieben wird (u.a. Fellner 2008; Nullmeier 2009). Hochschulen sind angesichts der Arbeitsmarktentwicklungen angehalten, sich zu öffnen und strukturelle sowie hochschuldidaktische Brücken zu bauen, um diese Studierendengruppe erfolgreich in die akademische Welt zu integrieren und hierüber Employability nachhaltig zu fördern.

Die Öffnung der Hochschule für die Zielgruppe der *nicht-traditionell* Studierenden bedeutet so vor allem eine systematische Auseinandersetzung mit deren spezifischen Bedarfen und Potenzialen und daran anknüpfend eine passgenaue curriculare Gestaltung.

1.2 Spezifische Kompetenzen praxiserfahrener Studierender und ihre Bedeutung für die Lehre

Als fachliche Expert_innen verfügen berufsbegleitend Studierende in sozialwissenschaftlichen Studiengängen mitunter über langjährige Erfahrungen im berufspraktischen Feld der Sozialen Arbeit und wissen um die Besonderhei-

ten und Ambivalenzen pädagogischen Handelns. Die Ergebnisse der durch das Forschungsprojekt PONTs durchgeführten quantitativen und qualitativen Erhebung im berufsbegleitenden Bachelorstudiengang Soziale Arbeit an der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin (KHSB) verdeutlichen eindrucksvoll die in der Fachliteratur beschriebenen Besonderheiten *nicht-traditionell* Studierender (u.a. Zimmer/Keim 2010; Nullmeier 2009; Fellner 2008). So beträgt das durchschnittliche Alter der befragten Studierenden 39 Jahre und umfasst eine Altersspanne von 22 bis 53 Jahren. Knapp 90 % der Befragten geben an, eine abgeschlossene Berufsausbildung zu besitzen, überwiegend im pädagogischen Bereich. Hinsichtlich der zeitlichen Ressourcen bewältigt die Mehrheit der Befragten die Anforderungen des berufsbegleitenden Studiums neben einer Vollzeitbeschäftigung (PONTs 2012). Befragt nach den Befürchtungen bezüglich des Studiums, äußert eine Vielzahl der Studierenden zu Studienbeginn Überforderungsängste durch die vermutlich unbekannte akademische Ausbildungssituation. So äußern allein 13,5 % der Befragten im 1. Studiensemester Bedenken, ob sie den Ansprüchen eines Studiums Genüge leisten können (ebd.). Mit Blick auf den Studienerfolg und die Integration der Zielgruppe in die Hochschule gilt es, diese Befürchtungen aufzugreifen und zu Studienbeginn die spezifischen Kompetenzen der Studierenden sichtbar werden zu lassen und diese zu aktivieren.

Für die Gestaltung der Lehre in der Studieneingangsphase setzt das ein eher partizipativ ausgerichtetes Lehrhandeln voraus. In Anlehnung an *interaktionistisch-konstruktivistische* Ansätze (u.a. Reich 2008) bietet ein Lehrhandeln, das auf Partizipation setzt, Gelegenheit für Aushandlungs- und Verständigungsprozesse und fokussiert auf ein Miteinander von Lehrenden und Lernenden und eine wechselseitige Reflexion von Inhalten und Beziehungen (ebd.: 105). Partizipatives Lehrhandeln in berufsbegleitenden Studiengängen setzt folglich an den Erfahrungswelten und Kompetenzen der Studierenden an, begreift die fachliche Expertise und speziellen Kompetenzen der Studierenden als Ausgangspunkt hochschulischer Lernprozesse und lässt diese in Interaktion in einem Theorie-Praxis-Diskurs fruchtbar werden. Somit steht für die curriculare Gestaltung berufsbegleitender, sozialwissenschaftlich ausgerichteter Studiengänge nicht nur die reine Inhaltsvermittlung im Mittelpunkt, sondern daneben auch die Förderung reflexiver Fähigkeiten zur Anwendung und Weiterentwicklung theoriegeleiteten Wissens durch den *reflektierenden Praktiker* (Schön 1983). Der Schaffung von Reflexionseinheiten bereits in der Studieneingangsphase kommt somit eine exponierte Rolle zu. Curriculare Räume in der Studieneingangsphase zur Reflexion der fachlichen und überfachlichen Kompetenzen können dabei nicht nur zur Verbindung beruflicher Erfahrungen mit akademischem Wissen beitragen (ebd.), sie schaffen vor allem eine Kultur der Anerkennung, da berufsbegleitend Studierende von Anfang an als berufliche Expert_innen an der Hochschule wahrgenommen werden.

Die Frage nach der konkreten didaktischen Ausgestaltung dieser Reflexionsräume war Anlass einer themenspezifischen Entwicklergruppe (hierzu Klages/Reinders im Band) an der KHSB. Die Seminareinheit „Kompetenzreflexion“, ein Element des Propädeutikums „WissenSchafftPraxis“ (hierzu Bonillo im Band), ist ein Ergebnis dieser Arbeitsgruppe und wurde im Sommersemester 2013 erstmalig umgesetzt.

Der Beitrag widmet sich der Darstellung, Einordnung und kritischen Beurteilung dieses didaktischen Formats und wirft dabei die Frage auf, welche unterstützenden hochschulkulturellen Aspekte sowie Ausbaupotenziale für die Ausbildung in der Profession Soziale Arbeit anzustreben sind.

2 Die propädeutische Seminareinheit „Kompetenzreflexion“ als Willkommenskultur an der KHSB

2.1 Die Zielsetzung

Die Seminareinheit „Kompetenzreflexion“ in der Studieneingangsphase berufs begleitender Bachelorstudiengänge der Sozialen Arbeit versteht sich als Teil einer Willkommenskultur an der KHSB. Das Konzept ermöglicht, die spezifischen Kompetenzen berufs begleitend Studierender zu Studienbeginn sichtbar werden zu lassen und somit Studierende bereits am ersten Tag ihres Studiums als berufliche Experten anzusprechen und an der Hochschule zu begrüßen. Auf der Grundlage der entwickelten Instrumente kann zudem ein passgenauerer Wissenstransfer realisiert werden, der die berufsbezogenen Kompetenzen der Studierenden unmittelbar in die Gestaltung der Lehre einbezieht. Durch die konzeptionelle Einbindung der Peerebene ermöglicht das Konzept auch die Förderung des *community building* (u.a. Wenger 1998; Lave/Wenger 1991) zwischen den Studierenden, indem diese sich als Berufskolleg_innen begegnen und sich als Peers in der Studieneingangsphase gegenseitig unterstützen. Eine besondere Bedeutung für kompetenzorientierte Lernprozesse sowie für die (Weiter-)Entwicklung einer professionellen Identität besitzen die Fähigkeiten zur Reflexion (u.a. Schön 1983). So zielt die Seminareinheit darauf ab, die Reflexionsfähigkeiten der Studierenden zu fördern.

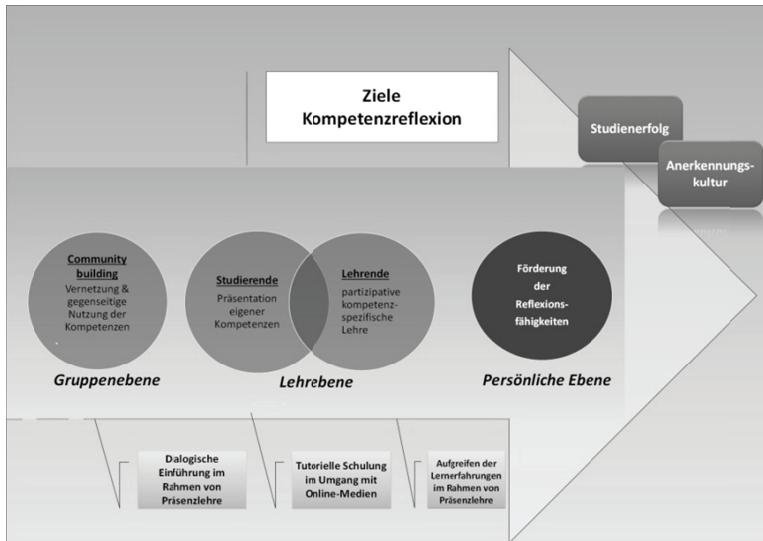


Abb. 1: Zielformulierung „Kompetenzreflexion“. Quelle: Eigene Darstellung

2.2 Konzept und didaktisches Design

Wenn nachfolgend von Kompetenzen die Rede ist, so versteht sich dieser Begriff in Anlehnung an die Definition der Kommission der Europäischen Gemeinschaft als „Fähigkeit zum wirksamen Einsatz von Erfahrungen, Wissen und Qualifikationen“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2001: 34) und bezieht neben den kognitiven Dimensionen zudem die in Weinerts Definition benannten Elemente „motivationale, volitionale und soziale Bereitschaft“ (Weinert 2001: 27) mit ein. Die Frage nach den spezifischen Kompetenzen zu Studienbeginn bezieht sich gleichermaßen auf alle Bereiche (personale, aktivitäts- und umsetzungsbezogene, fachlich-methodische wie auch sozial-kommunikative Kompetenzen) (Erpenbeck/Heyse 2007: 159 ff.) und berücksichtigt somit sowohl fachliche als auch überfachliche Kompetenzen.¹

Auf Grundlage der empirischen Erhebung (PONTS 2012) und unter Einbeziehung von Ergebnissen aus der Fachliteratur wurde das Konzept entwickelt und im Sommersemester 2013 in Kooperation mit dem Forschungsprojekt PONTS im ersten Semester des berufsbegleitenden Bachelorstudien-

1 Überfachliche Kompetenzen: Begriffsklärung vgl. Universität Zürich, Bereich Lehr-Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik 2008.

gangs Soziale Arbeit nach dem Ansatz des Blended Learnings (hierzu auch Klages/Ferrin/Lull/Bestmann im Band) in Form von Präsenz- und Onlineeinheiten mit tutorieller Begleitung (hierzu Fricke/Zeller im Band) erprobt. Grundlage der Kompetenzreflexion bildet eine reflexive Bestandsaufnahme der fachlichen und überfachlichen Kompetenzen zu Studienbeginn, die Dokumentation hierüber, die prozesshafte Weiterentwicklung dieser Kompetenzen sowie eine Reflexion im Sinne des Peer-Coachings in Kleingruppen². Elementare Bestandteile bilden drei Instrumente, die im virtuellen Kursraum auf der Lernplattform *Moodle* zur Verfügung gestellt wurden. Die Kompetenzreflexion umfasst zwei Präsenzveranstaltungen im Umfang von 0,5 SWS sowie zwei obligatorische und vier fakultative Online-Reflexionseinheiten.

Instrumente

Kompetenzprofil

Die systematische Kommunikation der Kompetenzen in Richtung der Lehrenden (Lehrebene) und der Studiengruppe (Peerebene) erfolgte durch das Einrichten eines individuellen Kompetenzprofils im virtuellen Kursraum. Diese Datenbank hält Angaben zum beruflichen Hintergrund, zu besonderen fachlichen und überfachlichen Kompetenzen und zu den aktuellen fachlichen Interessensgebieten bereit.

Virtuelle Kompetenzbörse

Die Kompetenzbörse ist ein Forum, das im Sinne eines *virtuellen schwarzen Bretts* die Möglichkeit bietet, der Studierendengruppe die je spezifischen Fähigkeiten und Fertigkeiten sichtbar und somit verfügbar zu machen. Diese Art des Austausches dient neben der Reflexion der eigenen Kompetenzen vor allem ihrer Vernetzung und der gegenseitigen Unterstützung im Studium, unabhängig von raum-zeitlichen Gegebenheiten.

Online-Studententagebuch

Elementarer Bestandteil der Kompetenzreflexion ist das virtuelle Studententagebuch. Es dient der Förderung der Reflexionsfähigkeit und bezieht reflexionsvertiefende kollaborative Methoden (Cendon 2013) ein, in denen Lernende sich als Peers zugleich unterstützen als auch als kritisches Gegenüber einen Perspektivwechsel fördern (ebd.: 46). Inhaltlich basiert das Online-Studententagebuch auf fünf in sich abgeschlossene Einheiten (Units), die sowohl in der Präsenzlehre als auch im virtuellen Kursraum innerhalb des

2 Diese Kleingruppen bestanden aus i.d.R. 3 Studierenden und wurden im Konzept als *Peer-Coachinggruppen* bezeichnet. Die *Peer-Coachinggruppen* sollten sich als Peerberater_innen während der ersten beiden Studiensemester begleiten.

Selbststudiums bearbeitet werden. Die Units sind dabei so konzipiert, dass sie während des gesamten ersten Semesters situativ und vor allem lehrveranstaltungsübergreifend genutzt werden können.

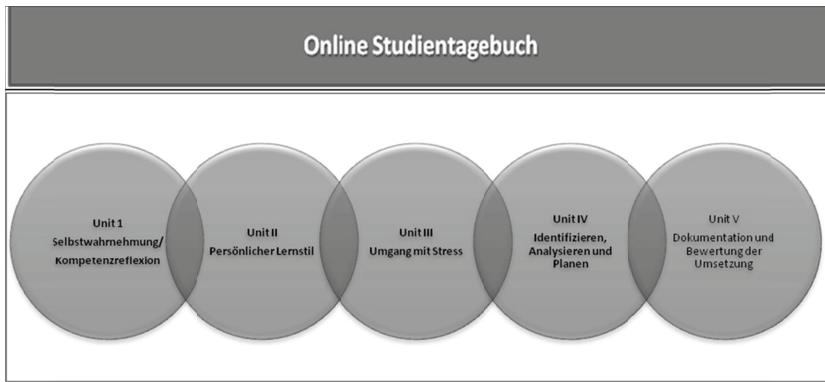


Abb. 2: Übersicht Units des Online-Studententagebuchs. Quelle: Eigene Darstellung

Der Einstieg – zur Gestaltung der ersten Präsenzveranstaltung

Am ersten Studientag wurden die Studierenden am Vormittag durch die Hochschulleitung in einem kleinen, wie üblich durchaus feierlichen Rahmen an der Hochschule begrüßt und in die grundlegenden Aspekte des Hochschullebens und des Studiums eingeführt.

Am Nachmittag dieses ersten Semestertags fand eine Präsenzeinheit im Umfang von 3 Zeitstunden zur Einführung in die Kompetenzreflexion statt. Nach einem Kurzüberblick zu dieser Nachmittagssequenz stellte der Lehrende sich zunächst vor, indem er selbst ein sogenanntes *Kompetenzprofil* präsentierte, welches der Struktur der Profile, die von den Studierenden auszufüllen waren (vgl. 2.2), entsprach. Aus diesem ging unter anderem hervor, dass der Lehrende selbst einen *nicht-traditionellen* berufsbiografischen Weg gegangen ist: nach einem ersten Studienabbruch im achten Semester absolvierte er eine Fachschulausbildung, um danach parallel zu einer Leitungsstelle in der Handlungspraxis der Sozialen Arbeit, in der dritten Lebensdekade erneut ein Universitätsstudium zu beginnen. Neben dem Vorstellen war die Intention zugleich, die Zuschreibung *nicht-traditionell* an die berufsbegeleitend Studierenden exemplarisch zu dekonstruieren und zu zeigen, dass auch der Lehrende eine nicht ganz konventionelle Berufsbiografie hat. Es folgte eine gruppendynamische Großgruppenaufstellung zu verschiedenen Kategorien (persönlicher und Familienhintergrund, Berufserfahrung bzgl. Dauer und Handlungsfeld, aktuelle Lebenssituation bzgl. der Einbettung zum

Studium), um in einem ersten Überblick die Vielfalt der Gruppe zu erahnen sowie eine erste Vorstellung in Kleingruppen, um persönlichere Aspekte unabhängig von gesetzten Kategorien vorstellen zu können. Im Anschluss wurde auf der Grundlage der vier Leitfragen

- Was verstehst du unter dem Begriff ‚Kompetenzen‘?
- Was glaubst du: Wozu ist die Reflexion der eigenen Kompetenzen hilfreich, gerade im Studium Soziale Arbeit?
- Wozu ist die Reflexion des eigenen Lernens im Studium hilfreich?
- Wozu ist die Transparenz über die verschiedenen Kompetenzen in einer Studierendengruppe hilfreich?

in einem sogenannten ‚Zwiebelringverfahren‘ (die Studierenden zunächst im kollegialen Gespräch miteinander), eine thematische Hinführung sowie eine sinnlogische Einbettung dieser Thematik angegangen. Dem folgte eine einführende Präsentation zum Gegenstand Sozialer Arbeit und der Notwendigkeit einer mehrdimensionalen Reflexionsfähigkeit als Grundlage professionellen Handelns (Dewe 2007).

Hieran schloss sich eine informell gestaltete und durch zwei Leitfragen flankierte, sogenannte Vernetzungspause in Gestalt eines ‚Kennenlerncafés‘ an, in dem die Studierenden eingeladen waren, über ihre bisherigen beruflichen Expertisen in ein eher zwangloses Gespräch zu kommen sowie mögliche Befürchtungen in Verbindung mit dem Studium anzusprechen. Zugleich erlaubte dieses Vorgehen ein erstes ‚Kennenlernen‘ für die in der zweiten Präsenzveranstaltung folgende Bildung von Dreiergruppen für das Peer-coaching. Die Sequenz endete mit der Klärung von offenen Fragen, einem Überblick über die verschiedenen Instrumente der Kompetenzreflexion sowie einer ersten Einschreibung in den virtuellen Kursraum.

3 Die Umsetzung eines Konzepts in hochschulischer Praxis – erste Erfahrungswerte

Vorab Ziele didaktischer Formate zu formulieren sowie Konzepte und Instrumente zu entwickeln, die auf die in der Fachliteratur der Hochschulentwicklung beschriebenen Besonderheiten *nicht-traditionell* Studierender eingehen, ist lediglich die eine Seite der Medaille.

Ebenso wichtig ist die Frage, unter welchen Voraussetzungen diese zielgruppenspezifischen Angebote wirkungsvoll sein können. Nachfolgend soll daher auf wesentliche Ergebnisse der ersten Umsetzung aus Sicht der Studierenden sowie des Lehrenden eingegangen werden.

3.1 Begegnungen unter Berufskolleg_innen

Die Ergebnisse der Auswertung verdeutlichen, dass es gelungen ist, eine Willkommens- und Anerkennungskultur zu etablieren und dass das Vorgehen von den Studierenden angenommen wurde. Ebenso entfalten konnte sich der Gedanke des *community building* sowohl durch die einführende Präsenzveranstaltung und die Etablierung von Peer-Coachinggruppen als auch durch die Möglichkeiten der Kommunikation im virtuellen Kursraum. Für die Lehrenden in dieser Studienkohorte wurde deutlich, dass sich die Studierenden schneller als Gruppe zusammenfinden konnten und sich in der Lehrgestaltung im Vergleich gut an die jeweilige Praxis der Studierenden anknüpfen ließ. Die Erstellung und Nutzung der Kompetenzprofile wird von allen beteiligten Akteur_innen³ in der Auswertung als für eine passgenauere Lehre sinnvolles Instrument erachtet. Die Studierenden beschreiben die Effekte, die in der Zielbeschreibung konzeptionell formuliert wurden.

Aber die Kompeten/ äh äh Profile die find' ich auch sehr gut, weil man dann gucken kann wer ist in welchem Bereich, den man in der Präsenzphase auch mal ansprechen kann, wenn man in seiner Arbeit ein Problem hat wo man halt selber nicht die Kompetenzen für hat. (vgl. GI-2.1.SEM.12.07.2013, #00:02:41-6#).

3.2 Reflexion als „Trockenübung“

Ein anderes Bild ergibt sich bezüglich der Umsetzung des *Online-Studentengebüches*. Deutlich wird hier, dass die Sinnhaftigkeit dieser Reflexionsübungen ob ihres fehlenden Bezuges zu konkreten Lerninhalten oder Handlungssituationen von den Studierenden in Frage gestellt wird.

Ich glaube, die meisten haben was reingestellt, aber irgendwie hat der Bezug gefehlt. Also wir haben zwar die Übungen gemacht, aber ich glaube, das eigentliche Ziel, was es sein sollte, wurde nicht erreicht (vgl. GI-2.1.SEM.12.07.2013, #00:08:05-3#).

Es wird zudem erkennbar, dass die Motivation, sich mit Reflexionsinhalten zu beschäftigen, mit dem Grad der Freiwilligkeit und der zeitlichen Offenheit variiert. Die Erfahrungen mit konzeptionell ähnlich gestalteten Reflexionsseminaren an anderen Hochschulen, wie bspw. des Begleitstudiums *Problemlösungskompetenz* der Universität Augsburg (Jenert 2008), lassen auf einen deutlichen Widerspruch zwischen dem artikulierten Willen und der Einsicht der Studierenden in die Bedeutung von Reflexion für Lernprozesse

3 Die Auswertung der Kompetenzreflexion bezog prozesshaft die unterschiedlichen Perspektiven der Akteur_innen Lehrende, Studierende, Tutor_innen, Projektmitarbeiter_innen ein.

und der tatsächlichen Umsetzung der Übungseinheiten schließen. Der Autor führt diese Differenz darauf zurück, dass besonders Studienanfänger_innen wenig einschätzen können, inwieweit sich die Reflexionsfähigkeiten bezogen auf Kompetenzen und Lernstrategien auf die Kompetenzentwicklung im Studienverlauf auswirken können (ebd.: 3). Die Auswertungsergebnisse der *Kompetenzreflexion* machen aber auch deutlich, dass Lehr-Lernsettings, die auf die Förderung von Reflexionsfähigkeiten fokussieren, eher über das gesamte Studium hinweg in geeigneten Lehrveranstaltungen Verankerung finden sollten.

Zusammengefasst zeigt die Analyse der ersten Umsetzung, dass die Studieneingangsphase für berufsbegleitend Studierende an der KHSB Möglichkeiten des interaktiven Austauschs und der Vernetzung bereithalten sollte. Kompetenzorientierte Einführungsveranstaltungen sowie onlinegestützte Reflexionsinstrumente können geeignete Formate darstellen, um an der Hochschule eine Anerkennungskultur für berufserfahrene, *nicht-traditionell* Studierende zu schaffen und diese in die akademische Welt zu integrieren. Zu klären bleibt jedoch die Frage, welche Ausbaupotenziale sich für eine nachhaltige Implementierung dieses Formats an der Hochschule ergeben. Mit Blick auf die Reflexion aus Sicht des Lehrenden soll dieser Frage nachgegangen und abschließend der Bezug zur fachwissenschaftlichen Professionsdebatte der Sozialen Arbeit hergestellt werden.

4 Reflexion aus Sicht des Lehrenden

Bereits in der Präsenzphase wurde für den Lehrenden deutlich, wie heterogen die Studierendengruppe sowohl bezogen auf ihre persönlich-privaten als auch die beruflichen Hintergründe ist. Zugleich zeigte sich, dass diese als Potenziale wahrgenommenen Unterschiede erst nutzbar werden, wenn eine entsprechende Ermöglichungskultur durch die Lehrenden gestaltet wird. So war bspw. ein Student – im Alter von Mitte vierzig seit vielen Jahren als ausgebildeter Erzieher tätig, mit langjähriger Leitungserfahrung –, der in dieser Lebensphase seinen ersten Kontakt zur Hochschule hatte, in seinem Auftritt ausgesprochen verunsichert, ganz anders als in seinem sonstigen beruflichen Tätigkeitsfeld. Der akademische Ausbildungskontext, der in einer früheren Lebensphase nicht angegangen wurde oder werden konnte, gewinnt für einige der Studierenden, so zeigt sich zumindest in dieser Gruppe auf Grundlage von Gesprächen, eine hohe Bedeutung und ist somit zugleich eine hohe Schwelle. Hier kommen die in der Befragung geäußerten Befürchtungen (vgl. 1.2) zum Vorschein.

Zunächst bedarf es auf Seiten der Lehrenden einer Selbstreflexion der eigenen Kompetenzen, um so die Studierenden einzuladen, sich mit den Potenzialen ihrer jeweiligen (berufs-)biografischen Erfahrungen und Expertisen aktiv einzubringen. Wesentlich ist hier die Ansprache der Studierenden, die

aufgrund ihrer lebens- sowie berufsbiografisch vielfältigen Hintergründe deutlich als Expert_innen in einem akademischen Ausbildungskontext angesprochen werden. Diese kommunikative Zugangsgestaltung impliziert sowohl die Interaktionsachse zwischen den Studierenden und dem Lehrenden als auch unter den Studierenden. Hierfür eine Lehr- und Lernatmosphäre didaktisch zu gestalten, erscheint zumindest in diesem Praxiskontext ausgesprochen notwendig (vgl. 2.3). Es war in diesem Zusammenhang ausgesprochen hilfreich, dass der Lehrende selbst eine *nicht-traditionell* geprägte Hochschulausbildungserfahrung mit einbringen konnte. Zum einen unterstützt dies den empathischen Perspektivwechsel in der didaktischen Gestaltung, zum anderen wird der Lehrende selbst zu einem überprüfbareren Modell des Möglichen.

Als hilfreich wird weiterhin eine (wie in Abschnitt 1.2 beschriebene) hierarchiereduzierte, eher kollegiale Lernatmosphäre angesehen, die Zugänge ermöglicht und Teilhabe fördert (u.a. Reich 2008). Dem Lehrenden muss dabei bewusst sein, dass ein solches partizipatives Lehr- und Lernarrangement nicht allein durch eine Ankündigung, sondern durch vielfache Erprobung und Erfahrung der Studierenden tragfähig wird. Dafür war in diesem Fall sehr vorteilhaft, dass der Lehrende nicht nur die Kompetenzreflexionssequenz, sondern auch ein zentrales inhaltliches Thema – die Theoriebildung Sozialer Arbeit – unterrichtete. Somit war die kompetenzeinbeziehende Gestaltung der Lehr- und Lernatmosphäre für die Studierenden nicht nur in einem Setting der Metareflexion, sondern zugleich in einem regulären Modulbaustein erlebbar. Beispielsweise können so die veröffentlichten Kompetenzprofile der Studierenden durch den Lehrenden bei der inhaltlichen Lehrplanung in Praxisbeispielen, in denen die Studierenden mit ihrer Expertise sehr konkret in Erscheinung treten, genutzt werden. Ein weiterer Anknüpfungspunkt zeigt sich in der Einbettung der bestehenden Expertisen in didaktischen Kleingruppen zur Klärung und Erarbeitung bestimmter Verständnisse oder Wissenszugänge (hierzu auch Klages/Bestmann in diesem Band). Dies ermöglicht ein kybernetisch verstandenes Lehr- und Lernarrangement entlang den von Heinz von Foerster entwickelten Prämissen:

Lasst den Lehrer, der wissen soll, zum Forscher werden, der wissen möchte! Und wenn man diese Idee weiterdenkt, dann werden die sogenannten Schüler und Lehrer zu kooperierenden Mitarbeitern, die gemeinsam – ausgehend von einer sie faszinierenden Frage – Wissen erarbeiten. Es entsteht, so meine ich, eine Atmosphäre der Kooperation, des gemeinsamen Suchens, des Forschens. Man weckt die Neugierde und die Empathie, regt zu eigenen Gedanken an, serviert nicht irgendwelche fertigen Resultate, sondern Fragen, die zum Ausgangspunkt einer Zusammenarbeit und des wechselseitigen Entzückens werden. Jeder stützt sich auf die Kompetenzen des anderen; das Zittern vor der Allwissenheit einer einzi-

gen Person hat ein Ende. Und die Fragen, mit denen man es zu tun bekommt, werden zu eigenen Fragen (Foerster/Pörksen 2006: 70).

In einem solchen Lehrselbstverständnis wird ein sokratisches Nichtwissen zu einer nutzbar zu machenden Fertigkeit (Jong/Berg 2003) des Lehrenden, die ein Zulassen der Kompetenzen, Ressourcen etc. der Studierenden überhaupt erst ermöglicht. Dies impliziert, dass neben rein verfahrenstechnischen didaktischen Entscheidungen der Lehrende seine Interaktionsgestaltung im eigenen Habitus reflektieren muss.

Resümierend erscheint es wesentlich, dass ein solches inhaltliches und vor allem didaktisches Vorgehen von allen Lehrenden in einer Studienkohorte genutzt und getragen wird, zumal im Sinne einer Nachhaltigkeit der Effekte. In dieser konkreten Situation war es hinderlich, dass in den anderen Seminaren im ersten Semester die Lehrenden die kompetenzreflektierenden Instrumente nicht bzw. kaum nutzten. Dadurch verflachte der Effekt und blieb ein singuläres, nicht in die Hochschulkultur eingebettetes Ereignis. Verstärkt wurde diese Entkopplung durch die fehlenden Zeitoasen für verbindliche atmosphärische Sequenzen in den Präsenzphasen ab dem 2. Semester, die die Lehr- und Lerngestaltung und damit die Hochschulkultur prägen.

5 Bezug zu inhaltlich-fachwissenschaftlichen Aspekten Sozialer Arbeit

Abschließend sei darauf verwiesen, dass es sich bei der Thematik einer Kompetenzorientierung durchaus um mehr als nur eine hochschuldidaktische Weiterentwicklung handelt, zumal in der akademischen Ausbildung zur Handlungsprofession Soziale Arbeit. Daher soll im Folgenden die Kompetenzorientierung im Rahmen des Studiums mit dem Kontext der Sozialarbeitswissenschaften in Verbindung gebracht werden.

Soziale Arbeit zeigt ein „Doppelgesicht“ (Olk et al. 2003b: XXI), insofern sie unter der Maßgabe von Normalisierungsarbeit und einer „personalen und sozialen Integrationsperspektive“ (Hörster 1999: 125) einerseits die Bedürfnisse der Adressat_innen in den Fokus der Bearbeitung nimmt und zugleich andererseits die „Sicherstellung gesellschaftlicher Normalitätsstandards und -verläufe“ (ebd.) garantieren soll. Gleichzeitig sind in der postmodernen Globalisierungsgesellschaft mitteleuropäischer Prägung eben solche Normalitätsverläufe eher schwindend (Beck 1996) und führen zu Enttraditionalisierungen (Giddens 1996: 182). Ohne den soziologischen Diskurs an dieser Stelle ausreichend zu würdigen, sei darauf verwiesen, dass durch diese Pluralität an biografischen Möglichkeiten und die damit verbundene Individualisierungstendenz in der postmodernen Gesellschaft (und zugleich der auf die Individuen verlagerten Verantwortungshoheit für die Biografie, vgl. Beck

1986) eine „Umwandlung des Expertensystems zu einer demokratisch organisierten, durch Dialoge bestimmten öffentlichen Sphäre“ (Lash 1996: 345) gefordert ist, als Form einer reflexiven Modernisierung (Beck/Beck-Gernsheim 1994). Diese Ableitung korrespondiert mit dem „Abschied vom Experten“ (Olk 1986) und dem „Abbau von Deutungsasymmetrien zwischen sozialarbeiterischen Professionellen und Klienten durch das alltagsweltliche Handlungskonzept“ (ebd.: 241). Wenn eine Normalitätsbiografie im Individualisierungsprozess der Gesamtgesellschaft nicht mehr eindeutig ausmachbar und vor allem auch vorhersagbar ist, werden Normalisierungsaufgaben für die Soziale Arbeit ungemein schwerer zu greifen und es entsteht ein Raum von „Nichtwissen und Ungewissheit“ (Kade/Seitter 2005: 56). Dies bedeutet eine mögliche Veränderung für das Selbstverständnis der professionellen Rolle in der Beziehung zwischen Sozialarbeiter_innen und Adressat_innen. Daher hat sich bereits in der Ausbildungsphase die Hochschule als Organisationskontext mit den Hochschullehrenden als Akteuren selbstreflexiv mit dieser Thematik auseinanderzusetzen – so eine weitere These dieses Beitrags.

Partizipatives Lehrhandeln, welches Studierende kollegial als fachliche Expert_innen einbezieht und die berufliche Expertise der reflektierenden Praktiker (Schön 1983) im Rahmen der Lehre fruchtbar werden lässt, stellt hierbei einen wesentlichen Aspekt dar. Denn erst wenn die Studierenden ein solchermaßen verändertes Selbstverständnis in der Interaktion in ihrer Ausbildung erfahren, lernen sie die methodischen wie auch die inhaltlichen Notwendigkeiten und Möglichkeiten direkt und nachvollziehbar kennen.

Um eine „Inklusionsvermittlung“ (Scherr 1999: 50) für Menschen in benachteiligten Lebenslagen zu realisieren und somit die Adressat_innen bei der Ermöglichung eines selbstbestimmten gelingenden Alltags zu unterstützen, ist dabei der Status der Adressat_innen als gestaltende Bürger_innen zu wahren und sie sind nicht durch ein vermeintliches Expert_innenwissen als Klient_innen zu schwächen bzw. zu überformen. „Die für Soziale Arbeit insgesamt zentrale Perspektive der Partizipation soll durch ihre Institutionalisierung im Sinne einer ‚Nutzerorientierung‘ radikalisiert werden“ (Grunwald/Thiersch 2003: 81). Wenn ein solches in der emanzipatorischen Tradition Sozialer Arbeit verwurzelt Grundverständnis in praktisches Handeln transformiert werden soll, muss zugleich gewährleistet sein, wie hierüber eine funktionale Kontrolle praktikabel ist, die nicht allein durch Selbstreflexivität der Professionellen oder auch allein „professioneller Reflexionsschlaufen“ (Kade/Seitter 2005: 66) bezeugt wird. Gerade die sozialarbeiterische Interaktion im dialogischen Handeln wird zu einer nicht-öffentlichen ‚Black Box‘. Aus diesem Grund scheint nach wie vor eine der aktuellen Herausforderungen Sozialer Arbeit die Frage zu sein, wie einerseits im direkten Prozess der unterstützenden personenbezogenen Dienstleistung (Olk/Otto 2003a) im Sinne einer demokratischen Bürger_innengesellschaft die Adressat_innen

gestärkt werden. Andererseits bedarf es zugleich einer Stärkung der Adressat_innen als Bürger_innen in der Kontrolle des professionellen Handlungsvollzugs, die eine entsprechend begutachtende Position garantiert bekommen, um das „Handlungssystem unter Reflexionsdruck zu setzen“ (Olk 1986: 252). Die Adressat_innen als Bürger_innen müssen in der primären Asymmetrie des Erbringungskontextes einer Dienstleistung ermächtigt werden. „Soziale Dienstleistung ist ein vom nachfragenden Subjekt als produktiver Konsument ausgehender und gesteuerter professioneller Handlungsmodus, der im Erbringungskontext des Sozialstaates perspektivisch die Symmetrie des Machtverhältnisses von Nutzer und Professionellem sowie die Demokratisierung der Einrichtungen Sozialer Arbeit zur Voraussetzung hat. Ihr gesellschaftlicher Bezugspunkt und ihre Legitimation ist in ihrer Ausrichtung auf die Herstellung, Reproduktion und Sicherung des Bürgerstatus ihrer Nutzer begründet“ (Schaarschuch 2003: 165).

Die abschließende Argumentation postuliert, dass es, um ein solches Professionselbstverständnis zu lehren, unabdingbar notwendig ist, sämtliche der zuvor benannten fachwissenschaftlichen Aspekte der Interaktionsgestaltung zwischen Adressat_innen und Professionellen eben auch auf den Lehr- und Lernkontext einer Hochschulausbildung und damit die dialogische Lehrkompetenz zu beziehen. Eine stärker partizipativ ausgerichtete und damit auch demokratisierte Hochschule, in der die Studierenden als Expert_innen für ihren jeweiligen bildungsbiografischen Lebensverlauf angesehen und angenommen werden, wird somit in Anlehnung an Schaarschuch (2003) zu einer grundlegenden Voraussetzung.

Literatur

- Beck, Ulrich (1996): Das Zeitalter der Nebenfolgen und die Politisierung der Moderne. In: Beck, U./Giddens, A./Lash, S. (Hrsg.): Reflexive Modernisierung – eine Kontroverse. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 19–112.
- Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Beck, Ulrich/Beck-Gernsheim, Elisabeth (Hrsg.) (1994): Riskante Freiheiten. Zur Individualisierung der Lebensformen in der Moderne. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Cendon, Eva (2013): Reflective Learning und die Rolle der Lehrenden. In: Cendon, Eva/Grassl, Roswitha/Pellert, Ada (Hrsg.) (2013): Vom Lehren zum lebenslangen Lernen. Formate einer akademischen Weiterbildung. Münster: Waxmann. S. 35–48.
- Dewe, Bernd (2007): Reflexive Professionalität als Perspektive moderner Sozialarbeit. In: Sozialarbeit in Österreich, Zeitschrift für Soziale Arbeit, Bildung und Politik. Heft 2, 41. Jg., S. 22–27.
- Erpenbeck, John/Heyse, Volker (2007): Die Kompetenzbiographie. Wege der Kompetenzentwicklung, 2. Auflage. Münster: Waxmann.

- Fellner, Verena (2008): Unterschiede zwischen berufsbegleitenden Studierenden und Vollzeit-StudentInnen für die Konzeption von blended learning Szenarien. In: Innovative Didaktik in berufsbegleitenden und Vollzeit-Studiengängen. Tagungsband. 17. fnm-austria Tagung FHWien-Studiengänge der WKW, S. 45–49, http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/fnm-a-tagungsband_17_web.pdf (15.01.2015).
- Foerster, Heinz von/Pörksen; Bernhard (2006): Wahrheit ist die Erfindung eines Lügners. Heidelberg: Carl-Auer Verlag.
- Giddens, Antony (1996): Leben in der posttraditionalen Gesellschaft. In: Beck, U./Giddens, A./Lash, S. (Hrsg.): Reflexive Modernisierung – eine Kontroverse. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 113–194.
- Grunwald, Klaus/Thiersch, Hans (2003): Lebenswelt und Dienstleistung. In: Olk, T./Otto, H.-U. (Hrsg.): Soziale Arbeit als Dienstleistung – Grundlegungen, Entwürfe und Modelle. München: Luchterhand, S. 67–89.
- Hörster, Reinhard (1999): Sozialpädagogische Integration heute – Gesellschaftliche und pädagogische Räume der sozialen Arbeit. In: Treptow, R./Hörster, R. (Hrsg.): Sozialpädagogische Integration – Entwicklungsperspektiven und Konfliktlinien. Weinheim: Juventa, S. 123–143.
- Jenert, Tobias (2008): Ganzheitliche Reflexion auf dem Weg zur Selbstorganisation. In: Bildungsforschung. Jg. 5, Ausgabe 2. Schwerpunkt „Reflexives Lernen“. http://www.pedocs.de/volltexte/2014/4596/pdf/bf_2008_2_Jenert_Ganzheitliche_Reflexion.pdf (20.01.2015).
- Jong, Peter de/Berg, Insoo Kim (2003): Lösungen (er-)finden. Dortmund: Verlag modernes lernen.
- Kade, Jochen/Seitter, Wolfgang (2005): Jenseits des Goldstandards – Über Erziehung und Bildung unter den Bedingungen von Nicht-Wissen, Ungewissheit, Risiko und Vertrauen. In: Helsper, W./Hörster, R./Kade, J. (Hrsg.): Ungewissheit – Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess. Weilerswist: Velbrück, S. 50–72.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2001): Mitteilung der Kommission. Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen. KOM (2001) 678 endgültig. http://www.eu-bildungspolitik.de/uploads/dokumente_informelles_lernen/2001_11_kom_III.pdf (03.01.2015).
- Lash, Scott (1996): Expertenwissen oder Situationsdeutung? Kultur und Institutionen im desorganisierten Kapitalismus. In: Beck, U./Giddens, A./Lash, S. (Hrsg.): Reflexive Modernisierung – eine Kontroverse. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 338–364.
- Lave, Jean/Wenger, Etienne (1991): Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation. Cambridge: University Press.
- Nullmeier, Erhard (2009): Hochschulwissen contra Praxiswissen: Unzeitgemäße Anmerkungen. <http://www.aww-brandenburg.de/special/HDL-Tagungsband2009-netz.pdf> (15.01.2015).
- Olk, Thomas (1986): Abschied vom Experten. Sozialarbeit auf dem Weg zu einer alternativen Professionalität Weinheim: Juventa.
- Olk, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.) (2003a): Soziale Arbeit als Dienstleistung. München: Luchterhand.
- Olk, Thomas/Otto, Hans-Uwe/Backhaus-Maul, Holger (2003b): Soziale Arbeit als Dienstleistung – Zur analytischen und empirischen Leistungsfähigkeit eines theoretischen Konzepts. In: Olk, T./Otto, H.-U. (Hrsg.): Soziale Arbeit als Dienstleistung

- tung – Grundlegungen, Entwürfe und Modelle. München: Luchterhand, S. IX-LXXII.
- Pasternack, Peer/Bloch, Roland/Hechler, Daniel/Schulze, Henning (2009): Die ostdeutsche Fachkräftelücke und die ostdeutschen Hochschulen. Hochschule-Praxis-Kooperation in Studium und Lehre. In: Die Hochschule 1/2009, S. 86–112, http://www.hof.uni-halle.de/journal/texte/09_1/Doerre_Neis.pdf (30.01.2015).
- PONTS 2012: Kurzfassung erster Ergebnisse der Befragung berufsbegleitend Studierender des BA-Studiengangs Soziale Arbeit. Verfügbar unter http://www.khsb-berlin.de/fileadmin/user_upload/ponts/erste-ergebnisse_studierende-khsb-befragung.pdf (15.01.2015).
- Reich, Kersten (2008): Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Schaarschuch, Andreas (2003): Die Privilegierung des Nutzers. In: Olk, T./Otto, H.-U. (Hrsg.): Soziale Arbeit als Dienstleistung – Grundlegungen, Entwürfe und Modelle. München: Luchterhand, S. 150–169.
- Scherr, Albert (1999): Inklusion/Exklusion – Soziale Ausgrenzung – Verändert sich die gesellschaftliche Funktion der Sozialen Arbeit? In: Treptow, R./Hörster, R. (Hrsg.): Sozialpädagogische Integration – Entwicklungsperspektiven und Konfliktlinien. Weinheim: Juventa, S. 39–56.
- Schön, Donald, A. (1983): The reflective practitioner. How professionals think in action. New York: Basic books.
- Universität Zürich, Bereich Lehre- Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik (2008): Dossier „Überfachliche Kompetenzen“ http://www.afh.uzh.ch/instrumente/dossiers/Kompetenzen_11_08_08.pdf (22.01.2015).
- Weinert, Franz, E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz, E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim/Basel: Beltz, S. 17–31.
- Wenger, Etienne (1998): Communities of Practice: Learning, Meaning, Identity. Cambridge: University Press.
- Zimmer, Marco/Keim, Ralf (2010): Berufsbegleitend studieren – erste Ergebnisse einer explorativen Untersuchung von Entscheidungskriterien. In: Zimmer, Marco (Hrsg.): Perspektiven, hochschuldidaktische Konzepte und Qualitätssicherung. Tagungsband zur 2. Hochschulpolitischen Tagung der FOM. Essen: MA Akademie Verlag, S. 51–65.

Theorie-Praxis-Verhältnisse oder wie Fragen beruflicher Praxis mit einer Praxis der Theorie bearbeitbar sind

Nino Ferrin/Benjamin Klages/Nadine Bochert

Der wissenschaftliche und der gebildete Mensch gehören zwei verschiedenen Sphären an, die hier und da sich in einem Individuum berühren, nie aber miteinander zusammenfallen. (Nietzsche, zitiert nach Ode 2006: 41)

1 Welches Wissen ist im Studium gefragt und was gilt es damit zu tun?

Die Erwartungen an das an Hochschulen verfügbare und vermittelbare, aber auch an das noch zu erarbeitende Wissen sind hoch. Es geht um nicht weniger, als das Meistern von komplexen und dynamischen Herausforderungen, wie sie beispielsweise ein sich rasant verändernder Arbeitsmarkt offenbart.

Absolventen müssen heute sowohl über fachübergreifende, multidisziplinäre Kenntnisse und Innovationskompetenz als auch über aktuelles Fachwissen verfügen, um dem breiteren Bedarf in Gesellschaft und Arbeitsmarkt Rechnung tragen zu können. Wir wollen die Beschäftigungsfähigkeit und die persönliche und berufliche Entwicklung der Absolventinnen und Absolventen während ihres gesamten Berufslebens verbessern (Bukarest-Kommuniqué 2012: 3).

In dieser Art deuten es die für Hochschulbildung zuständigen Minister der Länder des Europäischen Hochschulraums im Bukarester Kommuniqué an. Besagtes Wissen birgt in einem solchen Denkkontext Potenziale für persönliche und gesellschaftliche Entwicklungsanforderungen sowie für kontinuierliches Lernen insgesamt:

Lebenslanges Lernen gehört zu den wichtigen Faktoren, um dem Bedarf eines sich ändernden Arbeitsmarktes Rechnung zu tragen, und die Hochschulen spielen eine zentrale Rolle bei Wissenstransfer und Stärkung der regionalen Entwicklung, u.a. durch fortwährende Kompetenzentwicklung und Ausbau von Wissensallianzen (ebd.).

Wenn es diesen Anforderungen Genüge tun soll, müssen für das an Hochschulen vermittelte Wissen Formen der Übertragung auf andere Zusammenhänge gefunden werden, in denen es dann Ausgangspunkt für weitere Entwicklungen sein kann. Diesen Zusammenhang betont auch die derzeitige Ministerin für Bildung und Forschung Johanna Wanka in der Charakterisierung der Projekte des aktuellen Bundeswettbewerbs „Aufstieg durch Bildung:

offene Hochschulen“, denn diese „tragen neues Wissen besonders schnell, effektiv und effizient in die Praxis. Dafür greifen die Studienangebote Fragestellungen aus der Berufspraxis auf“ (Wanka 2014: 2). Die im Rahmen von PONTS kooperierenden Expert_innen aus Praxis, Forschung und Politik im gerontologischen Feld bestätigten diese Entwicklung und betonen zudem, dass das Arbeitsfeld von berufsbegleitend Studierenden profitieren kann, wenn diese mit den Eindrücken und Bedarfen ihrer spezifischen beruflichen Herkunft einen zusätzlichen Ort, nämlich Hochschule aufsuchen und sich, sowie ihren professionellen Arbeitszusammenhang, durch eine alternative Fachlichkeit „durch Wissenschaft und Theorie“ anregen lassen können.

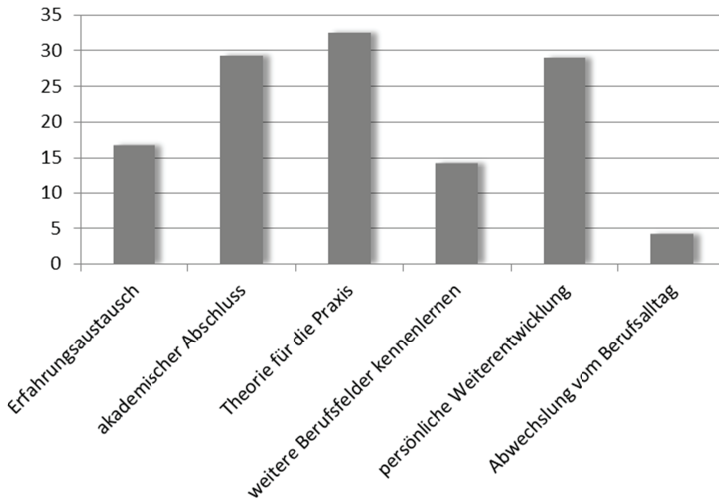


Abb. 1: Erwartungen an das Studium. Bestandteil einer bundesweiten Befragung berufsbegleitend Studierender im BA-Studiengang Soziale Arbeit (N=348).
Quelle: Eigene Darstellung

Die Einschätzung, dass der Transfer von akademischem Wissen in die Praxis auf diesem Weg funktioniert, bestätigen auch Befragungen von Lehrenden in berufsbegleitenden Studiengängen der KHSB aus dem Sommer 2012: Die Lehrenden schildern die hohe Bereitschaft und das Vermögen der Studierenden, die Erfahrungen aus ihrer beruflichen Praxis zu aktuellen Studieninhalten in Beziehung zu setzen. Dabei scheinen im seminaristischen Erarbeitungsprozess von eher abstrakterem Fachwissen die berufspraktischen Erfahrungen exemplifizierend zu wirken. Hingegen der studentische Umgang mit wissenschaftlich oder theorieorientiertem Wissen, das nicht unmittelbar als relevant erlebt wird oder direkt auf persönliche Erfahrungen beziehbar

scheint, als „besondere didaktische Herausforderung“ im Lehrhandeln beschrieben wird. Aus der Studierendenperspektive kann diese Lehr-Lernkonstellation durchaus differenzierter betrachtet werden, indem eine Kategorisierung der Kommentare von Gründen für und Erwartungen an ein Studium neben dem Beruf hinzugezogen wird.

So lässt sich ein argumentativer Zusammenhang dahingehend rekonstruieren, dass die befragten Studierenden die Gelegenheit zu einem „Erfahrungsaustausch mit anderen Studierenden“, und somit anderen Expert_innen aus diversen sozialpädagogischen Handlungsfeldern, als bedeutsam verstehen und dass über die „Abwechslung vom Berufsalltag“ hinausgehend „weitere Berufsfelder kennengelernt“ werden können (vgl. Abb. 1). Der Wunsch nach „persönlicher Weiterentwicklung“ wird vergleichsweise häufig angeführt und mit dem Bedarf einer Vertiefung des Fachwissens in Verbindung gebracht, das in der späteren Gestaltung der Berufspraxis unterstützend wirken kann, im Sinne einer „Theorie für die Praxis“. Diese Form der Professionalisierung sollte aus Sicht der Studierenden in einen „akademischen Abschluss“ münden, der wiederum die eigene Entwicklung dokumentiert und Handlungsspielräume auf dem Arbeitsmarkt eröffnet.

Dieser Beitrag beschäftigt sich nun mit unterschiedlichen Folgerungen aus diesem Anforderungskomplex als einer unmittelbaren Reaktion auf die eingangs skizzierten Ansichten im aktuellen hochschul- und bildungspolitischen Diskurs und beginnt mit einer deskriptiven Darlegung von Entwicklungsarbeiten aus PONTIS (2). Dieser Zusammenhang wird über eine kulturwissenschaftlich orientierte Betrachtung kritisch (re-)kontextualisiert (3). Diese spezifische Form der Kommentierung einer Entwicklungs- und Dokumentationspraxis versteht sich dabei wiederum als eigenes Praxis-Theorie- resp. Praxis-Praxis-Verhältnis. Im Schlussteil (4) werden unterschiedliche Wissens- und Handlungsformen des Beitrags relationiert und die der jeweiligen Logik nach notwendigerweise wenig übereinstimmenden Sicht- und Verstehensweisen enggeführt.

2 „Studentische Forschungsarbeiten aus der Praxis für die Praxis“ – eine Onlineplattform als Schnittstelle

Der zunehmend festgestellten Notwendigkeit, „neues Wissen schnell in die Praxis zu integrieren“, als einer der zentralen Zielsetzungen des Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“, tragen u.a. berufsbegleitende Studienkonzepte, die eine kontinuierliche Interaktion zwischen Hochschulen und Praxiseinrichtungen ermöglichen, Rechnung. Ein berufsbegleitendes Studium ist demnach in besonderer Weise geeignet, kompetenzorientierte Lernarrangements zu realisieren, da die berufliche Praxis der Studierenden authentische Problemstellungen liefert, die in der Verknüpfung mit Fach- und Methodenwissen einen in hohem Maße berufsrelevanten Kompetenzerwerb

ermöglichen. Die Verbindung von akademischem Fachwissen und beruflichem Wissen in der Lehre lässt sich als potenzielles Reflexionsmoment verstehen, in dem Studierende dazu angeregt sein können, „die Fähigkeit zu entwickeln, Wissenschaftswissen zu spezifischen Lehr- und Lernsituationen sowie zu individuellen subjektiven Theorien in Beziehung zu setzen und auszuwerten.“ (Dickel et al. 2010: 3) Die Curricula sind im Ideal auf die besonderen Interessen der Studierenden abgestimmt (hierzu Klages/Bonillo im Band), sodass eine dezidierte Vernetzung der Hochschule mit dem Praxisfeld und eine entsprechende Berücksichtigung von Berufspraxisfragen möglich wird und zugleich Raum für die Generierung und Anwendung von Wissen, Können, Einstellungen, Haltungen und Reflexionen zur Lösung fachlicher, berufsrelevanter Probleme geschaffen wird (vgl. PONTs-Förderantrag).

An diese Vorannahmen anknüpfend, hat eine Entwicklergruppe (hierzu Klages/Reinders im Band) zum Themenkomplex „Praxisintegriert studieren“ die Onlineplattform „Studentische Forschungsarbeiten aus der Praxis für die Praxis“ entwickelt, die Fragestellungen aus dem Feld der Sozialen Arbeit und Heilpädagogik für die Bearbeitung im Rahmen studentischer Projekte bereithält. Die Plattform zu deren Etablierung das PONTs-Projekt entscheidende Ressourcen eingesetzt hat, systematisiert hochschulzentral, nämlich online auf der KHSB-Hompage, Themenvorschläge von Lehrenden, konkrete Fragestellungen und Projektideen aus der Berufspraxis sowie Kooperationsanfragen von Studierenden und fördert somit den direkten Austausch zwischen Hochschule und Berufspraxis mit dem Ziel der Rückbindung von akademischem an berufliches Handeln.

Die zentrale Funktion der Plattform ist die einer Schnittstelle zur Vernetzung beteiligter Akteure; dabei sollen die (Kommunikations-)Abläufe selbstorganisiert bleiben, indem bspw. die Formulierung der Themen weitgehend den Einrichtungen überlassen bleibt. Die Begleitung der Plattform beschränkt sich auf ein zurückhaltendes Beratungsangebot im Hinblick auf Aktualisierung der Seite, den aktuellen Vermittlungsstatus von Anfragen und Beiträgen sowie erläuternde Hinweise zum Umgang mit der Plattform.

Von der Eingangsseite ausgehend, können sowohl thematische Kernseiten zu Schwerpunkten von Lehrenden, Praxiseinrichtungen sowie Anfragen Studierender und studentische Arbeitsergebnisse als auch eher organisatorische Informationsseiten (u.a. zum PONTs-Projekt) und Funktionen (wie Schlagwortsuche in allen aktuellen Beiträgen/Ausschreibungen und das Kontaktfeld zur Verständigung mit der die Plattform begleitenden Person) genutzt werden.

Die Lehrenden können hier ihre Kontaktdaten sowie Themenvorschläge für studentische Projekt- und Abschlussarbeiten präsentieren. Berücksichtigt wird hierbei das Niveau der Qualifizierungsarbeiten (Projektarbeiten, Bachelor- bzw. Masterthesis).



Abb. 2: Aufbau der Onlineplattform „Studentische Forschungsarbeiten aus der Praxis für die Praxis“. Quelle: Eigene Darstellung

Auf jeweils eigenen Seiten stellen Praxiseinrichtungen Fragestellungen und Projekte aus ihren Berufsfeldern für die Bearbeitung im Rahmen professoral begleiteter studentischer Forschungsarbeiten ein. Diese Seiten enthalten jeweils Angaben zur Institution, zum Projekt sowie eine Auflistung der aktuellen Fragestellungen, hinter denen die dazugehörigen Ausschreibungen als PDF hinterlegt sind. Ein Hinweisblatt für die Praxiseinrichtungen gibt ausführliche Informationen zur Art und zum Umfang sowie zur Funktion studentischer Projekt- und Abschlussarbeiten, sodass die Praxiseinrichtungen bei der Entwicklung und Darstellung ihrer Fragestellungen die Rahmenbedingungen studentischer Forschungsarbeiten (Zeitraum, Dauer, Qualifikationsziele etc.) vor Augen haben. So erfolgt hier beispielsweise der dezidierte Hinweis, dass Projekt- oder Abschlussarbeiten zuvorderst dem Studierprozess dienen und darüber hinaus im Vorgehen und in der Form wissenschaftlichen Standards genügen müssen, nach denen sie schließlich bewertet werden. Das Resultat wie auch die Qualität der Bearbeitung bleiben aber offen.

Auf der Seite „ausgewählte Ergebnisse studentischer Projekt- oder Abschlussarbeiten“ können Handlungsempfehlungen oder relevante Resultate studentischer Forschungsarbeiten für die Praxis bereitgestellt werden; dies eröffnet den Studierenden die Möglichkeit, eine erweiterte Öffentlichkeit auf ihre Arbeiten aufmerksam zu machen.

Die Bekanntmachung der Plattform bei Praxiseinrichtungen und die Anwerbung von Kooperationspartnern erfolgt sowohl online wie auch durch gezielte Ansprache. Zentral sind aber auch die Lehrenden der KHSB, die Projektmitarbeiter_innen in hochschulinternen Forschungsprojekten sowie vor allem das Praxisreferat der Hochschule, die Beratungseinheit zu studentischen Fragen in Hinblick auf das berufspraktische Studiensemester. Auch auf öffentlichkeitswirksamen Veranstaltungen wie der jährlich stattfindenden Praxisbörse und im Rahmen der ebenfalls jährlich stattfindenden Praxisanleiter_innentreffen wurde die Plattform beworben und es wurden Einrichtun-

gen für die Kooperation gewonnen. So konnten bereits bei der konzeptionellen Umsetzung der Praxisplattform Anregungen von Vertreter_innen aus verschiedenen Berufsfeldern berücksichtigt werden. Ein wichtiger Zugang zum praktischen Feld wurde zudem durch die Aktivierung der Alumni-Kontakte sichergestellt.

Ebenso können Studierende der KHSB auf eigenen Unterseiten ihre Kooperationsanfragen einbringen, um Praxiseinrichtungen für die Realisierung ihres Forschungsvorhabens für Projekt- oder Abschlussarbeiten zu gewinnen. Studentische Kooperationsanfragen beziehen sich bspw. auf Möglichkeiten, empirische Daten zu erheben, auf Zugänge zu Zielgruppen, die Suche nach Expert_innen für Interviews oder darauf, das Thema einer studentischen Forschungsarbeit im praktischen Feld in Kooperation mit einer geeigneten Praxiseinrichtung umzusetzen. Auf diesen Seiten für die Studierenden befindet sich zur Orientierung neben einer Formatvorlage ebenfalls ein Hinweisblatt zur Nutzung der Plattform u.a. mit Auszügen aus der aktuellen Studien- und Prüfungsordnung zum Umfang von Projekt-, Bachelor- und Masterarbeiten.

Die Studierenden werden auf mehreren Ebenen über die Plattform informiert: Zum einen wird sie in den Studienschwerpunkten der fachlichen Vertiefungsphase und in den START-Werkstätten (zweisemestrige, propädeutische Einheiten der grundständigen BA-Studiengänge), also in der Studieneingangsveranstaltung sowie in den Werkstattmodulen der berufsbegleitenden BA-Studiengänge zu Semesterbeginn vorgestellt. Darüber hinaus wurde sowohl an Aktionstagen und über gedruckte Informationsmaterialien an der KHSB als auch online durch engagierte Studierende in sozialen Netzwerken auf das Angebot aufmerksam gemacht.

Erste Erfahrungen mit der Plattform zeigen eine positive Resonanz, vor allem bei den kontaktierten Praxiseinrichtungen. Dieser Eindruck spiegelt sich bspw. in der Anzahl der Beiträge wider. Dort gelistete berufliche Handlungsfelder besitzen für die angesprochenen Studierenden hohe Relevanz, wie gesundheitsbezogene Soziale Arbeit, Kinder- und Jugendhilfe, Suchthilfe, Soziale Arbeit mit Menschen mit geistiger Beeinträchtigung sowie der Bereich der Wohnungslosenhilfe. Vonseiten der Lehrenden wird die Plattform vergleichsweise zurückhaltend genutzt. Kooperationsanfragen von Studierenden verzeichnet die Plattform bislang keine. Auch auf der Seite für Ergebnisse studentischer Forschungsarbeiten sind bisher noch keine Beiträge.

In der Entwicklungs- und Startphase hat sich vor allem die enge Zusammenarbeit mit dem Praxisreferat bewährt und dazu geführt, dass Praxiseinrichtungen erfolgreich als Kooperationspartner gewonnen werden und einige der von ihnen eingestellten Anfragen zur Bearbeitung an Studierende vermittelt werden konnten.

3.1 Zur potenziellen Vielfalt von Theorie-Praxis-Verhältnissen

Im Anschluss an die Beschreibung der Onlineplattform, soll nun eine distanzierte Betrachtung einzelner Aspekte davon erfolgen. Diese unterscheidet sich zwar nur geringfügig von den Darstellungen der Abläufe und Konzepte zu den Arbeiten aus PONTIS, da beide einer textlichen Argumentation unterworfen sind und dementsprechend weniger Handlungsdruck aufweisen als diverse andere Praxisfelder (Sozialarbeit, Lehren etc.). Im Zentrum dieser Betrachtung steht vielmehr das spezifische und abstrakte Phänomen der Beschreibung von Theorie-Praxis-Verhältnissen, – explizit markiert als Beziehung und nicht programmatisch vorqualifiziert als Theorie-Praxis-Problem oder unter dem Diktat der Erwartung eines Theorie-Praxis-Transfers – als Zusammenhang zu thematisieren und somit von einer deskriptiven auf eine Beobachterebene zweiter Ordnung zu wechseln (vgl. Bohnsack 2011: 177 ff.). Indem dabei die Common-Sense-Theorien als Konstruktion ersten Grades, die sich im und über das Projekt entwickelt haben, nun einer weiteren Differenzierung unterzogen werden und der Blick auf die Abläufe einer theoretisch-rekonstruktiven Analyse gerichtet wird, kann die weiter oben erläuterte Problematik in reflexivem Sinne bearbeitet werden, ohne in eine durch symbolische Ordnung hergestellte Besserwisseri zu münden.

Zunächst soll das als widersprüchlich wahrgenommene Spannungsfeld des Theorie-Praxis-Zusammenhangs diskutiert werden, ohne es einseitig auflösen zu wollen. Dabei soll mithilfe eines praxistheoretischen Ansatzes nach der Art und Weise der *wissenschaftlichen* Praxis gefragt werden und welche Bedeutung diese im Funktionswandel der höheren Bildungsinstitutionen zeigt. Zugleich ist die „Verwissenschaftlichung“ pädagogischen Handelns als eine per se gegebene Disposition des Praxisfeldes auszulegen und muss in eine Entmythologisierung über Praxisvorstellungen münden. Konstrukte wie das Theorie-Praxis-Verhältnis sind daher auch immer in Machtverhältnisse eingelassen, die durch den überhöhten Glauben an die Theorie genährt werden. Abschließend soll die Nutzlosigkeit oder das Nicht-Nutzen-Müssen von Theorie und reflexivem Wissen für eine wie auch immer gearbeitete Praxis aufgearbeitet werden.

3.2 Theorie(-arbeit) als spezifische Praxis

Wissen gilt als ein Strukturmerkmal von sowohl Theorie als auch Praxis, wengleich es jeweils eigenlogisch konzipiert ist. Für beide Bereiche gilt jedoch, dass die Erzeugung von Wissen eine Form biografischer Aneignung darstellt, die praktisch, das heißt unter den spezifischen Bedingungen der jeweilige Felder – hier exemplarisch Wissenschaft und sozialprofessionelle Handlungspraxis – vonstattengeht. Bei aller Gleichheit gibt es nach den Vorstellungen Pierre Bourdieus allerdings auch wesentliche Differenzen, die

Praxis und Theorie unterscheiden: Zum einen liegen diese in einem unterschiedlichen Zeitbegriff, da in der Praxis anderen Merkmalen Geltung zukommen als in der „entzeitlichten“ wissenschaftlichen Analyse. Die Praxiszeit ist unumkehrbar in einen gewissen Verlauf eingebunden, wohingegen die Zeit der Theorie „aufgehoben“ ist (vgl. Bourdieu 1987: 148 f.). So kann es dem wissenschaftlichen Betrachter gelingen, teilweise vorhandene Beziehungen und auch Widersprüche aufzudecken:

So sucht er [der Wissenschaftler, N.F., B.K., N.B.] beispielsweise Antworten auf Fragen des Zuschauers, die die Praxis niemals stellt, weil sie sie nicht zu stellen braucht, anstatt sich zu fragen, ob das Eigentliche der Praxis nicht gerade darin liegt, daß sie solche Fragen ausschließt (ebd.: 151).

Der objektivierte Blick von außen auf die Soziale Arbeit oder auch der nach innen gerichtete Blick auf die eigene Praxis verlässt die Ebene des situativen Handelns und wendet sich einer theoretischen Ausrichtung zu, der Handlungsdruck schwindet. Doch trotz aller Differenz der Bereiche lässt sich auch eine andere Argumentation aufgreifen, die hervorhebt, dass auch der Theoretiker eine Biografie hat und wie jeder andere in einer Alltagspraxis agiert und sich zunächst ein Berufsfeld mit allen seinen spezifischen Anforderungen aneignen muss. Wie selbstverständlich gibt es sozusagen „Berufene“, die durch soziale Reproduktionsmechanismen den gesellschaftlichen Einsetzungsriten eher entsprechen als beispielsweise Bildungsferne. Theoriearbeit eine Tätigkeit wie viele andere auch und unterliegt ihrem eigenen Praxisdruck, der bspw. im Publikationszwang, Lehrverpflichtungen u.Ä. zu verorten ist:

Damit wird die wissenschaftliche Forschung als solche zu einer professionalisierungsbedürftigen Praxis, durch deren Formationsphase auch jene Professionen hindurchgegangen sein müssen, die später außerhalb der Grundlagen- und Anwendungsforschung in konkreten Professionen der stellvertretenden Krisenbewältigung für konkrete Klienten in der Forschung bewährtes Wissen zur Anwendung bringen (Oevermann 2005: 39).

Wenn die Studierten ihre Konzepte praktisch ausagieren, treffen sich Theorie und Praxis. Kulturhistorisch bedingt, sind innerhalb der symbolischen Ordnung Forschende jedoch auf einer deutlich höheren Stufe angesiedelt, was die Zuschreibungen von Wissen und Können anbelangt und werden daher selten kritisch hinterfragt. Diese als symbolische Gewalt bekannte Konstruktion verweist die „un-“wissenden Praktiker stets auf einen unteren Rang in der sozialen Hierarchie, was sich unter anderem im Einkommen dokumentiert. Die anerkannten Autoritäten – in diesem Fall Professor_innen – verkörpern solche Machtpositionen und sichern sie durch Distinktion vor anderen. Sie tun dies auch durch sprachliche Codierungen, die mit Bildungssprache Ver-

trauten den Zugang zu bestimmten Abschlüssen erleichtern und andere von diesen ausschließen: „Gepredigt wird nur bereits Bekehrten. Und das Wunder der symbolischen Wirkung ist keines mehr, wenn man sieht, dass die Magie der Wörter nur Hebel in Bewegung setzt – die Dispositionen –, die schon vorher gespannt waren“ (Bourdieu 2005: 119). Der Umgang mit Theorie kann also auch an Praktiker vermittelt werden, ohne dabei dem irrtümlichen Glauben aufzusitzen, die Beschäftigung mit Theorien allein würde bereits die Gegebenheiten verändern, genauso wenig wie die Theorie als solche dies vermag (vgl. ebd.). Anders formuliert kann der Umgang mit Theorie als spezifische, erlernbare Praxis gelten.

Ein Problem in der Umsetzung ist die Erwartungshaltung der Studierenden, die wissenschaftliche Praktiken nicht als eine Kultur der Distanz verstehen und die Praxis mithilfe dieser zu reflektieren trachten, sondern Resultate gleich auf der Handlungsebene erwarten und diese zugleich als Rezepte (vgl. etwa Lenzen 1996). Diese Haltung wird noch dadurch befördert, dass den Universitäten und Hochschulen für „praxisrelevantes Wissen“ eine enorme Steigerung an finanziellen und personellen Ressourcen in Aussicht gestellt werden und Anwendbarkeit dabei zu einem wesentlichen Kriterium wird. Dadurch „[...] verschiebt sich die Wahrheitsfrage in Richtung Utilität und damit auf Herrschaft (indem beispielsweise von einem erziehungswissenschaftlichen Fachbereich die Vermittlung von Berufskompetenz für Lehrer durch Praktika verlangt wird)“ (ebd.: 67), mit dem Ziel, die Erwartung eines später zu erwartenden „Praxischocks“ abzumildern. Anschließend an Bourdieus Beitrag über symbolische Ordnung (s.o.), wäre hier der Ruf nach Nützlichkeit ein Ausdruck von Macht, die auf die Theoriegeleitetheit ausgeübt wird und zugleich eine Sehnsucht der Erfahrung des Vollzugs eigener Praxis nach individuellen Vorstellungsbildern und der damit einhergehenden Klarheit des eigenen Tuns. Diese Idealisierung ist als ein pädagogischer Mythos zu verstehen, der der teilweise schwierigen Aneignung der Theorie-sprache diametral gegenübersteht.

Darüber hinaus ist die ganze Problematik, so sie denn eine ist, wohl mehr als ein Theorie- denn als Praxisproblem zu klassifizieren, da die Reflexion über den Diskurs selten oder wohl eher niemals in der Praxis verhandelt wird (ebd.: 75 f.; siehe dazu auch oben Bourdieu). Dementsprechend versteht sich eine „Reflexive Erziehungswissenschaft“ darauf, die den Konzepten unterliegenden Mythen und Menschenbilder als spezifische Diskurse kenntlich zu machen, zu rekonstruieren und somit als historisch-anthropologisches Wissen über Bildung und Erziehung zugänglich zu machen. In diesem Sinne kann abschließend gleichsam für eine Entmystifizierung der Theorie und damit der Wissenschaft plädiert werden, vor allem für berufsbegleitend Studierende und sogenannte bildungsferne Zielgruppen, weil die oben erläuterte akademische – wie auch alle anderen Praxisformen – als angeeignet verstanden und darüber hinaus zugleich auf ihre ebenfalls mythische Bestimmtheit reflektiert

werden (ebd.: 196). Das reflexive Potenzial einer *mittelbaren* Bedeutung in Zusammenhängen der Berufspraxis ist sodann die Einsicht, dass im Praxisbereich Mythenwissen erkannt und benannt und als bestimmte sowie gewollte Praxis etabliert und reflektierbar wird.

3.3 Der Wert des Nicht-Nutzen-Müssens von Theorie

Um auf die bereits erwähnte Nützlichkeitsfrage – die Herrschaft stiftende Utilität von Wissen – einzugehen, kann also ausgeführt werden, dass erstens nicht jede Aktivität unmittelbare Effekte haben muss, zweitens eine Ökonomisierung eben nicht auf den Bereich des Wissens ausgedehnt werden kann, da es nun einmal einer Aneignung bedarf, die immer vom Akteur selbst getätigt werden muss, egal welcher Art das Wissen (bspw. das „schweigende“ Wissen) ist und zuletzt die Weitergabe von Theorie eine *Gabe* sowohl für den Lehrenden als auch den Lernenden darstellt. Doch wie sind diese Annahmen zu verstehen?

Zunächst besteht die Antwort aus der banalen Zwecklosigkeit von Theorie und Wissen, aus der keine Zweck-Mittel-Relation abgeleitet werden kann. Der Selbstzweck von Wissen, Theorie und auch Ästhetik unterminiert die ökonomischen und somit auch die ideologischen Nutzendebatten, indem der Mehrwert einer produktiven Handlung beispielsweise darin zu suchen ist, nicht jeden Überschuss, der das Erforderliche übersteigt, reinvestieren zu wollen, sondern ihn für die Erhaltung inspirativer Praktiken zu verwenden (vgl. Ordine 2013: 136 f.) und so eine anders verstandene Ökonomie der Praxis zu entwerfen. Die Vermittlung von Theoriewissen ist dabei als ein gutes Beispiel zu verstehen, bei dem jene Nützlichkeit des Unnützlichen dem Diktat von Zielvereinbarungen widersteht und trotzdem als reflexives Wissen *von* und *über* die Praxis *in* der Praxis Handlungsrelevanz gewinnt.

4 Relationierungsanspruch

In den Sozial- und Erziehungswissenschaften gibt es Traditionen des Nachdenkens über die Bestimmung der Bedeutung des durch sie generierten Wissens. So wird „das dialektische Verhältnis von Theorie und Praxis in der Pädagogik“ (Schmied-Kowarzik 2008) in ihrer erziehungsphilosophischen Verortung in der Regel rückgebunden an das Postulat der „Dignität der Praxis“ bei Schleiermacher (nach Blankertz 1982: 112). Für ihn war die Praxis Ausgangspunkt theoretischer Reflexion, die wiederum der „Anmaßung des doktrinären und notwendig technologisch gedachten Erziehungsverständnisses“ wissend entsagen soll. Die Frage, welche Funktion sozialwissenschaftlichem Wissen zukommt und ob es möglicherweise „weder Sozialtechnologie noch Aufklärung“ ist – so formuliert es ein Beitragstitel von Beck und Bonß

(1989) –, verweist auf eine vergleichbare Argumentation in ihrer Beantwortung, gleichwohl die Wissensverwendungsforschung (ebd.) deutlich auf die Relevanz gesellschaftlicher Modernisierungsdynamiken für diese Verhältnisbestimmung hinweist.

Der Transfer von wissenschaftlichem Wissen in die Praxis, also die Lösung von Problemen sozialprofessioneller Berufspraxis durch die passgenaue Integration von Theorie stehen zur Zeit verstärkt als Forderungen diverser Anspruchsgruppen an hochschulische Bildung im Raum. Vor allem hochschul- und bildungspolitische Strömungen und entsprechend häufig auch die Studierenden selbst äußern diese Erwartungen. Gängige Zuschreibungen in Bezug darauf, was Theorie zu leisten vermag und gleichzeitig die Charakterisierung als eine für Viele nur mühsam anzueignende und damit zugängliche sowie anwendbare Logik sind hier alltägliche Praxis. Dass sich dadurch ein Widerspruch zwischen der Erwartung an das buchstäblich wundersame Wirkungspotenzial der Theorie (wie bspw. technologisches Problemlösewissen) und ihrer Anpassung an die Bedarfe und Anforderungen der sie handhabbar machen Wollenden ergibt, strukturiert die Gemengelage wenig zielführend. Ebenso wenig geklärt wird der erwogene Sachverhalt dadurch, dass Wissen im weitesten Sinne als etwas sozial Verfügbares, im Prinzip Personengebundenes und dadurch in hohem Maße Kontextualisiertes beschreibbar ist und in dieser Form eine einfache oder unmittelbare Weitergabe nicht zulässt. Damit unterliegt theoretisches oder eben wissenschaftliches Wissen einer gewissen Exklusivität und das nicht nur über den Ort, wie eben ausgewiesener Maßen die Hochschulen, sondern auch über die Art und Weise des Umgangs damit. Der Zusammenhang „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ verweist hier auf ein entsprechendes Anliegen, diese Zugangswege zu erweitern. Dass sich tendenziell damit auch die Orte und die Art und Weise des Umgangs mit Wissenschaft über diese Veränderungen anpasst, ist zu vermuten.

Mit den Entwicklungen in PONTs sollten exemplarisch Schnittstellen zwischen hochschulischem Lehren und Lernen und konkreten Anfragen sozialprofessioneller Praxis geschaffen werden. Es konnte im Prinzip ein studien-spezifischer Umgang mit Theorie im Sinne der Aneignung und Anwendung wissenschaftlicher Handlungslogiken geltend gemacht werden, quasi wiederum als spezifische, erlernbare eigene Praxis. Diese Praxis benötigt entsprechend eine Anwendung und Übung ohne den Handlungsdruck sozialprofessioneller Praxis, sondern lebt sowohl von einer Distanzierung in Raum und Zeit als auch in ihrer Form von Fachlichkeit. Diesem Anliegen folgend, bedarf es möglicherweise keines Verweises darauf, „daß die Theorie und Forschung keine unmittelbaren Rezepturen oder Bedienungsanleitungen für die Praxis liefern können, daß sie aber dennoch als Reflexionsorgan benötigt werden.“ (Combe/Helsper 1996: 22) und dass andersherum die außerakademische Praxis relevante und im produktiven Sinne irritierende Fragen und damit Sichtweisen in die Logik theoriegeleiteter Arbeit bringen kann, wird

möglicherweise an den Studienarbeiten der Studierenden erkennbar. In dieser Manier werden nicht zwei Logiken, wie hier der wissenschaftlichen Theorie und der beruflichen Praxis, miteinander vermittelt und möglichst zu einer, sondern sie werden vielmehr über eine systematische Relationierung (Dewe/Feistel 2010) dazwischen gesetzt und begründen – so könnten die einleitenden Worte von Nietzsche gedeutet werden – genau darin ihr reflexives Bildungspotenzial.

Literatur

- Blankertz, Herwig (1982): Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Bourdieu, Pierre (2005): Was heisst sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen. Wien: Braumüller.
- Bourdieu, Pierre (2001): Meditationen: zur Kritik der scholastischen Vernunft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1987): Sozialer Sinn: Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bukarest Kommuniké: Unser Potenzial bestmöglich nutzen: http://www.bmbf.de/pubRD/Bukarest-Kommunique_2012.pdf (02.07.2015).
- Combe, Arno, Helsper, Werner (1996): (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Dewe, Bernd; Feistel, Katharina (2010): Reflexive Professionalität in der Erwachsenenbildung. In: Hof, Christiana; Ludwig, Joachim; Schäffer, Burkhard (Hrsg.): Professionalität zwischen Praxis, Politik und Disziplin. Hohengehren: Schneider Verlag, S. 86–99.
- Lenzen, Dieter (1996): Handlung und Reflexion. Vom pädagogischen Theoriedefizit zur Reflexiven Erziehungswissenschaft. Weinheim/Basel: Mirka Dickel, Kirsten Hitter, Stefanie Eidt-Kuhl (2010): entdecken – entfesseln – entwickeln. Zum professionellen Habitus durch Verschränkung von Theorie, Praxis und subjektiven Theorien http://www.dgsv.de/wp-content/uploads/2011/09/schulkonferenz_2010_vortrag_dickel_u_hitter.pdf (21.07.2015).
- Schmied-Kowarzik (2008): Das dialektische Verhältnis von Theorie und Praxis in der Pädagogik. Kassel University Press. <http://www.uni-kassel.de/upress/online/frei/978-3-89958-412-7.volltext.frei.pdf> (26.08.2015).
- Ode, Erik (2006): Das Ereignis des Widerstands. Jaques Derrida und die „Die unbedingte Universität“. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Ordine, Nuccio (2013): Von der Nützlichkeit des Unnützen. Warum Philosophie und Literatur lebenswichtig sind. Berlin: Ullstein Buchverlage.
- Oevermann, Ulrich (2005): Wissenschaft als Beruf: die Professionalisierung wissenschaftlichen Handelns und die gegenwärtige Universitätsentwicklung. In: Die Hochschule, Jg. 14, H. 1, S. 15–51.
- Wanka, Johanna 2014: Einleitendes Grußwort. In: Auftakt zur 2. Wettbewerbsrunde des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen Berlin, 7. Oktober 2014 – Dokumentation http://www.bmbf.de/pub/Aufstieg_durch_Bildung_Tagungsdokumentation_2014.pdf (21.07.2015).

Herausforderungen und Potenziale in der Vermittlung akademischer Schlüsselkompetenzen in berufsbegleitenden Studiengängen: Entwicklung und Erprobung der propädeutischen Lehr-Lerneinheit „Wissen schafft Praxis“

Marion Bonillo

1 Vermittlung akademischer Schlüsselkompetenzen in berufsbegleitenden Studiengängen

„Wissenschaftliches Arbeiten“ zählt zu den fachübergreifenden Schlüsselkompetenzen¹ der akademischen bzw. hochschulischen Ausbildung und ist zentral für ein erfolgreiches Studieren. In grundlegende Standards, Prinzipien und Techniken führen verschiedene Werke ein (beispielsweise Karmasin/Ribing 2014; Kruse 2014; Preißner 2012; Voss 2011; Bohmeyer et al. 2009; Bohl 2008). Obwohl es ein erklärtes Ziel des Bologna-Prozesses ist, einen „Gemeinsamen Europäischen Hochschulraum“ (Bologna-Erklärung 1999 zitiert in Klomfaß 2014: 125) zu schaffen und dabei die Mobilität und Flexibilität zu fördern (vgl. DQR 2011: 9f.), gibt es bundes- und europaweit bislang keine verbindlichen Regelungen für die Einführung ins wissenschaftliche Arbeiten in Bachelorstudiengängen was die curriculare Verortung, das didaktische Format und formale Setzungen angeht. Europäischer (EQR) und Deutscher Qualifikationsrahmen (DQR) bieten eine allgemeine Rahmung. Die Umsetzung wird disziplinar unterschiedlich gehandhabt sowie hochschulintern und –extern im Spannungsfeld zwischen wissenschaftlicher Autonomie und Verbindlichkeit/Standardisierung – letzteres im Rahmen didaktischer Überlegungen zugunsten einer größeren Übersichtlichkeit für Studierende – diskutiert.

Im Zentrum der diesbezüglichen (hoch-)schuldidaktischen Debatte steht das (wissenschaftliche) Schreiben einerseits für die Einübung verschiedener Techniken und Kompetenzen, andererseits für den komplexen, kognitiven Aneignungs- und Lernprozess abstrahierten Fachwissens. Im Sammelband von Pohl und Steinhoff (2010) werden dahingehend „Textformen als Lernformen“ näher spezifiziert und kritisch diskutiert (vgl. Pohl/Steinhoff 2010). Mit Blick auf die Qualifikationsvermittlung sind Hochschulen verpflichtet, „kompetenzorientiert“, „Eigenaktivität fördernd“ und „lernerorientiert“ Wissensbestände in der Lehre umzusetzen. Banzer/Kruse (2012) postulieren mit

1 Die Begriffe Schlüsselqualifikation und -kompetenz werden häufig synonym verwendet. Aktuell wird vornehmlich von Schlüsselkompetenz gesprochen (vgl. Brinker 2012: 191).

Blick auf diese Direktiven die Notwendigkeit, „auch die Schreibpraktiken an den Hochschulen einer Neubewertung und didaktischen Revision zu unterziehen“ (Banzer/Kruse 2012: 2). Den Autoren zufolge sollte ein „gezielte[r] Aufbau von Schreibkulturen [...] eine zentrale Aufgabe der Curriculumentwicklung und der Gestaltung von Studiengängen“ sein (ebd.: 10). Beide plädieren für eine „einheitliche Politik gegenüber dem wissenschaftlichen Schreiben und der bewussten Gestaltung einer Schreibkultur“ (ebd.: 11). Die integrative Vermittlung von Schlüsselkompetenzen in der Fachwissenschaft (vgl. Brinker 2012) sollte daher bei der Entwicklung von Studiengängen von Beginn an mitgedacht werden.

Die Auswahl didaktischer Formate in der Lehre steht dabei vor Herausforderungen, die eine heterogene Studierendenschaft in berufsbegleitenden Bachelorstudiengängen mit sich bringt was Vorerfahrung, Lernzugänge und –motivation anbelangt. Wenn Diversität wiederum als Potenzial betrachtet wird, sind Hochschulen aufgefordert, die Expertise und Erfahrung sowie die Bedarfe Berufstätiger in die Lehre aufzunehmen und die angebotenen Lehr- und Lernarrangements dahingehend auszugestalten.

Als sinnvoll erachtet werden neben den bereits im Beitrag Reinmann vorgestellten didaktischen Ansätzen aus einer „Kombination forschungsnaher Lernformen“ (siehe Beitrag Reinmann in diesem Band) zielgruppenspezifische Präsenz-, Selbstlern- sowie Gruppenlernformate unter Einsatz neuer Medien (siehe Beitrag Klages/Ferrin/Bestmann/Lull in diesem Band). Grundvoraussetzung für eine zielgruppenspezifische Didaktik ist weiterhin eine veränderte Haltung der Lehrenden gegenüber ihren Studierenden (siehe Beitrag Kiehne in diesem Band).

Wie kann also eine gute Passung zwischen hochschulischem Anspruch und individuellen Voraussetzungen didaktisch umgesetzt werden? Am Beispiel des im Projekt PONTIS entwickelten und erprobten zweisemestrigen Propädeutikums „Wissen schafft Praxis“ soll der bedarfsorientierte Entwicklungsprozess einer solchen zielgruppenspezifischen Lehr-Lerneinheit zur Einführung ins wissenschaftliche Arbeiten vorgestellt werden.

1.1 Herausforderung und Potenzial Studieneingangsphase

Die klassische Einführung ins wissenschaftliche Arbeiten findet an deutschen Hochschulen in der Studieneingangsphase statt und gründet sich auf die Vermittlung verschiedener wissenschaftlicher Techniken (vgl. Banzer/Kruse 2012: 23). Zum Beginn des Studiums treffen individuelle auf institutionelle Voraussetzungen und Erwartungen der Studierenden auf die der Lehrenden (vgl. Kossack 2012: 97 ff.). Können diese aufeinander abgestimmt werden und gelingt zudem der Rollenwechsel und die Orientierung in der akademischen Welt, ist die Studienzufriedenheit und letztlich der Studiererfolg wahrscheinlicher. Die Gestaltung der Studieneingangsphase zur Verbesserung der Studier-

qualität rückt daher vor dem Hintergrund einer wachsenden Heterogenität der Studierenden in Bildungsbiografie und bereits erworbenen Kompetenzen in den Fokus der Hochschulen (vgl. Wilkesmann et al. 2012; Kerres et al. 2010).

Aus hochschuldidaktischer Sicht geht es dabei darum, inwieweit die Hochschule Heterogenität der Studierenden in den Lernvoraussetzungen akzeptiert und in welchem Umfang sie Lernumgebungen bzw. Lernsituationen so gestaltet, dass sich Studierfähigkeit entwickeln kann. [...] Hochschuldidaktik fragt [...] nach Lernwegen, Lernumgebungen und Lernarrangements für die Aneignung von Wissen und Kompetenzen. In diesem Sinne geht es beim Übergang bzw. Eingang ins Studium um die Bewältigung der Lern- bzw. Entwicklungsaufgaben, die sich den Studierenden stellen (Wildt 2001: 2).

Im Forschungsprojekt SEPHA „Didaktische Konzepte für die strukturierte Studieneingangsphase“ der Universität Potsdam konnten als Elemente zur Gestaltung von Studieneingangsphasen folgende Entwicklungs- und Auswahlaufgaben identifiziert werden: Entwicklung von „Identifikation mit der Institution“, „fachlicher und studentischer Identität“, „fachlichem und studentischem Wissen und Können“ sowie Auswahl durch Selektion und Entscheidungsfindung (Kossack 2012: 95). Daraus abgeleitete Ziele des Studienanfangs waren „Integration in die Institution, Identifikation mit dem Studienfach, Entwicklung einer akademischen Identität, Grundlegung wissenschaftlichen Wissens und Könnens“ (ebd.: 99). Befragungen zur Zielerreichung ergaben ambivalente Wahrnehmungen bei Lehrenden und Studierenden. Studierende empfanden vor allem Lehr-Lernformen als attraktiv, die „eine erhöhte Eigenaktivität in der Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand erfordern“ (ebd.: 101).

Grundsätzlich wird zwischen Fach- und Schlüsselkompetenzen unterschieden, wobei letztere additional zum Fachwissen erworben werden (vgl. Brinker 2012: 190).

Schlüsselqualifikationen sind erwerbbar allgemeine Fähigkeiten, Einstellungen und Wissenselemente, die bei der Lösung von Problemen und beim Erwerb neuer Kompetenzen in möglichst vielen Inhaltsbereichen von Nutzen sind, so daß eine Handlungsfähigkeit entsteht, die es ermöglicht, sowohl individuellen Bedürfnissen als auch gesellschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden (Orth 1999: 107).

Zu den Schlüsselkompetenzen zählen methodische, soziale bzw. sozial-kommunikative sowie personale Kompetenzen (vgl. Brinker 2012: 190). Ein zentrales Ziel der Hochschulen ist die Befähigung der Studierenden, theoretisches Wissen mit Anwendungswissen zu verbinden, um sogenannte Handlungskompetenz zu erlangen (vgl. ebd.: 194). Zum Erwerb akademischer

Schlüsselkompetenzen bieten Hochschulen und Universitäten sowohl Präsenz- als auch Onlineveranstaltungen an.

1.2 Bedarfe nicht-traditionell Studierender

Im Kontext lebenslangen Lernens und gelingender Akademisierung stehen nicht-traditionell Studierende (insbesondere beruflich Qualifizierte) im Fokus verschiedener Studien. Nach Teichler und Wolter (2004) wird im internationalen Vergleich von älteren Studierenden bzw. von Studierenden im Erwachsenenalter gesprochen. Als Merkmale werden neben einer Lebensalterschwelle von meist 25 Jahren biographische Besonderheiten wie „Unterbrechungen der Bildungsbiographie durch Familientätigkeit oder Studienaufnahme nach beruflicher Ausbildung und berufspraktischen Erfahrungen“ (Teichler/Wolter 2004: 71) benannt. Zimmer und Keim (2010) konnten in ihrer explorativen Untersuchung u.a. als Ergebnis festhalten, dass die Entscheidung für ein berufsbegleitendes Studium entscheidend von der „zeitliche[n] und organisatorische[n] Vereinbarkeit von Beruf und Studium“ (Zimmer/Keim 2010: 63) und den familiären Verpflichtungen beeinflusst ist. Als Motiv wurde mehrheitlich die klassische Karriereorientierung angeführt, um „damit auch einen Beitrag zur eigenen Arbeitsplatzsicherheit zu leisten“ (ebd.).

Im Rahmen der 17. fnm-austria Tagung (Forum Neue Medien in der Lehre Austria) konnten 2008 als Workshopergebnis folgende Bedarfe berufsbegleitend Studierender an ein Studium identifiziert werden: 1. Praxisbezug von Lehrinhalten, 2. effizienter Umgang mit der Ressource Zeit durch die Institution und Lehrpersonen, 3. Gruppentreffen außerhalb der Lehrveranstaltungen möglichst vermeiden, 4. Aktualität des Wissens und der Materialien, 5. möglichst wenig zusätzliche Lernzeit durch didaktisch gute Vermittlung, 6. Anerkennung des vorhandenen Vorwissens durch die Lehrperson, 7. organisatorische und inhaltliche Aspekte (Qualität), 8. umfassende, kompetente und individuelle Betreuung und 9. Transparenz des beruflichen Vorteils durch das Studium (vgl. Fellner 2008: 47).

Um mehr über die Bedarfe der Zielgruppe berufsbegleitend Studierender an der KHSB zu erfahren, wurden im Sommersemester 2012 von insgesamt 106 Studierenden 86 standardisiert und 80 in Gruppeninterviews aus drei Kohorten des berufsbegleitenden Studiengangs Soziale Arbeit befragt. Als Trends konnten hier die Dreifachbelastung durch die Faktoren Studium, Beruf und Familie, sowie der Wunsch nach mehr Wahrnehmung der spezifischen Ressourcen und Probleme identifiziert werden. Zu 76 % fühlten sich die Befragten „gut aufgehoben“ (PONTS 2012: 1). Sehr positiv äußerten sich Studierende über die klare Studienorganisation, vor allem über die Präsenzwochen, die eine eindeutige Abgrenzung zum Arbeitsalltag ermöglichten. Als Verbesserungen schlugen Studierende u.a. vor, die Module inhaltlich besser miteinander zu verzahnen bzw. einen „roten Faden“ durch den ge-

samten Studienverlauf sichtbar zu machen. Aus den Aussagen konnte geschlossen werden, dass die Studierenden aufgrund der von der Fachwissenschaft losgelösten, additiven Einführung ins wissenschaftliche Arbeiten die Verknüpfung zwischen Fach- und Schlüsselkompetenzen mehrheitlich nicht optimal hergestellt hatten. Konkrete Ideen äußerten Studierende zur einheitlichen Einführung ins wissenschaftliche Arbeiten vor oder zu Beginn des Studiums, wie auch zu peergestützter Begleitung durch Paten bzw. Mentoren am Studienanfang. Insgesamt zeigten sich die Studierenden offen für ergänzende E-Learning-Einheiten.

1.3 Zielgruppenspezifische Didaktik

Wenn nach Wildt (2001) aus „hochschuldidaktischer Perspektive [...] Lehren vom Lernen aus gedacht“ (Wildt 2001: 3) wird, dann erscheinen in Anknüpfung an die Zielgruppenspezifika kompetenzorientierte Lernarrangements (siehe Beitrag Bestmann/Bochert in diesem Band) besonders geeignet, in denen die berufliche Praxis der Studierenden authentische Problemstellungen (siehe Beitrag Walter in diesem Band) liefert, die in der Verknüpfung von Fach- und Methodenwissen einen berufsrelevanten Kompetenzerwerb unterstützen. Der Erwerb von Sozial- und Selbstkompetenzen, die am effektivsten in direkter sozialer Interaktion erlernt werden, ist in sozialwissenschaftlichen Studienfächern von zentraler Bedeutung. Dies sollte bei der Auswahl von Lehr-Lernformaten berücksichtigt werden. E-Learning-Angebote (vgl. Trümpy 2008: 53ff.), die den Bedarf nach zeitlich flexiblen, selbstgesteuerten Lernmöglichkeiten entgegenkommen und damit die Studierbarkeit erhöhen, sollten daher besonders sorgfältig mit den Präsenzphasen verknüpft werden, um dem Bedarf nach Reflexion, sozialer Eingebundenheit und kommunikativer Erfahrung gerecht zu werden.

Mit Blick auf die Vermittlung akademischer Schlüsselkompetenzen wissenschaftlichen Arbeitens wird vor allem auf die zentrale Bedeutung des Schreibens im Lernprozess hingewiesen, von der Entwicklung einer Forschungsfrage über Recherche und Literatursauswahl bis hin zum Verfassen eines Textes. Erst die Lösung von dabei auftretenden Verstehensproblemen führt zu einem stufenweisen Erkenntnis- und Kompetenzgewinn (vgl. Pohl 2010). Dieser reflexive Verstehensprozess ist gekoppelt an die Erkenntnis der Sinnhaftigkeit wissenschaftlichen Arbeitens. Es dient

nicht nur dem Wissenserwerb, sondern auch der Ausbildung einer ganzen Reihe von sprachlichen, intellektuellen, methodischen und fachlichen Kompetenzen. Es führt also nicht einfach zu überprüfbarem Wissen und macht den Studierenden letztlich selbst zu Wissensproduzenten. Damit ist das Schreiben auch ein Übungsfeld für kritisches Denken, das Tiefendimensionen von Wissen zu erschließen erlaubt (Banzer/Kruse 2012: 5).

Die „Überlegungen zu einer berufsbezogen Schreibdidaktik“ von Lehnen/Schindler (2010) entsprechen den Bedürfnissen der Zielgruppe nach direkter Umsetzung des erlernten Wissens in die Praxis, die zunehmend durch „Schriftlichkeit im beruflichen Alltag“ als „Ausdruck eines gewandelten beruflichen Selbstverständnisses“ (Lehnen/Schindler 2010: 235) gekennzeichnet ist.

Die Vielfalt der gleichzeitig zu erlernenden und zu erweiternden Kompetenzen macht es nach Banzer/Kruse weiter notwendig, „einen längeren Zeitraum für die Ausbildung von Schreibkompetenz in Rechnung zu stellen und das Lernen mit dem fachlichen und methodischen Lernen zu koordinieren“ (Banzer/Kruse 2012: 7). Zur Unterstützung eines idealen Lernprozesses empfehlen die Autoren die Kombination von Schreiben und forschendem Lernen, „naturgemäß eine Aufgabe, die im Fach und nicht in fachübergreifenden Veranstaltungen hergestellt werden muss“ (ebd.: 7). Brinker (2012) empfiehlt ebenfalls eine solch integrative statt der additiven Vermittlung von Schlüsselkompetenzen (vgl. Brinker 2012: 195). So kann ebenfalls die Einübung wissenschaftlicher Techniken mit der Entwicklung einer Fachidentität und –ethik verknüpft werden. Durch die enge Anleitung in der Anfangsphase werden Studierende befähigt, im weiteren Verlauf diese Kompetenzen selbstständig weiter zu entwickeln und zu vertiefen. Als Unterrichtsformen bieten sich nach dem Ansatz des Blended Learning (vgl. Banzer/Kruse 2012: 18 ff.) zum einen die Präsenzvermittlung im Seminar in Input, Gruppen- und Einzelarbeit als zentrales pädagogisches Instrument an, zum anderen die Intensivierung durch Übungen, Reflexion und Begleitung durch spezifische Onlineformate auf Lernplattformen (beispielsweise E-Learning, E-Portfolio). Hier sind Peer-Feedback sowie die Begleitung und Beratung durch studentische Tutoren_innen geeignet (vgl. Jokačovic/Szczyrba 2012). Letzteres kann beispielsweise in Form von Schreibworkshops in den normalen Semesterbetrieb integriert werden oder im Rahmen von Schreibberatung, Coaching und Prozessbegleitung sowie in Schreibgruppen erfolgen (vgl. Banzer/Kruse 2012: 18 ff.).

2 Entwicklung und Erprobung der propädeutischen Lehr-Lerneinheit „Wissen schafft Praxis“

Im Herbst 2012 konstituierten sich im Projektkontext PONTs zwei sogenannte Entwicklergruppen „Studieneingangsphase“ und „Praxisintegriert studieren“ (siehe Beitrag Reinders/Klages in diesem Band). Insbesondere sollten hier Formate zur Optimierung der Studieneingangsphase entwickelt, erprobt und in modifizierter Form verstetigt und in den neu zu entwickelnden Studiengang Soziale Gerontologie integriert werden. Der Fokus sollte dabei – ausgehend von der Erfahrung, „dass Studierende in berufs begleitenden Stu-

diengängen in der Regel längere Zeit nicht in formalen Lernzusammenhängen aktiv waren“ – auf die Schaffung von

1. individuellen Lernzugängen,
2. Übergängen zwischen lernhaltiger Arbeitswelt und an beruflicher Handlungskompetenz orientierter, akademischer Fachbildung und
3. Möglichkeiten der Lernbegleitung und des Lerncoachings durch Tutor_innen (Peer Teaching) gerichtet sein.

Letzteres „mit den Schwerpunkten Wissenschaftliches Arbeiten/Studierfähigkeit“ (PONTS-Förderantrag 2011: 13).

2.1 Konzeptentwicklung

In der Entwicklergruppe „Studieneingangsphase“ wurde die Konzeptidee der propädeutischen Lehr-Lerneinheit „Wissen schafft Praxis“ von Ralf Quindel, Professor für Psychologie an der KHSB, unter Beteiligung zweier Professorinnen und einer Projektmitarbeiterin im Wintersemester 2012/2013 weiterentwickelt. Nach der Reakkreditierung des berufsbegleitenden Bachelorstudiengangs Soziale Arbeit zum Sommersemester 2013 sollte die Ausgestaltung des im Baustein 1.1 „Einführung in die Geschichte und Theorie/ Propädeutikum“ curricular neu verankerten Propädeutikums in einem Umfang von 2 SWS in den Blick genommen werden. Didaktisch sollte diese Einführung ins wissenschaftliche Arbeiten Fach- und Methodenwissen im Sinne einer integrativen Vermittlung und Förderung von Schlüsselkompetenzen eng verzahnen (vgl. u.a. Brinker 2012; Banzer/Kruse 2012). Weitere konzeptionelle Zielvorgaben waren das Erarbeiten von Schreib-, Wissenschafts- und Bewertungsstandards zur Gewährleistung einer klaren Struktur und Transparenz, die Umsetzung des Einsatzes von E-Learning-Elementen auf der Lernplattform Moodle in Anlehnung an den Ansatz des Blended Learning, die tutorielle Begleitung sowie die Förderung des Peer-Learning.

Gedacht war die Aneignung zentraler Schlüsselkompetenzen des wissenschaftlichen Arbeitens in drei Phasen.² In der ersten Phase (Teil I) werden im 1. Semester Grundlagen in Präsenz- und onlinegestützten Selbstlernphasen vermittelt und eingeübt. In der zweiten Phase (Teil II) werden diese im 2. Semester zusätzlich zur inhaltlichen Begleitung durch die Dozierenden der Fachwissenschaft mit tutorieller Begleitung (siehe Beitrag Fricke/Zeller in diesem Band) in einem ersten Schreibprojekt zusammengeführt und erprobt. In der dritten Phase (Teil III) soll dann in den Folgesemestern die selbstständige Vertiefung stattfinden. Gewährleistet wird dies durch die curriculare Verankerung verschiedener Prüfungsleistungen an deren Ende die Bachelor-

2 Eine vierte Phase beginnt im nächsten Qualifikationsniveau, dem Masterstudium.

thesis steht. Alle drei Phasen sind durch die schrittweise voranschreitende Selbstständigkeit der Studierenden gekennzeichnet.

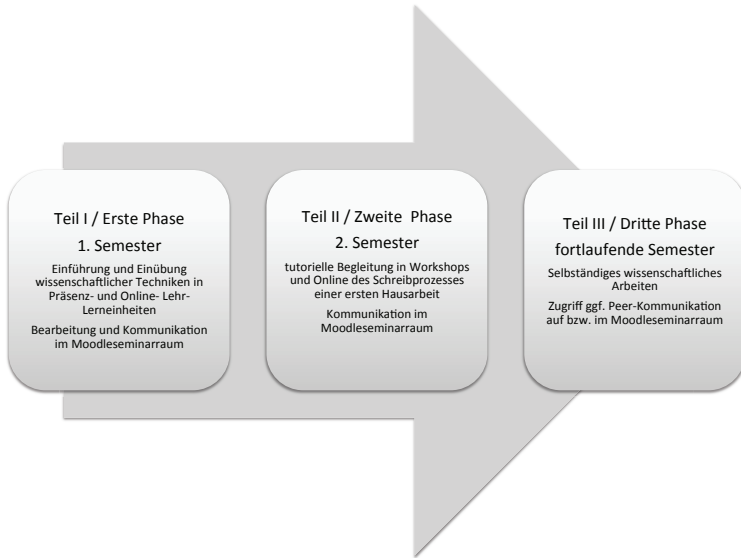


Abb. 1: Drei Phasen der Aneignung und Vertiefung von Schlüsselkompetenzen wissenschaftlichen Arbeitens im berufsbegleitenden Bachelorstudiengang Soziale Arbeit. Quelle: Eigene Darstellung

Für Teil I wurden folgende didaktische Ziele zugrunde gelegt, um individuelle Lernzugänge zu schaffen: die Verknüpfung von Lehrinhalten mit bisherigen (berufspraktischen) Erfahrungen der Studierenden, Realisierung unterschiedlicher Lerntempi und Lerninteressen, Peer-Learning als produktive Arbeitsform, Umgang mit diversen Medienformaten als kommunikative (professionelle) Kompetenz, stete und transparente Strukturierung von Lehr- und Arbeitsformen unter Peer-Begleitung und Beratung sowie die Didaktisierung von Selbstlernphasen. Das Propädeutikum ist nach einem Baukastenprinzip konzipiert, d.h. jede einzelne Lehr-Lerneinheit ist losgelöst von den anderen einsetzbar und kann insbesondere zur Erinnerung oder Vertiefung wieder aufgegriffen werden.

Personell bietet sich die Vermittlung durch eine Lehrperson an. Bei zwei Lehrenden ist das Format eines temporären kollegialen Austauschs in Form von Teamteaching (siehe Beitrag Reinders/Klages in diesem Band) geeignet. Letztere Form wurde schließlich umgesetzt.

2.2 Konzept Tutor_innenschulung

Insgesamt sind zwei bis drei studentische Mitarbeiter_innen aus höheren Bachelorsemestern oder Masterstudiengängen als Tutor_innen für eine Kohorte von 20 bis 35 Studierenden angedacht. Didaktisch begleiten, unterstützen und vertiefen sie verschiedene Lernprozesse des rezeptiven, aktiven und reflexiven Lernens in Präsenz und online, die in der Lehrveranstaltung „Wissen schafft Praxis“ angestoßen werden. Im zweiten Semester organisieren sie Workshops und leiten sie an. An der wichtigen Schnittstelle zwischen Lehrenden und Studierenden fungieren Tutor_innen als Peers zum einen als Übersetzer_innen von Lehrinhalten auf Augenhöhe zum anderen als Feedbackgeber_innen. Zudem sind sie wichtige Vermittler_innen zwischen Hochschule und Studierenden (vgl. Jokaovic/Szczyrba 2012). Die Bewerber_innen sollten daher ein spezifisches Kompetenzprofil – Kenntnisse des wissenschaftlichen Arbeitens, Medienaffinität und Erfahrung mit der Lernplattform Moodle sowie Kommunikationsstärke – mitbringen. Die anspruchsvolle Tätigkeit bedarf zusätzlich einer Schulung in Lernbegleitungs- und Lernberatungskompetenz, was auch den Umgang mit Rollenkonflikten beinhaltet. Diese ist zweitägig in je zwei Blöcken von vier Stunden konzipiert. Die umfassende Schulung soll die beteiligten Professor_innen einbinden, um bereits im Vorfeld Inhalte, Strukturen und Zielsetzungen zu klären und gemeinsame Absprachen zu treffen. Die Schulung wird in der Erprobungszeit von Projektmitarbeiter_innen, nach der Verstetigung von Multiplikator_innen ggf. von Tutor_innen selbst durchgeführt.

Schulungsinhalte sind Aufgabenstellung, Struktur und Inhalte der Lehr-Lerneinheit, Vermittlung didaktischer und technischer Grundlagen, Arbeiten im und mit dem Moodle-Kursraum „Wissen schafft Praxis“, Reflexion der eigenen Haltung und Erfahrung in Bezug auf digital gestütztes Lernen und Lehren, Anleitung und Begleitung von Lernprozessen, Thematisierung spezifischer Zielgruppencharakteristika, Rollenverständnis und Perspektivwechsel sowie Kommunikationsregeln und Gruppendynamiken.

2.3 Konzeptumsetzung propädeutische Lehr-Lerneinheit „Wissen schafft Praxis“

Im Sommersemester 2013 und Wintersemester 2013/2014 wurden Teil I und Teil II der Lehr-Lerneinheit „Wissen schafft Praxis“ im 1. und 2. Semester des berufsbegleitenden Bachelorstudiengangs Soziale Arbeit der KHSB erprobt. Beteiligt waren 35 Studierende, abwechselnd zwei bis drei Tutor_innen jeweils in einem Umfang von 5 Stunden pro Woche, zwei bis vier Lehrende und ein bis vier Projektmitarbeiter_innen in den verschiedenen Phasen.

Die Erprobung von Teil I fand im Rahmen des Bausteins 1.1 verpflichtend im Sommersemester 2013, die von Teil II im Wintersemester 2013/2014 in loser Anbindung an den Baustein 1.2 „Theorieansätze der Sozialen Arbeit im Überblick“ optional als tutorielle Begleitung online und in drei Workshops statt.

Die bedarfsorientierte Begleitung wurde mittels Prozess- und Produkt-evaluation sichergestellt. Dies geschah auf zwei Ebenen und zu unterschiedlichen Zeitpunkten: zum einen in der Interaktion zwischen den Studierenden und den begleitenden Akteur_innen (Lehrende, Tutor_innen und Projektmitarbeiter_innen) im 1. Semester durch Feedbackrunden, Onlinefeedback und Gruppendiskussionen, zum anderen zwischen den begleitenden Akteur_innen durch enge Absprachen und eine Feedbackrunde; im 2. Semester primär durch Absprachen und Feedback auf der Lernplattform Moodle und Einzelfeedback der begleitenden Akteur_innen.

Ablauf und Inhalte der Präsenz- und Online-Einheiten von Teil I waren in insgesamt fünf Lehr-Lerneinheiten in vier Präsenzwochen unterteilt, mit den Themen: Einführung, Lesen wissenschaftlicher Texte, Recherchieren, Themenfindung und Gliederung sowie erstes Schreibexposé.



Abb. 2: Fünf Lehr-Lerneinheiten von „Wissen schafft Praxis“/Teil I 1. Semester.
Quelle: Eigene Darstellung

Die Themen der fünf Lehreinheiten der Präsenzphasen wurden im Moodle-Kursraum des Propädeutikums „Wissen schafft Praxis“ aufgegriffen und in verschiedenen didaktischen Formaten zur Bearbeitung bereitgestellt. Die Einheiten wurden sowohl in der Präsenzlehre als auch online im Selbststudium in Einzel- oder Gruppenarbeit behandelt. Die Vermittlung erfolgte über eine ausgewogene Einteilung in Input-, Übungs- und Feedbackphasen in den

Präsenzeinheiten. Die Onlinelernereinheiten dienten der Wiederholung und Vertiefung. Jede Aufgabe wurde optional mit einem Feedback abgeschlossen. Dabei war die Struktur zur besseren Orientierung der Studierenden nach einem wiederkehrenden Schema (vgl. Abb. 3) aufgebaut.

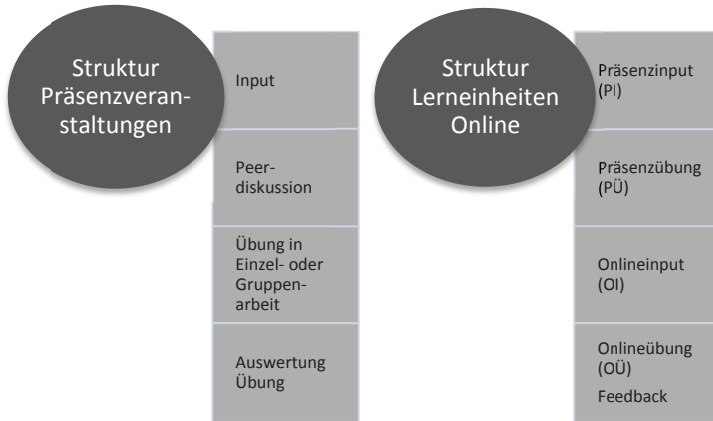


Abb. 3: Struktur der fünf Lehr-Lerneinheiten „Wissen schafft Praxis“ in Präsenz- und Onlinephasen. Quelle: Eigene Darstellung

In die Lehrpraxis umgesetzt verknüpfte „Wissen schafft Praxis“ im Kurszusammenhang die grundlegende Einführung ins wissenschaftliche Arbeiten mit den Theorien der Sozialen Arbeit einerseits durch verschiedene didaktische Formate in der Einführungswoche, andererseits durch die Bearbeitung entsprechender Fachtexte. Die erste Lerneinheit wurde im Teamteaching durchgeführt und das Wissenschaft-Praxis-Verhältnis in der Sozialen Arbeit thematisiert. Dabei wurden die Bedeutung und Formen von Praxen des produktiven Umgangs mit wissenschaftlichem Wissen fokussiert und so die erste Verknüpfung von Fachkompetenz und Methodenkompetenz hergestellt.

Die Aufgabe der tutoriellen Begleitung und Beratung der Studierenden bestand aus: Einführung in die Handhabung der Lernplattform Moodle in der Einführungswoche, Anleitung und Begleitung von Übungen in Arbeits- und Lerngruppen sowie (Online-)Reallife-Sprechstunden für Studierende für Fragen zu Arbeitsweisen und Inhalten, sowie Vermittlung zwischen Studierenden und Lehrenden. Als Schnittstelle zwischen den einzelnen Akteursgruppen gaben sie ebenfalls technischen und didaktischen Support für Lehrende, die Elemente von „Wissen schafft Praxis“ anwenden wollten. In den Präsenzphasen leiteten die Tutor_innen Arbeitsgruppen an und moderierten diese, in den Onlinephasen bestanden ihre Aufgaben in Beratung, Begleitung, Korrektur und Feedback.

In Teil II im 2. Semester war das tutorielle Angebot optional und ausschließlich an den Bedürfnissen der Studierenden orientiert. Neben der Onlineberatung und -begleitung wurden drei Workshops zu individuellen Themen rund um die Erstellung einer Hausarbeit angeboten, die im Rahmen der „Studienreflexion“ in den Präsenzphasen im Vorlesungsverzeichnis ausgewiesen waren. Auch hier war die Struktur wie im 1. Semester in Input, Diskussion, Einzel- oder Gruppenarbeit und Sammeln der Ergebnisse unterteilt. Die Tutor_innen agierten selbstständig; begleitet und angeleitet wurden sie im Projektzusammenhang in regelmäßigen Teamsitzungen und individueller Beratung. Die Hausarbeit sollte von den Studierenden im Baustein 1.1 oder 1.2 nach formalen Vorgaben und unter Zugrundelegung transparenter Bewertungsstandards angefertigt werden.

3 Ist das Konzept aufgegangen? Ergebnisse

Insgesamt fiel das Feedback aller Beteiligten zu Inhalten, Struktur und Didaktik zu Teil I sehr positiv aus. Besonders die tutorielle Begleitung wurde von vielen Studierenden als hilfreich beim Abbau von Hürden, Ängsten und Heterogenität wahrgenommen. Folgende Anregungen und Kritikpunkte wurden bei der Überarbeitung des Konzepts und seiner Materialien bedacht: Die Studierenden wünschten sich mehrheitlich die Aufnahme einer sechsten Technik „Referat/Präsentation“ im Präsenz- und Onlineangebot. Um Sicherheit in der Begleitung und insbesondere für Korrektur- und Feedbackaufgaben zu erhalten, wünschten sich die Tutor_innen einheitliche Kriterien und Vorgaben sowie überprüfbare Bewertungsregeln, zudem eine klare, allen Beteiligten transparente Rollendefinition, eine enge Begleitung und eine klare Regelung der Verantwortlichkeit. Die Auswertung des Nutzerverhaltens im Moodle-Kursraum für das Propädeutikum „Wissen schafft Praxis“ zeigte, dass die Studierenden diesen für die Bearbeitung der Aufgaben nutzten, und um sich zu informieren. Heterogenität zeigte sich vor allem in der Erfahrung mit der Nutzung von Office-Programmen, Lernplattformen und des Internets allgemein. Hier wurde die tutorielle Begleitung gezielt zur Kompensation von Kompetenzdefiziten genutzt und u.a. Angebote zur Einführung und Vertiefung in grundlegende Textverarbeitungsprogramme gemacht.

Teil II wurde aufgrund 1. der Freiwilligkeit und der Offenheit der an den Bedarfen der Studierenden orientierten Struktur, 2. der nicht curricularen Verankerung und 3. der nicht vorgegebenen Zeitstruktur zur Bearbeitung von Teilschritten (erste Fassung einer Gliederung, Einleitung, Literaturverzeichnis etc.) der Hausarbeit in Anbindung an die Workshopangebote von den Studierenden kaum als Angebot wahrgenommen und dementsprechend wenig genutzt. Hier wurde aus Projektsicht der größte Veränderungsbedarf gesehen und bei der Entwicklung des Studienangs Soziale Gerontologie mit bedacht.

Den eingangs aufgeführten (hochschul-)didaktischen Diskurs abschließend aufgreifend lässt sich anhand der erzielten Ergebnisse festhalten, dass den Bedürfnissen der Zielgruppe entsprechend folgendes zu empfehlen ist: eine klare curriculare Verortung und integrative Vermittlung und Förderung von Schlüsselkompetenzen im gesamten Studienverlauf, transparente Standards, klare Struktur der Lehr-Lerneinheiten, eine tutorielle Begleitung zur Kompensation von Heterogenität und Bewältigung von Übergängen sowie eine Theorie-Praxis-Verknüpfung, die durch den Einsatz forschungsnaher Lernformen die (Weiter-)Entwicklung der Handlungskompetenzen fördert. Eine begleitende Prozessevaluation unterstützt die Bedarfsorientierung und stellt in Anlehnung an Wildt (2001) die Lernenden in den Mittelpunkt der Lehre was die Optimierung der Studierfähigkeit wahrscheinlicher macht.

Literatur

- Banzer, Roman/Kruse, Otto (2012): Schreiben im Bachelor-Studium: Direktiven für Didaktik und Curriculumentwicklung. NHHL G 4.8.
- Bohl, Thorsten (2008): Wissenschaftliches Arbeiten im Studium der Pädagogik. 3., überarb. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Bohmeyer, Axel/Lob-Hüdepohl, Andreas/Schraml, Christiane (2009): Praktische Hinweise zum wissenschaftlichen Arbeiten. Hrsg. Rektor KHSB. http://www.khsb-berlin.de/fileadmin/user_upload/PDF_Sammlung/PDFs_Studienangelegenheiten/Praktische%20Hinweise%20zum%20wissenschaftlichen%20Arbeiten%20an%20der%20KHSB.pdf (Zugriff: 04.06.2015).
- Brinker, Tobina (2012): Die kontinuierliche integrative Förderung von Schlüsselkompetenzen in Studiengängen. In: Brinker, Tobina/Tremp, Peter (Hrsg.): Einführung in die Studiengangentwicklung. Bielefeld: Bertelsmann Verlag, S. 189–205.
- DQR (2011): Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. http://www.dqr.de/media/content/Der_Deutsche_Qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_Lernen.pdf (Zugriff: 14.4.2015).
- Fellner, Verena (2008): Unterschiede zwischen berufsbegleitenden Studierenden und Vollzeit-StudentInnen für die Konzeption von blended learning Szenarien. In: Innovative Didaktik in berufsbegleitenden und Vollzeit-Studiengängen. Tagungsband. 17. fnm-austria Tagung FHWien-Studiengänge der WKW. http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/fnma-tagungsband_17_web.pdf (Zugriff: 28.06.2015).
- Jokanovic, Mirjana/Szczyrba, Birgit (2012): Tutorienarbeit an Hochschulen: Professionalisierung der Lehre „bottom up“. NHHL F 6.8.
- Karmasin, Matthias/Ribing, Rainer (2014): Die Gestaltung wissenschaftlicher Arbeiten. 8., aktualisierte Aufl. Wien: facultas.wuv.
- Kerres, Michael/Hanft, Anke/Wilkesmann, Uwe (2010): Lifelong Learning an Hochschulen. Neuausrichtung des Bildungsauftrages von Hochschulen. Das Hochschulwesen (6) 58, S. 183–186.
- Klomfuß, Sabine (2014): Der Bologna-Prozess – ein Angriff auf den deutschen Königsweg? Ein Blick auf den Hochschulzugang in Deutschland unter den Bedingungen der Europäischen Bildungsreform. In: Ricken, Norbert/Koller, Hans-

- Christoph/Keiner, Edwin (Hrsg.): Die Idee der Universität – revisted. Wiesbaden: Springer, S. 127–141.
- Kossack, Peter (2012): Ambivalente Praxis der Studieneingangsphase. In: Kossack, Peter/Lehmann, Uta/Ludwig, Joachim (Hrsg.): Die Studieneingangsphase – Analyse, Gestaltung und Entwicklung. Bielefeld: UniversitätsVerlag Webler, S. 91–104.
- Kruse, Otto (2014): Lesen und Schreiben. 2., überarb. Aufl. Stuttgart: UTB.
- Lehnen, Katrin/Schindler, Kirsten (2010): Berufliches Schreiben als Lernmedium und –gegenstand. Überlegungen zu einer berufsbezogenen Schreibdidaktik in der Hochschullehre. In: Pohl, Thorsten/Steinhoff, Torsten (Hrsg.): Textformen als Lernformen. Duisburg: Gilles & Francke Verlag, S. 233–256.
- Orth, Helen (1999): Schlüsselqualifikationen an deutschen Hochschulen: Konzepte, Standpunkte und Perspektiven. Neuwied (u.a.): Luchterhand.
- PONTS (2012): Befragung Berufsbegleitender im berufsbegleitenden Bachelorstudiengang Soziale Arbeit an der KHSB: http://www.khsb-berlin.de/fileadmin/user_upload/ponts/ergebnisse_studierende-khsb-befragung.pdf (Zugriff: 01.07.2015).
- PONTS-Förderantrag (2011): Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen – Herausforderungen des demographischen Wandels aufgreifen. Berlin (unveröff.).
- Pohl, Thorsten/Steinhoff, Torsten (Hrsg.) (2010): Textformen als Lernformen. Wiesbaden: Gilles & Francke Verlag.
- Pohl, Thorsten (2010): Das epistemische Relief wissenschaftlicher Texte – systematisch und ontogenetisch. In: Pohl, Thorsten/Steinhoff, Torsten (Hrsg.): Textformen als Lernformen. Wiesbaden: Gilles & Francke Verlag, S. 97–116.
- Preißner, Andreas (2012): Wissenschaftliches Arbeiten. Internet nutzen – Text erstellen – Überblick behalten. 3., grundlegend überarb. Aufl. München: Oldenbourg.
- Teichler, Ulrich/Wolter, Andrä (2004): Zugangswege und Studienangebote für nicht-traditionelle Studierende. Die Hochschule, 2/2004, S. 64–80.
- Trümpy, Heini (2008): Softskills und E-Learning. In: Innovative Didaktik in berufsbegleitenden und Vollzeit-Studiengängen. Tagungsband. 17. fnm-austria Tagung FH Wien-Studiengänge der WKW. http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/fnma-tagungsband_17_web.pdf (Zugriff 28.06.2015).
- Voss, Rödiger (2011): Wissenschaftliches Arbeiten... leicht verständlich. Stuttgart: UTB.
- Wildt, Johannes (2001): Hochschuldidaktische Aspekte einer Reform der Studieneingangsphase. <http://www.dzhw.eu/aktuell/veranstaltung/dokumentation/Tagung2001/pdf/Wildt.pdf> (Zugriff: 27.06.2015).
- Wilkesmann, Uwe/Virgillito, Alfredo/Bröcker, Tobias/Knopp, Lara (2012): Abweichungen vom Bild der Normalstudierenden – Was erwarten Studierende? In: Kerres, Michael/Hanft, Anke/Wilkesmann, Uwe/Wolff-Bendik, Karola (Hrsg.): Studium 2020. Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen. Münster: Waxmann, S. 59–81.
- Zimmer, Marco/Keim, Ralf (2010): Berufsbegleitend studieren – erste Ergebnisse einer explorativen Untersuchung von Entscheidungskriterien. In: Zimmer, Marco (Hrsg.): Perspektiven, hochschuldidaktische Konzepte und Qualitätssicherung. Dokumentation der FOM Fachtagung „Berufsbegleitendes Studium“, 7. Oktober 2009. Essen: MA Akademieverlag und Druckgesellschaft, S. 51–65.

Tutorielle Begleitung als Element der propädeutischen Lehr-Lerneinheit „Wissen schafft Praxis“

Laura Fricke/Lena Zeller

Einleitung

In der hochschulpolitischen Debatte um lebenslanges Lernen, heterogene Studierendenschaft und gelingende Akademisierung wird unter anderem ein steigender Bedarf an studentischer Lernbegleitungs- und -beratungstätigkeit an den Hochschulen wahrgenommen und als Möglichkeit gesehen, Defizite der Kompetenzentwicklung zu identifizieren und durch zielgruppenspezifische Peer-Angebote zu kompensieren, um so den Studienerfolg zu sichern (vgl. ANKOM 2009). Als Tutor_innen werden Studierende höherer Fachsemester zu Lernberater_innen und -begleiter_innen für Studienanfänger_innen, etwa bei der Einübung wissenschaftlicher Techniken. Als Peers üben Tutor_innen eine Mittlerrolle zwischen Lehrenden und Studierenden aus (vgl. Jokanovic/Szcyrba 2012). Insbesondere für Studienanfänger_innen erfüllen Tutor_innen zusätzlich eine wichtige Vermittlungsfunktion beim Ankommen in den Hochschulstrukturen und dem Entwickeln einer akademischen Identität.

Ein zentrales konzeptionelles Element der im Projekt PONTs entwickelten propädeutischen Lehr-Lerneinheit „Wissen schafft Praxis“ war die tutorielle Begleitung der Studierenden bei der Einführung ins wissenschaftliche Arbeiten in Präsenz- und Onlinephasen, die 2013/2014 im 1. und 2. Semester des berufsbegleitenden Bachelorstudiengangs Soziale Arbeit an der KHSB erprobt und evaluiert wurden. Ein Hauptergebnis der Auswertung war, dass insbesondere Teil II der optionalen, tutoriellen Begleitung im Prozess des Verfassens einer ersten Hausarbeit den größten Modifikationsbedarf aufwies (hierzu auch Bonillo im Band). In diesem Beitrag soll daran anknüpfend der Frage nachgegangen werden, ob die Einbindung in das Veranstaltungsformat eines nicht explizit partizipativ angelegten Tutoriums gleichwohl ein dahingehendes Potenzial entfalten kann. Aus didaktischer Sicht kann auf die „Partizipationsmetapher“ Bezug nehmend das Tutorium als ein möglicher Raum für das Hineinwachsen in eine Fachcommunity gesehen werden. Es handelt sich um einen als Enkulturation bezeichneten Prozess, dieser wird neben der Aneignung von Wissen und Fähigkeiten als Ziel eines Studiums beschrieben (vgl. Wegner/Nückles 2013:15). Um „[...] an bestimmten Denk- und Handlungsmustern teilzuhaben [...]“ (ebd.: 16) ist es nötig, eine gemeinsame Sprache zu entwickeln, zu reflektieren und wissenschaftliches Schreiben zu erlernen.

In einem ersten Schritt wird im Folgenden der Verlauf der tutoriellen Begleitung auf der Grundlage von Protokollen und Arbeitstagebüchern nachträglich auf partizipative Elemente nach der Partizipationspyramide von Straßburger und Rieger (2014a) hin überprüft. Reflektiert werden soll dabei auch die Frage, ob ein gemeinsames Verständnis und eine beiderseitige Akzeptanz von Partizipation bei Studierenden und Tutor_innen vorausgesetzt werden kann oder gar notwendige eine Bedingung für das Gelingen einer tutoriellen Begleitung ist.

1 Tutorielle Begleitungsformen

Formal gesehen sind Tutor_innen studentische Hilfskräfte, die eine sozial geprägte Rolle in der Hochschule übernehmen, indem sie als Beratende Studienanfänger_innen unterstützen (vgl. Knauf 2013: 1). Dennoch ist die Rolle des_der Tutors_in – unabhängig von der Art des Einsatzes – immer die eines Peers, die oder der in Hinblick auf den hochschulischen Status den Teilnehmer_innen des Tutoriums gleichgestellt ist. Ein Wissens- und Erfahrungsvorsprung im Feld der Hochschullehre unterscheidet den_die Tutor_in von den betreuten Studierenden. Die Position der Tutor_innen ist also eine Zwischeninstanz zwischen Lehrenden und Studierenden; sie haben eine Sonderrolle inne, die sich mitunter in einer gewissen Asymmetrie der Tutor_innen-Studierendenbeziehung niederschlägt. Diese Asymmetrie resultiert, so Jokanovic und Szczyrba, auch aus den von den Tutor_innen übernommenen Aufgaben in der Lehre: der Beratung, Begleitung, Vergabe von Feedback sowie Motivierung und emotionalen Unterstützung „für die individuellen Lernprozesse der Studierenden“ einerseits und sensiblen und respektvollen Berichterstattung gegenüber den Lehrenden andererseits (vgl. Jokanovic/Szczyrba 2012: 1 ff.).

Die vermittelnde Rolle der Tutor_innen kann zudem einen Schritt weiter gehen, wenn diese in ihrer Rolle zu einem Sprachrohr der Studierenden werden (vgl. Rohr et al. 2014: 147). Es kann davon ausgegangen werden, dass Schwierigkeiten mit dem Lernen und der Lernsituation durch die Studierenden eher gegenüber einem_r noch studierenden Peer durch das bereits aufgebaute Vertrauen geäußert werden. Hierdurch können die Tutor_innen wiederum indirekt und anonym die Kritik und das Feedback der Studierenden weitergeben (ebd.).

Tutor_innen sollen also zur Verbesserung der Kommunikation zwischen Lehrenden und Student_innen beitragen, womit sie nicht nur die Lehre bereichern können. Jokanovic und Szczyrba gehen so weit, hochschuldidaktisch geschulten Tutor_innen nicht nur die Funktionen von Multiplikator_innen und „Motoren“ auf dem Weg zu guter Lehre zuzuschreiben, sondern sehen in ihrem Einsatz einen möglichen Kompetenzzuwachs bei den beteiligten hauptamtlich Lehrenden der Hochschule. Denn qualifizierte Tutor_innen

entlasten die Dozierenden, die dadurch die Chance haben, ihre eigene Lehre kritisch zu reflektieren (vgl. Jokanovic/Szczyrba 2012: 15 f.).

Während die Tutor_innen in ihrer Funktion eine Zwischeninstanz in der Kommunikation zwischen Studierenden und Lehrenden einnehmen, bieten Tutorien potenziell die Gelegenheit für strukturiertes Aneignen studiumsrelevanter Wissens. Den Studierenden wird durch Aufzeigen, Erproben und Reflektieren verschiedener Arbeitsweisen die Möglichkeit geboten, eigene Strategien und Routinen des Lernens zu entwickeln. Als Veranstaltungsformat lassen sich Tutorien in Fach- und Orientierungstutorien und Sonderformen, die oft als Übungsgruppen bezeichnet werden, unterteilen (vgl. Knauf, 2013: 1, Kräpke/Ladwig 2013: 7). Orientierungstutorien haben das Ziel, den Studierenden zu Beginn ihres Studiums einen Überblick über die Hochschule und das Studienfach zu geben. Das Ziel von Fachtutorien ist hingegen, das Lernen an sich zu unterstützen, z.B. in Form von Begleitveranstaltungen zu Hochschulveranstaltungen. Allerdings gibt es keine allgemein gültige Definition des Begriffs Tutorium (vgl. Rohr et al. 2014: 145). Wie ein Tutorium und damit die Rolle eines_r Tutor_in ausgestaltet wird, hängt von den Fachgebieten und den dort angebotenen Lehr- und Lernformaten ab (vgl. ebd.: 145). Für Lehrende bieten sie Anregungen, während die Tutor_innen im Tutorium u.a. das Lehren erlernen können.

Die tutorielle Begleitung war ein zentrales didaktisches Element der propädeutischen Lehr-Lerneinheit „Wissen schafft Praxis“. Die Tutor_innen übernahmen deutlich die Rolle einer Zwischeninstanz zwischen Lehrenden und Erstsemestler_innen. Als „Sprachrohr“ (ebd.: 147) vertraten sie die Lehr- und Lernsituation betreffende Interessen der Studierenden. Anfangs drei, später zwei Tutor_innen leiteten die Übungen zu verschiedenen Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens an. Das Zusammenspiel von Lehrenden, Tutor_innen und Studierenden sah bestimmte Rollen- und Aufgabenverteilungen vor.

In einem ersten Schritt erhielten die Studierenden in den Theorieseminaren Inputs, und sie absolvierten im Propädeutikum Übungen zum wissenschaftlichen Schreiben. Ziel war es, dass sie am Ende des zweiten Semesters eine Hausarbeit abgeben (Produkt). Bis zum Abgabetermin konnten die Studierenden sich mit ihren Fragen an die Tutor_innen wenden.

Mit Lehrenden und Projektmitarbeiter_innen berieten sich die Tutor_innen bei gemeinsamen Treffen und darüber hinaus tauschten sie sich mithilfe von Protokollen aus. Mit den Projektmitarbeiter_innen gab es einen zusätzlichen Austausch über Arbeitstagebücher mit positiven oder negativen Einschätzungen des Verlaufs und den daraus resultierenden Verbesserungsvorschlägen. Diese Aufzeichnungen sind Grundlage der Auswertungen, die hier vorgenommen werden.

Propädeutikum und Tutorium: Aufgaben

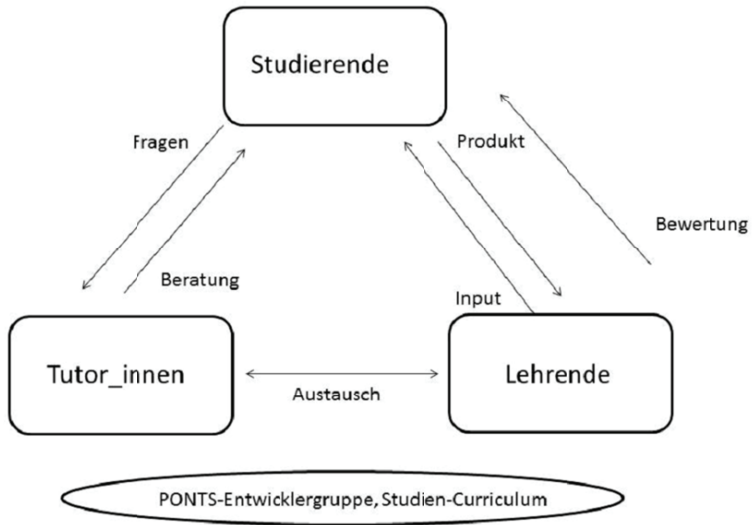


Abb. 1: Interaktionsstruktur im Propädeutikum. Quelle: Eigene Darstellung

Im strukturierten Teil I von „Wissen schafft Praxis“ in Präsenz- und Onlineeinheiten im 1. Semester war die Rolle der Tutor_innen klar umrissen. In Teil II im 2. Semester waren – neben der beratenden und begleitenden Funktion im Prozess des Verfassens einer Hausarbeit – in drei optionalen, thematisch nicht festgelegten Workshops jeweils 1,5 Stunden frei von den Tutor_innen unter Anleitung von Projektmitarbeiter_innen gestaltbar. Tutor_innen und Lehrende standen während des gesamten Prozesses in Kontakt. Nach der Fertigstellung und Abgabe der Hausarbeiten waren die Tutor_innen nicht mehr involviert. Die Bewertung oblag den Lehrenden.

2 Die Partizipationspyramide

Partizipation ist die Mitwirkung an Entscheidungen mit direktem Einfluss auf die Ergebnisse. Entscheidungen werden von den Beteiligten in jeweils zu vereinbarem Ausmaß gemeinsam getroffen. Partizipation ist jedoch nicht mit Beteiligungen gleichzusetzen, in denen die Meinung der Mitwirkenden zwar eingeholt, diese die Entscheidung aber nicht beeinflusst (vgl. Straßburger/Rieger 2014b: 230).

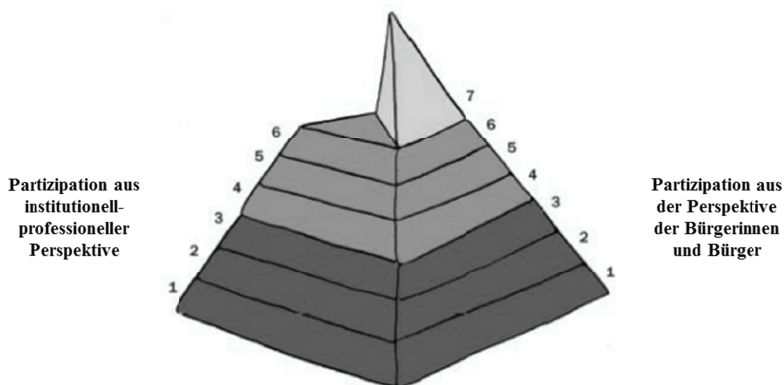


Abb. 2: Die Partizipationspyramide. Quelle: Straßburger/Rieger 2014c: 15

Das Modell der Partizipationspyramide¹ wurde entwickelt, um „Klarheit“ (Straßburger/Rieger, 2014a: 12) für die fachliche Diskussion und Orientierung für Studierende und Fachkräfte zu schaffen. In der Pyramide wird zwischen sogenannter echter Partizipation und mehreren Vorstufen unterschieden. Sie ermöglicht es, Partizipationsmomente differenziert zu betrachten und zu verstehen. Das Kriterium für die Abstufungen sind die Auswirkungen, die die Mitwirkung von Beteiligten auf die Entscheidungen hat. Die linke Seite zeigt die Perspektive der Professionellen, während die rechte Seite die Perspektive der Bürger_innen darstellt. Insgesamt hat die Pyramide über sieben Stufen, je höher die Stufe desto größer ist der Einfluss der Partizipierenden. Die drei untersten Stufen gehören nicht zur sogenannten „echten“ Partizipation. Die Bürger_innen werden hier zwar angehört oder befragt, sie können ihre Meinung äußern – ob ihre Position in Entscheidungen einfließen, hängt aber von der professionellen Ebene ab. Die weiteren Stufen lassen echte Partizipation zu. Die Abbildung der Pyramide zeigt, dass die Spitze nur auf der rechten Seite vollständig ist, denn die letzte Partizipationsstufe betrifft nur die Bürger_innen durch die Entscheidungsfindung in Eigenregie (vgl. ebd.: 12 ff.).

1 Hierbei handelt es sich um eine Weiterentwicklung des Stufenmodells zur Partizipation von Michael T. Wright, Martina Block und Hella von Unger, das für den Bereich der Gesundheitsförderung entwickelt wurde sowie dem Modell von Maria Lüttringhaus, das Bürger_innenbeteiligung im Stadtteil beschreibt (vgl. Straßburger/Rieger 2014a:16).

3 Partizipation im Tutorium

Wie Partizipation in der Hochschule und Hochschullehre aussehen kann, wird im Folgenden deutlich:

In der Hochschule [...] als akademische Einrichtung mit Vorbildcharakter müsste demnach die Partizipation Studierender an der Gestaltung gewählter Studiengänge beispielhaft erprobt werden. Das bedeutet die Vermittlung und das Erproben partizipativer Methoden in (pädagogischen) Studienprogrammen und die Übernahme von Verantwortung für persönliche und gemeinsame Lernprozesse (Platte/Schulz 2011: 247).

Dass sich das Tutorium vor partizipativer Arbeit mit den Studierenden nicht verschließen sollte, erscheint aus didaktischen Gründen sinnvoll und dies wird auch in verschiedenen Publikationen gefordert. So betrachten Jokanovic und Szczyrba den Teilnehmer_innenbezug als wichtigen Anteil des Tutoriums. Neben einem Ist-Soll-Abgleich des aktuellen Lernstands mit dem Wunschlernstand, schließe das eine Bedarfserhebung mit den Studierenden ein. Lehre an sich müsse sich nach den Belangen der Lernenden richten (vgl. Jokanovic/Szczyrba 2012: 4 f.). Rohr et al. weisen darauf hin, dass Partizipation durch vorgegebene Lehr- und Lerngruppen und durch die „Gefahr der noch stärkeren Verschulung“, die ohnehin bereits durch Bologna bestünde, bedroht ist. Eigeninitiative und auch die Entwicklung der Studierenden drohen durch Vorgaben und Sicherheiten ausgebremst zu werden (vgl. Rohr et al. 2014: 131).

Tutorien stehen damit vor der Frage, welcher Strukturierungsgrad für das angestrebte Ziel sinnvoll erscheint. Orientierungstutorien sind an den Fragen und Bedürfnissen der Erstsemestler_innen orientiert, diese sind also mittels partizipativer Methoden in die Gestaltung des Tutoriums einzubeziehen. Von den Studierenden könnte vermutet werden, dass sie das Angebot der Teilhabe an der Gestaltung gerne annehmen, da sie ihnen die Möglichkeit gibt, ihre Interessen einzubringen.

Im Folgenden wird ein Tutorium in Hinblick auf das didaktische Prinzip der Adressat_innenorientierung reflektiert. Weiterhin stellen sich die Fragen, wie Partizipation im Tutorium grundsätzlich aussehen kann und wie damit umgegangen werden kann, wenn die Studierenden das Angebot der Mitgestaltung nicht wahrnehmen oder es sogar ablehnen.

4 Partizipative Elemente tutorieller Begleitung

Im Folgenden soll die tutorielle Begleitung in „Wissen schafft Praxis“ auf partizipative Elemente hin untersucht werden. Nach dem Vorbild von Straßburger und Rieger wurden die Partizipationsstufen an die tutorielle

Begleitung und an die Partizipationsmöglichkeiten der Studierenden angepasst (vgl. Straßburger/Rieger 2014a: 24 ff.).

Der linken Seite der Pyramide entsprechen die Partizipationsmöglichkeiten, die die Tutor_innen einräumen (linke Pyramidenseite), der rechten die, die aus der Studierendenschaft entstehen (rechte Pyramidenseite). Nachfolgend sind die einzelnen Stufen der Partizipation benannt:

Tutor_innen

Stufe 1 – Informieren: Tutor_innen informieren über Entscheidungen und machen diese somit transparent. Sie eröffnen Studierenden die Chance, sich darauf einzustellen, zu Reaktion oder zu Widerspruch.

Stufe 2 – Meinung erfragen: Tutor_innen erfragen vor Entscheidungen die Einschätzung von Studierenden zu ihrer Ausgangssituation, Reaktionsmöglichkeiten und Konsequenzen. Der Einfluss der Studierenden auf die Entscheidungen obliegt den Tutor_innen.

Stufe 3 – Lebensweltexpertise einholen: Tutor_innen schätzen die Lebensweltexpertise von Studierenden und bitten sie auf deren Grundlage um Beratung, ohne dass eine Garantie des Einflusses ihrer Einschätzung auf die Entscheidung besteht.

Stufe 4 – Mitbestimmung zulassen: Tutor_innen und Studierende besprechen gemeinsam Ausgangssituation und Reaktionsmöglichkeiten. Die Studierenden stimmen darüber ab, was geschehen soll.

Stufe 5 – Entscheidungskompetenz teilweise abgeben: Studierende verfügen auf dieser Stufe über noch höhere Eigenständigkeit als bei der Mitbestimmung. Die Tutor_innen haben ihre Entscheidungskompetenz teilweise abgegeben.

Stufe 6 – Entscheidungsmacht abgeben: Alle wichtigen Entscheidungen werden von den Studierenden selbst getroffen. Tutor_innen unterstützen und begleiten sie nur.

Studierende

Stufe 1 – Sich informieren: Studierende informieren sich entweder vorab oder nach einer gefällten Entscheidung.

Stufe 2 – Im Vorfeld von Entscheidungen Stellung nehmen: Studierende nehmen vor Entscheidungen Stellung, wobei ihre Meinung nicht notwendigerweise berücksichtigt werden muss.

Stufe 3 – Verfahrenstechnisch vorhergesehene Beiträge einbringen: Studierende haben die Möglichkeit, im Vorfeld Kritik, Vorschläge und Beratung für

die Fachkräfte zu leisten oder Widerspruch einzulegen. Ihre Sichtweise muss nicht berücksichtigt werden.

Stufe 4 – An Entscheidungen mitwirken: Gemeinsam mit den Tutor_innen treffen die Studierenden Entscheidungen.

Stufe 5 – Freiräume der Selbstverantwortung nutzen: Studierende können in einigen Bereichen selbst Entscheidungen treffen. Vorschläge können sie, ohne Erlaubnis einzuholen, umsetzen. Sie können Entscheidungen abwehren.

Stufe 6 – Entscheidungsfreiheit ausüben: Studierende haben die Entscheidungsmacht und treffen selbstständig Entscheidungen.

Stufe 7 – Eigenaktivitäten: Studierende organisieren und setzen eigenständig Vorhaben um.

4.1 Voraussetzungen für Partizipation

Freiwilligkeit ist Voraussetzung für Partizipation. Dabei kann der Handlungsspielraum der Studierenden mitunter stark eingeschränkt sein (vgl. Straßburger/Rieger 2014a: 15). Freiwilligkeit ist insbesondere in Teil II des Propädeutikums ein zentrales Element, denn sowohl die Teilnahme an der Veranstaltung wie auch die Teilnahme an den Übungen sind fakultativ. Einschränkungen der Partizipation ergeben sich u.a. durch die vorgegebenen Inhalte und Ziele der tutoriellen Begleitung: Diese soll, wie zuvor beschrieben, die Studierenden auf das wissenschaftliche Arbeiten vorbereiten. In diesem Kontext ist festzuhalten, dass hier aufgrund der berufspraktischen Erfahrung der Studierenden ein direktes Einbringen von wissenschaftsorientiertem Fachwissen eher nicht möglich erscheinen mag. Andererseits könnte davon ausgegangen werden, dass der Wunsch, dieses Wissen für die Praxis nutzbar werden zu lassen, ein deutlich strukturierteres und engagierteres Vorgehen beim Wissenserwerb mit sich bringt, möglicherweise in höherem Maße als bei „traditionell Studierenden“. Die Frage, welcher Grad der Partizipation hier sinnvoll erscheint, bleibt zu klären.

Die tutorielle Begleitung in Teil II sollte sich an den Bedürfnissen der Studierenden orientieren und deren Fragen, die sich während des Recherche- und Schreibprozesses ihrer ersten Hausarbeit ergeben, beantworten. Dieses optionale Angebot wurde von den meisten Studierenden nicht im geplanten Umfang genutzt. Ein zentraler Grund hierfür bestand darin, dass die Studierenden sich erst zu einem viel späteren Zeitpunkt mit dem Schreiben ihrer Hausarbeit befassten und daher noch keine spezifischen Fragen und Probleme zu besprechen hatten. Zum Zeitpunkt der Planung der tutoriellen Begleitung im 2. Semester wurde vorausgesetzt, dass die Hausarbeit im Verlauf des Semesters von den Studierenden geschrieben und der Prozess begleitet werden

könnte. Dies war von den betreuenden Lehrenden so nicht vorgesehen und wurde gegenüber den Studierenden nicht ausreichend kommuniziert.

4.2 Partizipative Elemente

In der Erprobung der tutoriellen Begleitung finden sich partizipatorische Elemente, ebenso wie Situationen, in denen Stufen echter Partizipation erfüllt wurden.

Die partizipativen Elemente waren am häufigsten in der Einführungswoche im 1. Semester in Teil I des Propädeutikums durch die Vorstufen der Partizipation in Form von Fragen der Studierenden gegeben. Als Beispiel beschrieb eine Tutorin in einem Beobachtungsbogen, den Moment, als die Frage nach der Freiwilligkeit des Schreibens der sogenannten Kompetenzprofile² gestellt wurde, zusammen mit der Frage, was in diesem Zusammenhang mit Datenschutz zu beachten sei. Auch die Frage, ob Studierende und Dozenten geduzt oder gesiezt werden sollten, kam auf (vgl. Beobachtungsbogen Kompetenzreflexion 15.4.2013). Hier ist die Vorstufe 1 der Pyramide von studentischer Seite her erfüllt, wonach sich die Studierenden vorab über für sie relevante Details im Studium informieren.

Die Fragen zum Kompetenzprofil konnten, so der weitere Vermerk im Beobachtungsbogen, geklärt werden: Jede_r konnte selbst über die Ausgestaltung des Profils entscheiden (ebd.). Dieser Teil zeigt, dass die Dozierenden und Tutor_innen die Fragen beantworteten und Informationen an die Studierenden übergaben, womit von professioneller Seite her die Stufe 1 ebenfalls erfüllt wurde. Es wird hier jedoch eine weitere Ebene von den Fachkräften eröffnet: Mit der gestalterischen Freiheit der Kompetenzprofile wird den Studierenden überlassen, wie sie sich selbst darstellen. Es werden damit Entscheidungskompetenzen ein Stückweit sie abgegeben, entsprechend der Partizipationsstufe 5.

In späteren Dokumentationen wurde die Überlegung notiert, dass die Interessen der Studierenden in das Tutorium einbezogen werden sollten, um gegebenenfalls Änderungen vorzunehmen. So stand in einem Ergebnisprotokoll vom Mai 2013, dass bei den Studierenden nachgefragt werden sollte, ob sie mit der Begleitung und Kommunikation miteinander auf Moodle zufrieden seien oder was aus ihrer Sicht geändert werden sollte (vgl. Ergebnisprotokoll Jour Fixe Tutor_innen 2013: 2). Hier sollte also ausdrücklich nach der Meinung der Studierenden gefragt werden. Dies entspricht auf der Partizipationspyramide der Stufe 2 aus Sicht der Fachkräfte: Die Tutor_innen erfragen

2 Zum Anfang des Studiums legten die Studierenden auf der Internetplattform Moodle eine Art Steckbrief über sich selbst an, um sich gegenseitig kennen zu lernen und den Umgang mit Moodle zu trainieren.

vor ihren Entscheidungen die Einschätzungen und Wünsche der Studierenden. Der Einfluss der Studierenden auf Entscheidungen liegt jedoch immer noch bei den Tutor_innen als denjenigen, die letztendlich die Vorschläge der Studierenden berücksichtigen oder nicht.

Dass auf diese Weise die Studierenden häufig einbezogen wurden, zeigt sich in vielen Situationen, belegt durch die Aufzeichnungen der Tutor_innen im 2. Semester. So beschreiben die Tutor_innen an verschiedenen Stellen in der Dokumentation, dass sie Themen und Fragen der Studierenden eine Woche vor den Präsenzterminen auf Moodle sammeln und aufbereiten, oder dass sie im weiteren Arbeitsprozess Themen und Fragen der Studierenden in vertiefenden Workshops thematisieren wollen (vgl. Ergebnis Treffen „Tutorielle Begleitung Hausarbeiten im 2. Semester des bbgl. Bachelorstudiengangs Soziale Arbeit“ 2013). Dies entspricht Stufe 2 der Pyramide vonseiten der Fachkräfte. Den Studierenden wurde die Möglichkeit gegeben, sich über Moodle zu äußern und damit vor der Ausarbeitung der nächsten Veranstaltung ihre Stellungnahme eingeholt.

Die Dokumentationen zu Evaluation und Feedback zur Erprobung der didaktischen Elemente enthalten Notizen, denen zufolge die Studierenden kritisierten, dass Einstellungen auf Moodle, die zur Anzeige bewältigter Aufgaben dienten, weggefallen waren (vgl. Evaluation/Feedback zur Erprobung der didaktischen Elemente 2013: 2). Damit nehmen sie zu einem Problem Stellung und erfüllen damit Stufe 2 der Partizipationspyramide aus Sicht der Student_innen.

Der Vorschlag, gemeinsam zu frühstücken, räumte den Studierenden ebenfalls mehr partizipativen Spielraum ein. Laut den Notizen zur Evaluation wurde dieser Vorschlag von den Studierenden sehr gern angenommen (ebd.). Anders als bei der Vorbereitung der Tutorieneinheiten stimmten die Studierenden über das gemeinsame Frühstück ab und es kann davon ausgegangen werden, dass es gemeinsam und gleichberechtigt weiter geplant wurde. Dies stellt eine Form der echten Partizipation dar (Stufe 4): Die Tutor_innen ließen bei der Planung des Frühstücks bewusst Mitbestimmung zu, die Studierenden entschieden mit. Die Planung eines gemeinsamen Frühstückes ist zwar nicht unbedingt entscheidend für die Enkulturation in die akademische Gemeinschaft, diente aber der Übung von partizipativen Prozessen.

Eine noch höhere Stufe der Partizipation ergab sich durch das Format der freiwilligen Workshops. Die Studierenden konnten also wählen, ob sie teilnahmen oder fernblieben. Dies entspricht der Partizipationsstufe 5 vonseiten der Studierenden, die hier die angebotenen Freiräume der Selbstverantwortung nutzten.

Auf der anderen Seite zeigt die Dokumentation der Tutor_innen, dass es häufig Schwierigkeiten gab, die Studierenden bzw. ihre Vorstellungen und Wünsche in die Planung einzubeziehen, weil die Studierenden sich auch auf Nachfragen hin nicht äußerten und wenig Beteiligung zeigten. In ihrem Ar-

beitstagebuch vom Oktober 2013 vermerkte eine Tutorin in der vorgefassten Rubrik „Was lief schief und warum/Wie haben Sie interveniert?“, dass es bis zum damaligen Zeitpunkt kaum eine Beteiligung der Studierenden gegeben hatte, sodass die Tutorin – im Rahmen der Intervention – wiederholt nachgefragt hatte (vgl. Arbeitstagebuch Oktober 2013).

Auch an anderer Stelle beschreiben die Tutor_innen die fehlende oder geringfügige Partizipation seitens der Studierenden. Im Beobachtungsbogen zur Kompetenzreflexion notierte die dokumentierende Tutorin, dass es keine Rückfragen gegeben habe, auch nicht nach Ermunterungen, Fragen zu stellen (vgl. Beobachtungsbogen Kompetenzreflexion). Ein ähnliches Beispiel schilderte eine_r der Tutor_innen bei der Nutzung der Moodle-Plattform zur Gestaltung des Tutoriums: Die Studierenden waren angehalten, bis etwa eine Woche vor dem nächsten Treffen im Tutorium Themen zu sammeln, von denen sie sich wünschten, dass sie im Tutorium behandelt würden, ebenso wie Fragen, für eine gemeinsame Erörterung. Die Tutor_innen stellten häufig fest, dass dieses Angebot von den Studierenden nicht genutzt wurde. So gab eine der Tutor_innen an, dass sie Moodle oft bis kurz vor dem Beginn des Tutoriums kaum Fragen oder Themen entnehmen konnte, aus deren Aufarbeitung eine Seminargestaltung möglich geworden wäre. Auch direkt vor dem Beginn des Tutoriums gab es weder Fragen noch Wünsche nach der Bearbeitung von bestimmten Themen, sodass die Tutor_innen auf eigene Erfahrungen und mitgebrachte Arbeitsmaterialien zurückgreifen mussten.

4.3 Partizipation und nicht-traditionell Studierende

Über die Gründe für die geringe Beteiligung kann viel spekuliert werden. Eine mögliche Erklärung ist, dass die Studierenden noch keine Fragen hatten, da ihnen nur der Abgabezeitpunkt zum Ende des Semesters vorgegeben wurde. Ihnen wurde nahegelegt, bereits während der Vorlesungszeit mit den Vorbereitungen und dem Schreiben der Hausarbeit zu beginnen. Es wurde allerdings im Verlauf des Semesters deutlich, dass die meisten Studierenden erst zum Ende der Vorlesungszeit bzw. am Anfang der vorlesungsfreien Zeit mit dem Schreiben begannen. Auffällig im Zusammenhang mit Partizipation ist eine Notiz aus dem Evaluationsbogen bzw. Feedbackbogen. Hier gibt es den Vermerk, dass viele der Studierenden nach einer „vorgegebenen Organisation und Struktur“ strebten (vgl. Evaluation/Feedback zur Erprobung der didaktischen Elemente: 2). Diese Notiz bezieht sich nicht unbedingt nur auf die Workshops im 2. Semester. Da diese aber ursprünglich unter Beteiligung der Studierenden strukturiert und gestaltet werden sollten, kann die Notiz auch darauf bezogen werden. An dieser Stelle noch einmal der Verweis auf die Besonderheit der nicht-traditionell Studierenden: Neben der guten Selbstorganisation haben diese eine genaue Vorstellung von den Lehrangeboten. Das könnte bedeuten, dass die nicht-traditionell Studierenden insgesamt

kritischer mit Inhalten von Seminaren und Veranstaltungen umgehen als ihre Mitstudierenden, insbesondere mit Blick auf den Zeitfaktor und die Verwertbarkeit der Inhalte. Ebenso könnte vermutet werden, dass nicht-traditionell Studierende „neuen“ Lehr- und Lernformen gegenüber weniger offen sind, weil sie diese Ansätze aus ihrer Lernbiografie nicht kennen.

Im Zusammenhang mit partizipativen Elementen aus der Perspektive der Studierenden, ist dies ein Widerspruch: Eine vorgegebene Organisation und Struktur lassen vollständige Partizipation nicht zu, womit auch ein partizipativ angelegtes zukünftiges Tutorium nicht möglich ist.

Es kann vermutet werden, dass es für die Studierenden ungewohnt war, partizipativ zu handeln und sie auch weniger aktive Gestaltung erwarteten, sondern eher passivere Teilnahme und die Bearbeitung vorgegebener Aufgaben. Jokanovic und Szczyrba beschreiben diese Gruppe der Studierenden als „passive Informationsempfänger_innen“ (2012: 9). Vermutlich waren die Studierenden von ihrer Arbeit her möglicherweise partizipatives Handeln mit ihren Adressat_innen gewohnt, erwarteten in der Hochschule jedoch aufgrund ihrer Lernbiografie eher Vorgaben und hierarchische Systeme als Mitbestimmungsrechte. Eine andere Erklärung könnte sein, dass die Studierenden partizipatives Handeln ablehnten, dies wäre jedoch wahrscheinlich während der Begleitung irgendwann zur Sprache gekommen.

Es kann sicher weitere Gründe geben, die in diesem Rahmen nicht erörtert werden können. Abschließend kann festgehalten werden, dass das Einbringen partizipativer Elemente nicht in dem Umfang angenommen wurde, wie dies von Projektmitarbeiter_innen und Tutor_innen angedacht war.

5 Fazit

Die tutorielle Begleitung als zentrales didaktisches Element der propädeutischen Lehr-Lerneinheit „Wissen schafft Praxis“ war nicht explizit partizipativ ausgerichtet. In der Erprobung im 1. und 2. Semester wurden den Studierenden Partizipationsmöglichkeiten geboten, die nach Straßburger und Rieger auf der Stufe der echten Partizipation angesiedelt sind (Stufe 4: Mitbestimmung zulassen und Stufe 5 Entscheidungskompetenz teilweise abgeben). Den Studierenden hätten darüber hinaus mehr partizipative Spielräume eröffnet werden können. Beispielsweise hätten gemeinsam von Studierenden und Tutor_innen während der Workshops Gestaltungsvorschläge gesammelt und abgestimmt werden können, um darauf basierend den Ablauf der Sitzungen zu planen. Dies hätte allerdings eine explizit partizipative Ausrichtung des Formats vorausgesetzt und damit die aktive Information und Einbeziehung der Erstsemestler_innen. Das Veranstaltungsformat des Tutoriums ist dafür grundsätzlich geeignet. Ein Verständnis für partizipative Mitwirkung in Veranstaltungen wie Tutorien kann allerdings nicht per se vorausgesetzt werden; es ist den dargestellten Situationen zufolge nicht ausreichend, Parti-

zipationsmöglichkeiten nur anzubieten. Unter Berücksichtigung der Lernbiografien können sich verschiedene Verständnisse von Teilhabe entwickelt haben – oder sogar Unverständnis. Dies ist von Tutor_innen und Studierenden gemeinsam zu reflektieren. Tatsächlich bedarf es unserer Auffassung nach eines gemeinschaftlichen Verständnisses von Partizipation, das während des Tutoriums gemeinsam erarbeitet werden könnte – diese muss also gelernt werden. Und ein Tutorium bietet aus unserer Sicht einen sicheren Ort, um Partizipation praktisch zu üben.

Grundsätzlich gilt also zu klären, zu wie viel Partizipation die Zielgruppe bereit ist. Wirkliche Mitbestimmung ist Potenzial und Herausforderung zugleich und Tutor_innen müssten diesbezüglich geschult werden. Wichtig bei einer sinnvollen und gewinnbringenden Umsetzung eines partizipativ angelegten tutoriell angeleiteten Workshops oder eines Tutoriums ist die didaktische Zielklärung. Auf dieser Grundlage kann dann der Grad der Strukturierung und der Partizipation ausgewählt werden.

Literatur

- Wissenschaftliche Begleitung des Projekts Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge – ANKOM (Hrsg.) (2009): Memorandum zur Stärkung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung – Perspektiven für die Fachkräfteentwicklung: <http://ankom.his.de/material/dokumente/memorandum.pdf> (07.08.2015).
- Jokanovic, Mirjana/Szczyrba, Birgit (2012): Tutorienarbeit an Hochschule. Professionalisierung der Lehre „bottom up“. In: Behrendt, Brigitte (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre Lehren und Lernen effizient gestalten, Raabe, F 6.8., S. 1–18.
- Kräpke, Heike/Ladwig, Annette (Hrsg.) (2013): Tutorienarbeit im Diskurs: Qualifizierung für die Zukunft. Berlin: LIT Verlag.
- Knauf, Helen (2013): Tutorenhandbuch, Einführung in die Tutorenarbeit. Bielefeld: Universitätsverlag Webler.
- Platte, Andrea/Schultz, Christian-Peter (2011): Inklusive Bildung an der Hochschule – Impulse für LehrerInnenbildung und Soziale Arbeit. In: Fliieger, Petra/Schönwiese, Volker (Hrsg.): Menschenrechte – Integration – Inklusion. Aktuelle Perspektiven aus der Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 245–251.
- Rohr, Dirk/Kricke, Meike/den Ouden, Hendrik/Bachtsevanidis, Vasili (2014): Modellierung, Teamteaching, Planspiel & Tutorien – Verzahnung hochschuldidaktischer Aspekte in der neuen LehrerInnenbildung. In: Berendt, Brigitte/Fleischmann, Andreas/Wildt, Johannes/Schaper, Niclas/Szczyrba, Birgit (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre, L 3.11.
- Straßburger, Gaby/Rieger, Judith (Hrsg.) (2014a): Bedeutung und Formen der Partizipation – Das Modell der Partizipationspyramide. In: Straßburger, Gaby/Rieger, Judith (Hrsg.): Partizipation kompakt. Für Studium, Lehre und Praxis sozialer Arbeit. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 12–39.

- Straßburger, Gaby/Rieger, Judith (Hrsg.) (2014b): Partizipation kompakt – Komplexe Zusammenhänge auf den Punkt gebracht. In: Straßburger, Gaby/Rieger, Judith (Hrsg.): Partizipation kompakt. Für Studium, Lehre und Praxis sozialer Arbeit, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 230–240.
- Straßburger, Gaby/Rieger, Judith (Hrsg.) (2014c): Bedeutung und Formen der Partizipation – Das Modell der Partizipationspyramide. In: Straßburger, Gaby/Rieger, Judith (Hrsg.): Partizipation kompakt. Für Studium, Lehre und Praxis sozialer Arbeit. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 15.

Unveröffentlichte Literatur

- Arbeitstagebuch Oktober 2013, 6.10.2013.
- Beobachtungsbogen Kompetenzreflexion 15.4.13.
- Ergebnisprotokoll Jour Fixe Tutor_innen 6.5.2013, S. 2.
- Ergebnis Treffen Tutorielle Begleitung Hausarbeiten im 2. Semester des bbgf. Bachelorstudiengangs Soziale Arbeit“ am 25.9.13.
- Evaluation/Feedback zur Erprobung der didaktischen Elemente, 7.3.2013, S. 2.
- PONTS (2013): Potenziale nicht traditionell Studierender, Projekt PONTS im Kurzüberblick.

Neue Medien für neue Studierweisen? Hochschulische Entwicklungsschritte zur Integration zeitgemäßer Kommunikationsformate in Lehre und Studium

Benjamin Klages/Nino Ferrin/Anja Lull/Stefan Bestmann

1 Erwartungen und Normalitäten

Die IuK-Technologien – allen voran das Internet- eröffnen im Bereich von Bildung und Wissenschaft, und hier wiederum insbesondere in den Hochschulen, weitreichende Modernisierungsmöglichkeiten, die sowohl Lehre und Prüfungen als auch das Lernen insgesamt, also die Prozesse der Wissensvermittlung bzw. die Lernkultur, nachhaltig verändern. Erwartet werden nicht nur eine deutlich verbesserte Qualität von Lehren und Lernen, sondern auch eine deutlich erhöhte Effizienz der Wissensvermittlung und eine bessere Vorbereitung auf die Erfordernisse des lebenslangen Lernens (BMBF 2004: 1).

Mit diesen einleitenden Worten in den Richtlinien zur Etablierung von E-Learning in der Hochschullehre im Rahmen des Förderschwerpunkts „Neue Medien in der Bildung“ (2004) des BMBF wird deutlich, welche Potenziale in diesem Entwicklungszusammenhang gesehen werden. Einige Jahre und bereits zahlreiche, nicht nur technische „Innovationszyklen“ später, stellt die HRK (2012) entsprechend fest, dass

die rasanten Veränderungen der Kommunikation und der daraus resultierende soziale und kulturelle Wandel auch die Hochschulen in besonderer Weise betreffen. Viele Hochschulen haben hier bereits reagiert, doch stehen sie weiterhin vor der Herausforderung, auf die Veränderungen zu reagieren und entsprechende Maßnahmen zu ergreifen (HRK 2012: 4).

Ähnlich unabgeschlossene Zu- und Umgangsweisen mit neuen, digitalen Medien in Lehre und Studium sind bei Einblicken in den Alltag der KSHB sichtbar. In Interviews mit einzelnen Lehrenden¹ wird deutlich, dass diese kaum konkrete Vorstellungen von einem ihre Tätigkeit unterstützenden Einsatz besagter Technologien äußern, sondern tendenziell eher Vorbehalte im Hinblick auf deren didaktische Relevanz formulieren. Begründet wird diese Haltung im Kern mit der Charakterisierung ihrer jeweiligen Studierenden-

1 Für eine Situationsanalyse zur Frage „Wie wird an der KHSB erfolgreich berufsbegleitend studiert?“ wurden Lehrende und Studierende (zur Erläuterung der Funktion im Projektzusammenhang bei Klages/Bonillo im Band) befragt.

schaft. Dabei berufen sie sich auf eine diesen zugeschriebene geringere Beteiligungsbereitschaft und -befähigung sowie deren mangelnde Erfahrung mit und Interesse an technologiegestützter Kommunikation. Gleichzeitig fehlen Kenntnisse und Vorstellungen über die Ausgestaltung einer elektronisch unterstützten Lernumgebung. Einhergehend äußert ein Großteil der befragten Lehrenden einen Unterstützungsbedarf hinsichtlich der Entwicklung und Umsetzung konkreter Anwendungsszenarien in ihrer hochschulischen Lehre.

Dem gegenüber bringen Studierende aus einem berufsbegleitenden Studiengang in Interviews digitale Medien mit „Normalität“ in Verbindung. Es wird einerseits im privaten oder auch beruflichen Alltag als normal erlebt, diese Medien zu unterschiedlichen Kommunikationszwecken zu nutzen und andererseits wird es ebenso als normal beschrieben, dass derartige Medien in ihrem Studium keine erkennbare Rolle spielen. Laut den Studierenden werden damit gleichermaßen ihre bisherigen formal-institutionellen Bildungserfahrungen wie auch ihre Erwartung an ein Präsenzstudium erfüllt.

2 Gelegenheiten zur Nutzung

Bei der Gestaltung von Studienbedingungen zur Realisierung einer offenen Hochschule wird gemeinhin den dort angebotenen Studien- und damit Kommunikationsformaten eine besondere Rolle zugeschrieben (vgl. bspw. Zawacki-Richter et al. 2014). Zumindest folgen die Verantwortlichen der gängigen Beschreibung, dass die aktuelle Studierendenschaft in ihren Voraussetzungen und Studierweisen heterogen sei und daher die Möglichkeiten zur erfolgreichen Teilnahme an Lehrveranstaltungen in traditioneller Form zunehmend als begrenzend wahrgenommen werden. Die Berücksichtigung von digitalen Medien und die damit möglichen Kommunikationsformen – sowohl durch Zeit- und Ortsflexibilität als auch durch die Erweiterung der Interaktionsmodi insgesamt – können dabei potenziell für die Studierenden zur produktiven Beteiligung am akademischen Lernen beitragen, so die verbreitete Annahme.

2.1 Von der Entwicklungsidee zur Unterstützungsstruktur

Im Rahmen von PONTs sollten Studienbedingungen für berufsbegleitende Studiengänge mit sozialwissenschaftlicher Ausrichtung problematisiert und differenziert angepasst werden. Dabei ging es um den Zuschnitt der zeitlichen, institutionellen und organisatorischen Rahmenbedingungen auf die spezifische Situation nicht-traditionell Studierender und darüber hinaus um die konzeptionelle Berücksichtigung von Besonderheiten eines sozialwissenschaftlich ausgerichteten Studiengangs (vgl. PONTs-Förderantrag 2011).

Wenn davon ausgegangen wird, dass hierbei der Aneignung von Sozial- und Selbstkompetenzen eine zentrale Bedeutung zukommt, kann daran angeschlossen werden, indem entsprechende Lehrangebote zwingend auch direkte und dynamische soziale Interaktionen vorsehen müssen (hierzu auch Krauskopf/Zahn im Band). Dem entgegen werden E-Learning-Formate weithin noch verdächtigt, ein „Isolierungsinstrument“ zu sein, und auch derart konzipiert und/oder eingesetzt zu werden. Dabei steht beispielsweise der Bedarf nach sozialer Eingebundenheit und kommunikativer Erfahrung dem Bedarf nach zeitlich flexiblen, selbstgesteuerten Studiermöglichkeiten entgegen. Als plausible Lösungsoption wird in diesem Zusammenhang die konsequente Integration einer Kombination aus elektronischem (Selbst-)Lernen und Lernen in Präsenzphasen gefordert, was dem verbreiteten Ansatz des „Blended Learning“ (Reinmann-Rothmeier 2003) entspricht und „die orchestrierte Kombination und Verzahnung verschiedener Lernformen: von mediengestützten Elementen (z.B. asynchron gestalteten Onlinephasen) mit synchronen Präsenzphasen (z.B. Workshops oder Seminare)“ (Reusser 2003: 178) meint. Hier zeigt sich besonders anschaulich, welche veränderte Situation im Hinblick auf technische Möglichkeiten und nun bekannte Medienfunktionen beschreibbar ist. In derartigen Konzipierungen wird unabhängig von den technischen Möglichkeiten *nicht* davon ausgegangen, dass

bestimmte Medien oder Vermittlungsformen an sich im Vergleich zu anderen irgendwie vorteilhaft seien. Es wird vielmehr davon ausgegangen,

1. dass die notwendigen Bestandteile eines Lernangebotes immer von den Rahmenbedingungen des sich jeweils stellenden didaktischen Problems abzuleiten sind und
2. dass die besondere Qualität und auch Effizienz eines Lernangebotes vor allem in der Kombination von Elementen unterschiedlicher methodischer und medialer Aufbereitung zum Tragen kommt (Kerres 2002: 3).

In diesem Sinne wurden seitens des PONTIS-Projekts E-Learning und Didaktik als untrennbar miteinander verbunden verstanden und der „Einsatz von E-Learning-Konzepten in Lehre und Studium vor allem als eine didaktische Gestaltungsaufgabe“ (Grell/Rau 2011: 18) aufgefasst. Vorrangiges Ziel an der KHSB ist dabei der Einbezug von E-Learning-Elementen in die Präsenzlehre.

Die Konzeptentwicklung und Realisierung entsprechender E-Learning-Formate sollte, laut Projektantrag, an der KHSB mit der Weiterbildung von Hochschullehrenden im Umgang mit digitalen Medien einhergehen. Dazu sollten in kollegialen Entwicklergruppen (hierzu Klages/Reinders im Band) sowohl in „kleinen“ Schritten in einzelnen Lehrveranstaltungen als auch in „großen“ Planungen (z.B. für modulübergreifende E-Learning integrierende Konzepte) entsprechende Formate entworfen und erprobt werden. Doch

bereits zu Beginn des Projekts stellte sich heraus, dass die Mehrzahl der Lehrenden keinen derartigen Bedarf bzw. kein spezifisches Interesse am Thema E-Learning im Allgemeinen hatten, sondern das Thema, wenn überhaupt, nur in Bezug auf andere Themen, wie zu propädeutischen Elementen in der Studieneingangsphase (hierzu auch Bonillo im Band) oder zur Kompetenzreflexion (hierzu auch Bochert/Bestmann im Band) als relevant einschätzten. Somit bildete sich der Bereich E-Learning als Querschnittsthema zu anderen Entwicklungsbereichen heraus.

Die von Lehrenden geäußerten Unterstützungsbedarfe hinsichtlich des Umgangs mit digitalen Medienformaten verlangten ein niedrigschwelliges, hochschuldidaktisch qualifiziertes Beratungsangebot. Dieses konnte im weiteren Prozedere mithilfe personeller und finanzieller Projektressourcen umgesetzt werden. Die Planungen beruhten dabei vor allem auf bestehenden Erfahrungen und Interessen sowie (infra-)strukturellen Bedingungen der Hochschule. Im Mittelpunkt standen:

- die didaktische Beratung
 - zur Implementierung von interaktiven Lehr-Lernszenarien,
 - zur sinnvollen Einbettung von E-Learning-Einheiten in bereits vorhandene oder neu zu erstellende curriculare Strukturen sowie
 - zur Lösung mikrodidaktischer Probleme bei der Umsetzung von E-Learning-Einheiten;
- die Sammlung und Präsentation von Good-Practice-Beispielen für den Einsatz von E-Learning-Einheiten,
- die Initiierung des Erfahrungsaustausches zwischen Lehrenden und Studierenden.

Im Vordergrund dieses Formats stand die individuelle Beratung Lehrender. In den Beratungsgesprächen setzten didaktische Leitfragen Impulse zur Seminarplanung:

- Worin könnte der didaktische Mehrwert der E-Learning-Anteile bestehen?
- Welche Kursinhalte benötigen Präsenzlehre bzw. das „Expert_innentum“ der Dozierenden? Damit verbunden: Welche Kursinhalte sind überhaupt für eine „Auslagerung“ in virtuelle Räume geeignet?
- Welche Kompetenzen können mithilfe kooperativer, Interaktion ermöglichender Methoden entwickelt werden? Sind diese Methoden für eine elektronische Bearbeitung geeignet?
- Wird dieses Seminar in verschiedenen Lerngruppen angeboten? Wodurch unterscheiden sich diese Lerngruppen?
- In welcher Reihenfolge werden die Lerninhalte über das Semester angeboten?

Im Vordergrund der Beratungsarbeit standen also weniger die technischen als die mit dem Einsatz digitaler Medien verbundenen didaktischen und methodischen Fragen. Gleichzeitig sollten die Lehrenden ermuntert werden, von der bereits vorhandenen „statischen“ Nutzung der Lernplattform Moodle (Einstellen von Dokumenten) zu einer interaktiven Nutzung überzugehen. Da Interaktion auf Lernplattformen nicht automatisch passiert, stand neben den angeführten didaktischen Fragen auch die sprachlich-modulare Planung im Vordergrund: So müssen Arbeitsanweisungen so eineindeutig formuliert sein, dass die beteiligten Studierenden sie verstehen, Aufforderungen zur Teilnahme an Diskussionen in Foren und Chats sollten direktive und möglichst präzise quantitative Elemente besitzen („Posten Sie mindestens zwei Beiträge im Forum, wobei Sie bei mindestens einem Beitrag auf eine_n Kommiliton_in eingehen oder antworten.“). Ein weiterer Aspekt der Beratung betraf die eigene Verfügbarkeit im virtuellen Kursraum. Um Enttäuschungen von Studierenden auf der einen Seite und überbordendem Zeiteinsatz der Lehrenden durch ständige Präsenz im Netz auf der anderen Seite vorzubeugen, bedarf es transparenter bzw. deutlich kommunizierter Vereinbarungen über Sprechzeiten, Moderationen und Reaktionen, eben auch und vor allem in internetgestützten Interaktionsräumen.

Neben dieser individuellen Beratung sowie den Arbeiten in den Entwicklergruppen, wurde ein Fokus auf den Ausbau der allgemeinen Beratungsexpertise in Hinblick auf die hochschulische Lernplattform Moodle gelegt. So wurden zwei Kursräume in Moodle als Showrooms realisiert, die Hochschullehrenden beispielhaft visualisieren, welche digitalen Möglichkeiten Studierenden zur Bearbeitung und Organisation von (Fach-)Wissen sowie zur Interaktion mit Peers und Lehrenden zur Verfügung stehen. Ein Kursraum wurde im Rahmen der Entwicklergruppe „Studieneingangsphase“ geplant, im Sommersemester 2013 als propädeutische Einheit zur Aneignung wissenschaftlicher Arbeitstechniken erprobt und im Wintersemester 2013/14 auf weitere Studiengänge übertragen. Der zweite Kursraum dient als Medium zur didaktischen Beratung von Lehrenden zur Präsentation und gleichzeitig zur Erarbeitung von Möglichkeiten zum Einsatz der Lernplattform.

Auf hochschulischer Ebene stellten sich mit zunehmender Beratungspraxis Fragen nach der Berechnung von Lehrkapazitäten (erheblicher Entwicklungsaufwand versus gute Nachnutzung) sowie nach einem Umgang mit Anwesenheitspflichten in den virtuellen Kursräumen. Den ersten Umsetzungen kamen bei der Kursentwicklung die Projektkapazitäten sowie die Erprobung insbesondere in unteren Semestern zugute, in denen Aspekte der Anwesenheit gemeinsam mit Studierenden diskutiert und dann entschieden werden konnten.

Die Arbeit der Servicestelle E-Learning wurde hochschulintern in der Reihe „PONTs lädt ein!“ mit einem Beitrag zum Thema „Interaktive Partizipation – Möglichkeiten im Web 2.0“ sowie außerhochschulisch mit dem

Beitrag „Ob Moodle oder MOOCs – auf’s Lernen kommt es an!“, auf der Tagung der Friedrich-Ebert-Stiftung „Von Moodle bis MOOC“ (2014) vorgestellt.

2.2 Ein konkretes Szenario: Lernen mit Lehrvideos

Im Folgenden wird beispielhaft ein realisiertes Blended-Learning-Szenario beschrieben: Im berufsbegleitenden Studiengang Soziale Arbeit an der KHSB findet das Studium zumeist in fünf Präsenzwochen während eines Semesters statt. Die Studierenden haben zur Erfüllung des Studien-Workloads noch einmal denselben Umfang an Zeit selbstverantwortlich aufzuwenden. Im ersten Semester findet im Studienverlauf eine einführende Vorlesung zur Geschichte und den grundlegenden Theorien Sozialer Arbeit statt. Im Rahmen des Regelstudiums wird diese durchaus beeindruckende Themenfülle, die zumindest grundlegend eröffnet werden soll, in ca. 14 Einheiten à 90 Minuten umgesetzt. Im berufsbegleitenden Studium hingegen stehen hierfür fünf halbe Tage zur Verfügung. Allein aus zeitökonomischen Gründen, zugleich auch aus didaktischer Intention wurde daher zum Sommersemester 2014 ein sogenannter Inverted- oder Flipped Classroom (vgl. Spannagel 2012) konzipiert. Im Konkreten bedeutet dies, dass im Wintersemester aus der Vorlesung im Regelstudiengang 12 inhaltliche Themenblöcke auf Video aufgezeichnet wurden. Für die berufsbegleitende Studienkohorte wurden im seminarbegleitenden Moodle-Kursraum zu diesen 12 Themenblöcken sowohl die aufgezeichneten Videos als auch die dazugehörigen Foliensätze und entsprechende Referenztexte bzw. Literaturhinweise zugänglich gemacht. In der ersten Präsenzeinheit gab der Dozent einen ersten inhaltlichen Zugang zur Gegenstandsbeschreibung Sozialer Arbeit sowie zu den damit verbundenen fachwissenschaftlichen Herausforderungen einer Theoriebildung. Zugleich wurden die Studierenden in die Seminarplanung eingeführt. Sie hatten nach dieser ersten Seminareinheit die Möglichkeit, sich über den Moodle-Kursraum einen Überblick über die möglichen Themenblöcke zu verschaffen. Auf dieser Grundlage konnten die Studierenden in einer festgelegten Zeitspanne wiederum über den Internetkursraum eine anonymisierte Auswahl von drei Themen treffen, die sie am liebsten im Rahmen des Seminars bearbeiten würden. Darauf basierend hat der Lehrende ein transparentes Ranking erstellt und einen Seminarverlaufsplan erarbeitet. Im Folgenden waren die Studierenden angehalten, zu den jeweiligen Präsenzphasen die von ihnen bevorzugten Vorlesungsvideos, die Foliensätze sowie ggf. einige Referenztexte zu lesen. Dabei sollten sie sich die für sie zu klärenden Verständnisfragen notieren. Während der Präsenzzeiten erfolgte dann zu den vorab bekannten Themenstellungen (pro Halbtage zwei, selten drei, Themenblöcke) ein Dreischritt:

- (1) Zunächst wurden *Verständnisfragen* zum jeweiligen Thema geklärt, wobei dies zunächst in selbstgewählten Kleingruppen der Studierenden realisiert wurde. Beeindruckenderweise konnten auf diese Weise bereits einige Verständnisfragen geklärt werden. Weitere offene Fragen wurden im Nachgang im Plenum gemeinsam mit dem Lehrenden bearbeitet, wobei im Vergleich zum Regelstudiengang sehr deutlich wurde, dass die Tiefe und Schärfe der Verständnisfragen auf einem deutlich höheren Niveau verliefen.
- (2) Nach diesen Klärungen wurden je nach Thema offene oder leitfragengestützte *Diskussionen zur Bewertung* der geschichtlichen bzw. fachtheoretischen Aspekte angeregt, wiederum abwechselnd in Kleingruppen und im Plenum.
- (3) In einem dritten Schritt wurde ein *Praxisbezug* der jeweiligen Thematik zu aktuellen Ausgangslagen Sozialer Arbeit hergestellt, um so themenspezifisch und zugleich grundlegend den Studierenden die Relevanz und Notwendigkeit einer sowohl historischen als auch theoretischen Auseinandersetzung in der Handlungswissenschaft Soziale Arbeit nachvollziehbar zu machen.

Durch die Nutzung der digitalen Kursraumplattform konnten im Vorfeld begleitend sowie zugleich im Nachgang zu jeder Präsenzeinheit weitergehende Materialien, Querverweise etc. zur Verfügung gestellt werden. Darüber hinaus wurde ein Nachrichtenforum eingerichtet, über welches der Lehrende zusätzliche Informationen an alle Teilnehmenden senden konnte. In einem sogenannten Frageforum wurden sämtliche Rückfragen der Studierenden an den Lehrenden gestellt, um – im Gegensatz zu E-Mail-gestützter bilateraler Kommunikation – eine maximale Transparenz aller Informationen herzustellen. Zugleich wurden so auch die Mitstudierenden und nicht allein der Lehrende zur Beantwortung der Fragen angesprochen. Der Nutzen dieses Vorgehens lag aus Sicht des Lehrenden zum einen in der Reduktion seiner Präsenz. Zum anderen ergab sich eine durchweg gesteigerte inhaltliche Tiefe in der thematischen Auseinandersetzung. In einer anonymisierten Lehrevaluation über die Kursraumseite wurde bspw. als positiv benannt, dass

- die Materialien, zudem thematisch gebündelt, vorab zur Verfügung stehen,
- die Vorbereitungszeit durch die Studierenden individuell gesetzt werden kann je nach eigener Alltagsstruktur,
- zugleich die Materialien mehrfach durchgearbeitet werden können, bspw. auch dass die Videos zu den Vorlesungsthemenblöcken bzw. einzelne Sequenzen daraus mehrfach angeschaut werden können,
- die Studierenden über den Kursraum und die Foren gut miteinander verknüpft sind und

- über das Forum der Lehrende stets auf neu abgelegte Materialien hingewiesen hat und so auch in den Nicht-Präsenzphasen gerade in einem hoch belasteten Arbeits-, Familien- und Studienalltag an die Themen ‚erinnert‘ hat.

Ein weiterer durchaus als positiv zu bewertender Aspekt ist, dass die nicht im Rahmen der Präsenzzeit des Seminars offiziell behandelten Themen den Studierenden über die Kursraumseite sowohl als Vorlesungsvideo als auch durch die weiteren Materialien zur Verfügung gestanden haben.

3 Bildungstheoretische Potenziale

3.1 Strukturele Medienbildung – Tentativität und Flexibilität

Um einige der genannten medialen Neuerungen noch einmal theoretisch zu kontextualisieren, soll im Folgenden ein Anschluss an die strukturele Bildungstheorie hergestellt werden.

Es zeigt sich ein auf der stetigen Ausdifferenzierung neuer (Informationsverarbeitungs-)Technologien basierender Wandel der gegenwärtigen Anforderungen an Studierende und damit einhergehend auch an eine Lern- und Bildungsforschung, die im Rahmen der Medienbildungsforschung reformuliert werden soll. Der Kerngedanke ist hier die Betrachtung und Analyse einer kontinuierlichen Wechselwirkung zwischen Lern- und Bildungs-subjekten und ihrer hochtechnisierten Umwelt, in der Bildungsprozesse erst dann stattfinden, wenn die eigenen Bedingungen, unter denen Lernen passiert, reflexiv werden. Die Welt- und Selbstverhältnisse der Lernsubjekte werden dabei in ihrer Art und Weise und hinsichtlich der Transformationen von „Kontexturen“ – rahmenbedingten Orientierungen – hin betrachtet, die in der vielschichtigen Umwelt vorliegen (vgl. Marotzki 1990: 233). In Bezug auf die oben beschriebene mediale Vermittlung von Informationen, die mediale Interaktionsoption und die Visualisierung von Lehrsettings seitens PONTS findet eine Enträumlichung und Entzeitlichung jener Praktiken statt, die klassischerweise in einem Präsenzstudium absolviert werden. Die damit einhergehenden Veränderungen lassen sich mit der strukturalen Medienbildungstheorie gut beschreiben, da sie nicht auf einen klassischen Bildungskanon abzielt, sondern Flexibilisierung, Tentativität und Dezentrierung als strukturele Aspekte hervorhebt (vgl. Jörissen/Marotzki 2009: 15 ff.). Diese Charakterisierung spielt in den medienvermittelten Settings eine wichtige Rolle, da sie per se auf solche strukturalen Aspekte abheben und somit die Bearbeitung von Aufgaben in einem interaktiven, visuellen und informativen Erfahrungsraum bereitstellen. Diese Erfahrungsräume zeichnen sich unter anderem dadurch aus, dass sie kulturelle Räume der technischen Vermittlung

darstellen. Die Teilhabe an solchen Räumen ist dementsprechend auch biografischen Erfahrungen unterworfen, sodass kein „digital divide“ aufgrund von Vorkenntnissen auszumachen ist, sondern eher eine Verschiedenheit in der Art und Weise bzw. der Qualität der Medienpraktiken (vgl. ebd.: 30). Hier könnte dann auch eine hochschuldidaktische Relevanz geltend gemacht werden, da es sich um eine Einübung mit vom Alltag abweichenden Formen der Verständigung und Information handelt. Andererseits ist beispielsweise das Internet – auch mit seinen mobilen Optionen – mittlerweile zu einem Alltagsphänomen und Gebrauchsgegenstand geworden. Prinzipiell aber tragen medienvermittelte Lernsettings zur Orientierung bei, sofern sie durch mediale Kontakte und Interaktionen auf struktureller Ebene eine Erweiterung des Welt- und Selbstverhältnisses darstellen. Es ist daher für die berufsbegleitend Studierenden von Relevanz, *dass* sie Erfahrungen mit medialen Settings machen und nicht so sehr, *welche* Inhalte vermittelt werden, zumal sich die Inhalte nicht maßgeblich von denen der Präsenzlehre unterscheiden, siehe o.g. Szenario. Es bleibt innerhalb der Argumentation abschließend zu sagen, dass die Etablierung einer medialen Praxis an sich schon die Praxis verändert, so wie dies auch für Medientechniken gelten kann, die didaktisch in Anspruch genommen werden. Solche Inbesitznahmen, wie sie aber die didaktisierend motivierte Forschung betreiben will, finden alltäglich bereits in einem gewissen Maß statt, so dass die Frage nach E- oder Blended-Learning-Modellen mehr deskriptiven als Forschungscharakter aufweist. Im nachfolgenden Punkt soll dies kurze Erläuterung finden, bevor abschließend die Konsequenzen dieser Annahmen für die vielschichtige Gruppe der Studierenden, insbesondere der berufsbegleitenden pointiert diskutiert werden.

3.2 Interaktion in medientechnischen Settings – Alltagswende für die Wissenschaft

In diesem Sinne kann auf die mittlerweile in der Erziehungswissenschaft (vgl. bspw. Nohl 2011) rezipierte „symmetrische Anthropologie“ Latours aufmerksam gemacht werden, die radikal davon ausgeht, dass Mensch und Technik in einem gleichwertigeren Bedingungs Zusammenhang stehen, als dies im Alltag und in der Forschung für gewöhnlich eingeräumt wird (vgl. Latour 2008). Der Gebrauch von Medientechnik im hochschulischen Zusammenhang beispielsweise verändert grundlegende Formen der Interaktionen und des Zugangs zu Wissen, so wie dies an der Entwicklung von Handapparaten in Bibliotheken zu Online-Textsammlungen plastisch dokumentiert werden kann.

In solchen hybriden Konstellationen des Blended Learning entstehen auch hybride Praktiken, die dem Zusammenwirken von Medientechnik und Akteur entspringen. Da es in diesem Kontext aber nicht so sehr um die so oft unbeachtete soziotechnische Eigenschaft von Praxis geht, sondern um die

konkreten Anforderungen an Studierende, soll hier auf ein „Interaktivitätswissen“ der beteiligten Lerner und Medien aufmerksam gemacht werden (vgl. Rammert 2007: 161). Der Status dieser Wissensform ist insofern eine Neuerung für die Studierenden, da das Zustandekommen des digitalen Wissenserwerbs auch immer durch den Gebrauch bestimmter Medientypen prädisponiert ist. Die weiter oben beschriebene thematische Auswahlmöglichkeit der zu bearbeitenden Seminarthemen im Rahmen der Vorlesungsvideos sowie die Entlastung von Anwesenheitsverpflichtungen werden dabei über das Medium und das Konzept des E-Learning gebannt. Dabei verkennt aber eine lediglich auf Studierende fokussierte Interaktion die inhärente deiktische Funktion neuerer Medien und deren freisetzende wie einschränkende Handlungsoptionen. Die mediale Alltagswende in der Wissenschaft, hier als Hochschullehre, erfordert von den Studierenden und Lehrenden demzufolge, bspw. generationsbedingten Umgangsdefiziten zu kompensieren sowie die Effekte medialer Interaktion eindeutiger zu benennen (vgl. Schäffer 2012). Denn klassische Erfahrungsräume, wie die hochschulische Lehre der geteilten Anwesenheit, sind von Lokalität geprägt, während die mediale Erweiterung solcher Räume als Institution gedacht (bspw. Computernutzung im Blended Learning) sich vom Örtlichen „entfernen“ und gesellschaftliche, ja gar globale Bedeutung erlangt (vgl. Nohl 2013). Durch die Teilhabe an E-Learning werden also Erweiterungen in der „Studierendenlandschaft“ vorgenommen, die kontingente und unbestimmte Effekte produzieren.

3.3 Bedeutung für zeitgemäßen Umgang mit medial vermittelter Vielfalt

Die bereits aufgeworfenen Themen der Flexibilisierung und Tentativität als strukturelle Parameter von Bildung und vor allem von Medienbildung können in der Konsequenz zu einer „*Relativität und Vorläufigkeit der eigenen Welt-sicht*“ (Jörissen/Marotzki 2009: 19, kursiv im Original) führen und somit zu passenden Aneignungsformen hinsichtlich der weiter oben skizzierten Anforderungen der medial ausgerichteten Lehre. Der Umgang mit pluralen Formaten in medialen Praktiken via Blended Learning zeigt in Richtung eines Suchmodus, in dem durch eine offene Haltung gegenüber dem Gegenstand keine manifesten und vorgefertigten Antworten vonnöten oder aber möglich wären. Die auf die Studierenden neu oder fremdartig wirkenden Bedingungen medialen Lernens avancieren demgemäß zu Möglichkeiten der Neuorientierung – auch in ihrer genuinen Arbeitswelt außerhalb der Hochschule.

Dieser Umstellung muss sich die Hochschullehre – also die hochschulische Arbeitswelt – ebenfalls widmen und durch reflexive Angebote in Phasen von Anwesenheit vorbereitend strukturelle Bedingungen benennen und vermitteln lernen. Die Dozent_innen werden dementsprechend im selben Rah-

men zu sensibilisieren sein, um die Anforderungen und Konsequenzen medialer Lehr-Lernformen mitzutragen und zu gestalten.

Denn bei den hier besprochenen medialen Formen geht es im Grundsatz nicht darum, Diversität und Vielseitigkeit aufzuheben, zu homogenisieren oder als Defizite zu korrigieren. Vielmehr ist es eine Bedingung medial vermittelter, interaktiver Lehr-Lernszenarios, Diskussionen in den Mittelpunkt zu rücken, um sich offenen Auges der Heterogenität von Personen und ihren Lebensweisen zuzuwenden und Gelegenheiten zu schaffen, zu denen diese auf das akademische Tun in hochschulischer Lehre bezogen werden kann. Hilfreich dabei ist möglicherweise weniger die konstante Markierung von Unterschiedlichkeiten, die durch den Umgang mit vielförmigen Medien ohnehin eher in den Hintergrund tritt, als vielmehr die (tentative) Suche nach Gemeinsamkeiten und einem gemeinsamen Modus des Tuns, auch bei Problemlösungen – durchaus von differenten Standpunkten aus. So können diese medialen Lehr-Lernformate im besten Fall eine genuin pädagogische – dem Ziel von Bildung und der Unterstützung von Lernen verpflichtete – Anforderung aufgreifen, die sich im Kern der Differenzierung von Bedeutungen in einer gemeinsamen Welt verpflichtet weiß.

Literatur

- BMBF (2004): „eLearning-Dienste für die Wissenschaft“ Richtlinien über die Förderung der Entwicklung und Erprobung von Maßnahmen der Strukturentwicklung zur Etablierung von eLearning in der Hochschullehre im Rahmen des Förderschwerpunkts „Neue Medien in der Bildung“. <http://www.bmbf.de/foerderung/2576.php> (20.07.2015).
- Grell, Petra/Rau, Franco (2011): Partizipationslücken. Social Software in der Hochschullehre. In: Medienpädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung. Themenheft 21 Partizipationschancen im Kulturraum Internet nutzen und gestalten. Artikel (Vollversion) als PDF http://www.medienpaed.com/21/grell_rau1111.pdf (20.07.2015).
- HRK (2012): Hochschule im digitalen Zeitalter: Informationskompetenz neu begreifen – Prozesse anders steuern. Entschließung der 13. Mitgliederversammlung vom 20.11.2012. <http://www.hrk.de/positionen/gesamtliste-beschluesse/position/convention/-915b61b544> (20.07.2015)
- Jörissen, Benjamin/Marotzki, Winfried (2009): Medienbildung – eine Einführung: Theorie – Methoden – Analysen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kerres, Michael (2002). Online- und Präsenzelemente in hybriden Lernarrangements kombinieren. In: A. Hohenstein/K. Wilbers (Hrsg.), Handbuch E-Learning. Köln: Fachverlag Deutscher Wirtschaftsdienst.
- Latour, Bruno (2008): Wir sind nie modern gewesen – Versuch einer symmetrischen Anthropologie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Marotzki, Winfried (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie: biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

- Nohl, Arndt-Michael (2011): Pädagogik der Dinge. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Nohl, Arndt-Michael (2013): Sozialisation in konjunktiven, organisierten und institutionalisierten Transaktionsräumen: Zum Aufwachsen mit materiellen Artefakten. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 16, S. 189–202.
- Rammert, Werner (2007): Technik-Handeln-Wissen Zu einer pragmatistischen Technik- und Sozialtheorie. Wiesbaden: Springer VS Verlag.
- Reinmann-Rothmeier, Gabi (2003): Didaktische Innovation durch Blended Learning. Leitlinien anhand eines Beispiels aus der Hochschule. Bern: Huber.
- Reusser, Kurt (2003): „E-Learning“ als Katalysator und Werkzeug didaktischer Innovation. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 21 (2), Fachorgan der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL), S. 176- 191.
- Schäffer, Burkhard. (2012): Erziehungswissenschaftliche Medienforschung – Medienpraxiskulturen im Generationenvergleich. In: Ackermann, F./Ley, T./Machold, C./Schrödter, M. (Hrsg.): Qualitatives Forschen in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS Verlag, S. 135–156.
- Spannagel, Christian (2014): Flipped Classrooms: Raum für Interaktionen schaffen. In: E. Klotmann/C. Köck/M. Lindner/N. Oberländer/J. Sucker/B. Winkler (Hrsg.), Der vhsMOOC 2013. Wecke den Riesen auf. Bielefeld: wbv. S. 41–42.
- Zawacki-Richter, Olaf/Kergel, David/Kleinfeld, Norbert/Muckel, Petra/Stöter, Joachim/Brinkmann, Katrin (Hrsg.) (2014): Teaching Trends 2014. Offen für neue Wege: Digitale Medien in der Hochschule. Münster/New York: Waxmann.

Anrechnungspraxis in sozial- und gesundheitswissenschaftlichen Studiengängen

Anja Lull

1 Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen als (hochschul-)politische Setzung

1.1 Durchlässigkeit durch Anrechnung: Entwicklung einer bildungspolitischen Idee

Im Zuge der Diskussionen um ‚Lebenslanges Lernen‘ und die ‚Bologna-Reformen‘ hat die Frage nach der Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen an Bedeutung gewonnen. Die Verbesserung und Implementierung von Anrechnungsverfahren gelten als Ziele insbesondere zur Beförderung der Durchlässigkeit zwischen dem System der beruflichen Bildung und dem Hochschulsystem sowie der damit einhergehenden Erweiterung der Beteiligungsmöglichkeiten von nicht-traditionell Studierenden (Banscherus 2010; Minks 2011). Bereits im Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) von 2002 wurde festgehalten, dass außerhochschulisch erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten im Umfang von maximal der Hälfte der im Rahmen eines Studiengangs geforderten Studienleistung angerechnet werden können.

Der Widerstand auf Seiten der Hochschulen blieb jedoch groß, weitere Aufrufe und Beschlüsse folgten, um konkrete Schritte in den bundesdeutschen Hochschulen zu initiieren: „Beruflich Qualifizierten darf nicht abverlangt werden, über bereits nachgewiesene Kompetenzen noch einmal geprüft zu werden. [...] Grundlage der Anrechnung sollten daher die in der Berufspraxis und in der Aufstiegsfortbildung erworbenen Kompetenzen sein. [...] Ziel muss es sein, möglichst ganze Studienabschnitte (sog. Module) anzurechnen, so dass diese Module nicht mehr studiert und geprüft werden müssen.“ (Gemeinsame Erklärung von HRK und DIHK vom 14.10.2008). Den rechtlichen Rahmungen folgten erst kleinere, dann auch hochschulübergreifende Modellprojekte. Beispielhaft können hier die ANKOM-Projekte¹ genannt werden, die den weiteren Diskurs in Deutschland maßgeblich geprägt und Modelle zur Äquivalenzberechnung sowie dazu nutzbare Taxonomien entwickelt haben (vgl. u.a. Loroff/Stamm-Riemer/Harmann 2011).

1 Darstellungen der ANKOM-Projekte sind in zahlreichen Publikationen nachzulesen und unter ankom.his.de dokumentiert.

Inzwischen sind in allen deutschen Landeshochschulgesetzen Möglichkeiten der Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen – wenn auch in unterschiedlicher Ausprägung – geschaffen worden (Weichert 2015). Die Ausgestaltung der Anrechnung ist in den meisten Hochschulgesetzen den Hochschulen überlassen.

Im Rahmen des Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ sind in den beteiligten Hochschulen verschiedene Fragen der Anrechnung vor allem in Bezug auf Weiterbildungsstudiengänge bearbeitet worden. Ein fundierter theoretischer und praktischer Überblick zu den Ergebnissen ist in der „Handreichung Anrechnung“ (Cendon et al. 2015) zu finden. In diesem Beitrag werden relevante Aspekte der vom Projekt PONTs begleiteten Erarbeitung einer Anrechnungs- und Anerkennungsordnung an der KHSB vorgestellt und kritisch reflektiert.

1.2 Anrechnung oder Anerkennung? Überschreitung von Sektorengrenzen im Bildungssystem

In der Debatte um Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen auf das Studium wird der Begriff ‚Anrechnung‘ von ‚Anerkennung‘ und ‚Zulassung‘ unterschieden und im Berliner Hochschulgesetz an verschiedenen Stellen geregelt:

- **Zulassung** zum Studium: Im Berliner Hochschulgesetz wird die Zulassung von Personen ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung zum Studium in §11 geregelt. Hier werden neben der allgemeinen Hochschulreife als dem klassischen Zugangsweg zum Studium weitere Zugangsmöglichkeiten in verschiedenen Abstufungen eröffnet.
- **Anerkennung**: Teilnahme-, Studien- und Prüfungsleistungen, die an einer anderen Hochschule erworben wurden, können als gleichwertig anerkannt werden, so dass die entsprechenden Leistungen im aktuell immatrikulierten Studiengang (§23a, BerlHG) nicht mehr erbracht werden müssen.
- **Anrechnung** von Kompetenzen: Die Anrechnung von gleichwertigen außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen auf ein Studium erfolgt mit dem Ziel der Ersetzung von Teilnahme-, Studien- und Prüfungsleistungen (Modulen oder Teilmodulen), sodass diese nicht mehr studiert werden müssen (§23a, BerlHG).

Regelungen in den Landeshochschulgesetzen müssen an den Hochschulen umgesetzt werden.

Während die Anerkennung hochschul- und ggf. länderübergreifend, jedoch innerhalb des tertiären Sektors stattfindet, findet bei der Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen eine Übertretung der Bil-

dungssektoren vom sekundären in den tertiären Bereich statt, bei der Anrechnung informell erworbener Kompetenzen sogar sektorenübergreifend. Davon ausgehend, dass die Übergänge zwischen beruflicher und akademischer Bildung, also dem sekundären und tertiären Sektor in bestimmten Bereichen fließend sind (s.u.), ist eine solche Anrechnung durchaus sinnvoll. Dennoch kann aufgrund unterschiedlicher Zielsetzungen nicht automatisch von einer Gleichwertigkeit der Kompetenzen ausgegangen werden. Es stellt sich die Frage, in welcher Form die Gleichwertigkeit festgestellt oder erhoben werden kann: Sollen hierzu die anvisierten Lernergebnisse der Bildungsgänge oder die individuell erreichten Kompetenzen zu Grunde gelegt werden? Weiterhin besteht die Frage, ob und wie informell, also außerhalb formalisierter Bildungsgänge erworbene Kompetenzen bei der Anrechnung berücksichtigt werden können. Last but not least muss auch aus hochschulischer Sicht geklärt werden, welche Kompetenzen als Ausgangspunkt für einen Vergleich genommen werden: Möglicherweise unterscheiden sich die erreichten Kompetenzen Studierender nach dem ersten oder letzten Semester, werden in verschiedenen Modulen angebahnt oder erst in Verbindung mit Praxiseinsätzen erreicht.

Grundsätzlich kann davon ausgegangen werden, dass eine Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kenntnisse eine prinzipielle Bereitschaft der Hochschulen verlangt, sich sowohl mit den eigenen Outcomes jenseits formalisierter Modulbeschreibungen als auch den Inhalten und Zielen der beruflichen Bildung auseinanderzusetzen.

1.3 Hochschulautonomie – Entscheidungsräume im Berliner Hochschulgesetz

Verschiedene Zuständigkeiten in der beruflichen Bildung, Hochschulautonomie sowie individuelle Lernbiografie verhindern einfache oder gar einheitliche Lösungen im Feld der Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen. Hinzu kommen grundlegende, nicht gelöste Bildungsfragen, die sich insbesondere in dem sich nur langsam ändernden Selbstverständnis der Hochschulen in Bezug auf den eigenen Lehrauftrag zeigen. Denn letztlich bleibt die Ausgestaltung im Rahmen der Landeshochschulgesetze Aufgabe der Hochschulen, die dazu ggf. mit Akteuren aus Wirtschaft und/oder beruflicher Bildung kooperieren können und verhältnismäßig große Spielräume besitzen.

Im Berliner Hochschulgesetz ist die Anrechnung in §23 „Studienübergänge, Anrechnung von Ausbildungs- und Studienleistungen“ geregelt:

- (1) (...) In der Prüfungsordnung vorgesehene Kompetenzen, die außerhalb der Hochschulen erworben worden sind, sind bis zur Hälfte der für den Studiengang vorgesehenen Leistungspunkte anzurechnen. (...)

(2) Die Hochschule, an der ein Studium aufgenommen oder fortgesetzt wird, entscheidet über die angemessene Anrechnung nach Absatz 1. Die Entscheidung trifft der zuständige Prüfungsausschuss der Hochschule, in Studiengängen, die mit einer staatlichen Prüfung abgeschlossen werden, das zuständige Prüfungsamt, soweit nicht die Prüfungsordnung eine pauschalierte Anrechnung oder eine andere Zuständigkeit vorsieht.

(3) In einer besonderen Hochschulprüfung (Einstufungsprüfung) können Studienbewerber oder Studienbewerberinnen mit Hochschulzugangsbe-
rechtigung nachweisen, dass sie über Kompetenzen verfügen, die eine
Einstufung in ein höheres Fachsemester rechtfertigen.

§23 Abs. 3 eröffnet den Hochschulen neben der Anrechnung noch ein weite-
res Verfahren, nämlich das der Einstufungsprüfung. Hierbei wird nicht die
Gleichwertigkeit der Outcomes (Kompetenzen) einzelner Module betrachtet,
sondern es wird davon ausgegangen, dass zu einem bestimmten Zeitpunkt
eines Studiengangs Kompetenzen vorhanden sind, die abprüfbar und den
Einstieg in das nächstfolgende Fachsemester ermöglichen. Im Rahmen von
PONTS wurde für den Studiengang „Soziale Gerontologie“ eine solche Ein-
stufungsprüfung entwickelt, damit Studiengangsbewerber_innen, die nicht
über einen (der pauschalen Anrechnung zugrundeliegenden, s.u.) Abschluss
in einem der Pflegeberufe verfügen, über diesen Weg in das 3. Fachsemester
einsteigen können. Dadurch wurde ein weiteres Element eingeführt, das der
besonderen Heterogenität der Zielgruppe begegnet.

| | | | |
|--|---|-----------------|---|
| 1. Hochschul- bezogener Zugang | Allgemeine oder fachgebundene HZB | liegt vor | → weiter mit 2. |
| | | liegt nicht vor | → Zulassungsprüfung |
| 2. Studiengang- bezogener Zugang | dreijährige pflege- fachliche Ausbildung nach aktuellen Be- rufsgesetzen | liegt vor | → Studiengangzulassung mit pauschaler Anrechnung von 60 CP, entsprechen 1. und 2. Fachsemester |
| | | liegt nicht vor | → Einstufungsprüfung, bei Bestehen Einstufung ins 3. Fachsemester |

Tab. 1: Voraussetzungen und Möglichkeiten des Zugangs zum Studiengang „Soziale Gerontologie“; Hinweis: Müssen sowohl Zulassungs- als auch Einstufungs-
prüfung absolviert werden, werden diese gemeinsam abgehalten. Quelle:
Eigene Darstellung

2 Gegenstand der Anrechnung: Wer kennt sich aus in der beruflichen Bildung?

2.1 Reform der beruflichen Bildung im dualen System seit 1995

Mit Beschluss der Kultusministerkonferenz und der damit verbundenen Veröffentlichung der „Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe“ (KMK 1995) fand eine grundlegende Reform der Beruflichen Bildung statt: Für alle Neuordnungen der Berufe im dualen System stand ab diesem Zeitpunkt nicht nur eine Orientierung an der beruflichen Handlungskompetenz im Vordergrund, sondern zum Erreichen dieses Ziels auch die Auflösung der bisherigen (Unterrichts-)Fächerstruktur zu Gunsten von Lernfeldern. Diese Lernfelder sind didaktische Konstrukte beruflicher Handlungsfelder, die grundlegende exemplarische und innovative Erkenntnisse der Fach- und Bezugswissenschaften aufgreifen und damit gesellschaftliche Entwicklungen reflektieren (vgl. KMK 1995). Während die Rahmenpläne für die nach dem Berufsbildungsgesetz ausgerichteten Berufe des dualen Systems diese Lernfelder mit Inhalten und Kompetenzzielen füllen, ist es Aufgabe der Schulen und Lehrenden, innerhalb dieser Lernfelder Lernsituationen zu kreieren, die den Lernenden den (gedanklichen) Zugang zu den Inhalten ermöglichen. Die Betriebe knüpfen in ihrer praktischen Ausbildung daran an, so dass die in den Rahmenplänen vorgesehenen Kompetenzen in der Zusammenschau dieser beiden Ausbildungsorte erworben werden können.

Wesentlich für die Möglichkeiten der Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen durch Hochschulen sind zwei Aspekte: Zum einen liegen in den Rahmenplänen bzw. Lehrplänen der Länder anzurechnende Inhalte resp. Kompetenzen weder in einer fachlogischen bzw. -wissenschaftlichen noch in einer den akademischen Themenfeldern entsprechenden Struktur vor; zum anderen sind die Lernanteile in der betrieblichen Ausbildung nur in wenigen Bereichen formalisiert und können daher nur bedingt in Anrechnungsverfahren Berücksichtigung finden.

2.2 Besonderheiten der Berufe im Sozial- und Gesundheitssystem

Das sogenannte duale System der beruflichen Ausbildung findet seine gesetzliche Grundlage im Berufsbildungsgesetz (BBiG). Dies betrifft die meisten Berufe in Deutschland, insbesondere kaufmännische, handwerkliche wie

auch industrielle Fertigungsberufe. Ihre Ausbildungsinhalte werden gemeinsam von Arbeitgeber- und Arbeitgebervertretungen sowie von staatlicher Seite durch die jeweiligen Bildungsministerien bzw. deren Institutionen beschlossen, die schulische Ausbildung erfolgt in staatlichen Berufsschulen, die praktische Ausbildung in Betrieben. Die jeweiligen Arbeitgebervertretungen behalten sich die Abnahme der Prüfungen und Anerkennungen der beruflichen Abschlüsse vor.

Dem gegenüber stehen die Sozial- und Gesundheitsberufe, die – traditionell bedingt – verschiedene Sonderwege in der Ausbildung einschlagen. Während im Sozialwesen vor allem die vollzeitschulische Ausbildung an (Berufs-)Fachschulen vorherrschte, sind die Berufsausbildungen im Gesundheitswesen (Pflege- und Therapieberufe) durch eigene Berufsgesetze geregelt und auf Bundesebene sowie in den meisten Bundesländern den Gesundheits- oder Sozialministerien unterstellt.

Diese Besonderheiten in den politischen Zuständigkeiten und den Bildungswegen setzen sich auch *nach* der Ausbildung fort: Im Gegensatz zu den im Berufsbildungsgesetz geregelten Berufen ist auch das Fort- und Weiterbildungswesen uneinheitlich. Es gibt kaum – und wenn sehr zersplitterte und wenig einflussreiche – berufsständische Vertretungen, ein Kammerwesen ist nicht ausgebildet (Bollinger/Grewe 2002).

Das Bemühen um eine Verbesserung und Aufwertung der Berufsausbildungen im Sozial- und Gesundheitswesen führte jedoch bereits früh zu einer Umstellung der Ausbildungsinhalte im Sinne des Lernfeldkonzepts. Bereits die novellierten Berufsgesetze von 2002/3 in der Alten- sowie Gesundheits- und Krankenpflege gliedern die Lerninhalte der Ausbildungs- und Prüfungsverordnungen nach Lern- bzw. Themenfeldern. Die Ausgestaltung in den Ländern erfolgte jedoch sehr unterschiedlich. In den Sozialberufen, die in der Regel auf Länderebene geregelt sind, existiert beispielsweise eine Vielzahl verschiedener Lehrpläne, sodass eine formale Anrechnung der Ausbildungsinhalte entweder regional begrenzt oder nur mit einem großen analytischen Aufwand betrieben werden kann.

2.3 Bildungsabschlüsse an der Schnittstelle zwischen beruflicher und akademischer Bildung

Die Inhalte der Sozial- und Gesundheitsberufe orientieren sich sehr viel stärker an theoretischen Inhalten, als dies in klassischen handwerklichen oder kaufmännischen Berufen der Fall ist. Fächer wie Psychologie, Soziologie und Pädagogik gehörten bereits seit den 1970er Jahren zum Wissenskanon, schon im Berufsgesetz von 1982 wird von den Pflegenden verlangt, ihr Pflegehandeln an aktuellen theoretischen und wissenschaftlichen Erkenntnissen auszurichten. Auch die (formalen oder informellen) Zugangsvoraussetzungen zu den Ausbildungen in den Sozial- und Gesundheitsberufen sind i.d.R. höher

als in denen anderer Ausbildungsberufe, dies trifft im Besonderen auf die Fachschulausbildungen (z.B. Erzieher_innen, Heilpädagog_innen) zu.

Während sich ein Teil der früher an Fachschulen ausgebildeten Sozialberufe bereits in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts akademisierte (Volkschullehrer_innen, Sozialarbeiter_innen), begann die Akademisierungsdebatte in den Gesundheitsberufen erst Ende des 20. Jahrhunderts. Während in den 1990er Jahren die Akademisierung der Pflegeberufe mit der Einrichtung von Studiengängen zur Qualifizierung von Führungskräften und Lehrkräften für die Ausbildung begann („Elitenbildung“), folgte mit der Einrichtung sogenannter Modellklauseln in den Berufsgesetzen der Aufbau grundständiger Pflegestudiengänge, die in verschiedenen Modellen Pflegeausbildung mit einem akademischen Abschluss (Bachelor) verbindet.² Seit den 2000er Jahren ziehen in diesem Bereich die therapeutischen Berufe sowie die sozialpädagogischen Berufe (v.a. im Bereich Frühkindliche Bildung/Kindheitspädagogik) nach. Gerade bei Berufen, die an der Schwelle zur Akademisierung stehen, ist die formalisierte Einstufung in Qualifikationsrahmen besonders schwierig, denn in den Einstufungsverfahren wird i.d.R. lediglich der Bildungsabschluss zugrunde gelegt und nicht die tatsächlich erworbenen Kompetenzen, die sich bei „aufstrebenden“ Berufen durchaus im nächsthöheren Qualifikationsniveau befinden können: Ob und wie die in einem handwerklichen Beruf erworbenen Kompetenzen mit denen einer Pflegeausbildung tatsächlich vergleichbar sind, bleibt strittig.

Mit der Debatte um die Einstufung der Berufe in den Deutschen Qualifikationsrahmen³ (DQR) begann erneut die Diskussion um die Wertigkeit der beruflichen Abschlüsse bzw. die Qualität und Quantität der Ausbildungsinhalte und -ziele: Analog zu den Fachschulabschlüssen der Sozialberufe forderten die Berufsverbände in den Gesundheitsberufen eine Einordnung der abgeschlossenen dreijährigen Pflegeausbildung im DQR auf der Stufe 5. Diese auf breitem Konsens fußende inhaltliche Einschätzung konnte sich aus formalen Gründen nicht durchsetzen, da 2012 eine pauschale Einstufung aller dreijährigen Ausbildungsberufe in Stufe 4 erfolgte. Dass die angestrebten Kompetenzen denen der Stufe 5 des DQR entsprechen, wurde jedoch in zahlreichen Publikationen betont (vgl. DBfK 2012; Hülsken-Giessler 2011).

2 Zur Übersicht und Systematisierung dieser Studiengänge vgl. Moers, Martin/Schöniger, Ute/Böggemann, Marlies (2012): „Duale Studiengänge – Chancen und Risiken für die Professionalisierung der Pflegeberufe und die Entwicklung der Pflegewissenschaft“ in: *Pflege & Gesellschaft* 17(3), S. 232–247.

3 Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) strukturiert systematisch die in Deutschland möglichen Qualifikationen. Bei der Erstellung werden Kompetenzen für die einzelnen Bildungsabschlüsse ermittelt und verglichen. In seinen Zieldimensionen (Qualifikationsstufen) lehnt sich der DQR an den Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) an.

3 Hochschulinterne Grundlagen: Entwicklungsbeispiel einer Anrechnungsordnung

3.1 Klärung hochschulinterner Prämissen

Der Aufforderung durch das Berliner Hochschulgesetz entsprechend begann gemeinsam mit dem Projektstart von PONTs eine Projektgruppe bestehend aus Hochschulleitung, Mitgliedern des Prüfungsausschusses und PONTs-Mitarbeiter_innen mit der Entwicklung einer Anrechnungsordnung. Neben der Klärung rechtlicher und inhaltlicher Fragen beschäftigte sich die Gruppe zu Beginn vor allem mit der Ausgangslage an der Hochschule und kam zur Festlegung folgender Prämissen:

- Ein pauschales Anrechnungsverfahren für alle Studiengänge kommt aufgrund der heterogenen Voraussetzungen der Studieninteressierten und Studienanfänger_innen nicht in Frage. Studien- und Prüfungsordnungen einzelner Studiengänge können jedoch studiengangsbetonte pauschale Verfahren regeln.
- Aus verfahrenstechnischen Gründen werden ausschließlich formale außerhochschulisch erworbene Kompetenzen angerechnet. Eine Äquivalenzprüfung von informell erworbenen Kompetenzen wäre mit einem unverhältnismäßigen Aufwand verbunden.
- Eine Anrechnung auf Ethik- oder Anthropologiemodule erfolgt aufgrund des besonderen Profils der Hochschule nicht.
- Die Möglichkeit der Antragsstellung auf Anrechnung ist erst nach einer Immatrikulation und nur innerhalb des 1. Studiensemesters an der KHSB möglich. Dies begrenzt die Zahl möglicher Anträge und entlastet die an den Anrechnungsverfahren beteiligten Personen, da somit sichergestellt ist, dass die Antragssteller_innen sowohl die Zulassungsvoraussetzungen erfüllen als auch den Studienplatz angenommen haben.

3.2 Aspekte pauschaler Anrechnung

„Das pauschale Anrechnungsverfahren orientiert sich hauptsächlich an programmformig organisierten formalen Lernprozessen und richtet sich an eine vergleichsweise homogene Zielgruppe, zum Beispiel die Absolventinnen und Absolventen einer dem Studiengang fachlich nahestehenden beruflichen Fortbildung.“ (Banscherus/Geffers 2013: 3 f.). In der Regel werden normative Setzungen, z.B. Lernergebnisse aus Ausbildungsverordnungen oder Curricula und Studieninhalte des Studiengangs mit dem Ziel einer Äquivalenzberechnung abgeglichen. Dieser Abgleich findet in einem pauschalen Anrechnungsverfahren personenungebunden statt.

Voraussetzung dafür ist das Vorliegen von Lernergebnisbeschreibungen sowohl auf der Ebene der beruflichen als auch der hochschulischen Bildungsgänge. Im Idealfall sind die Lernergebnisse als Kompetenzen beschrieben, sodass die verschiedenen Operatoren miteinander verglichen werden können. Um den Effekt pauschaler Anrechnungen möglichst groß zu gestalten, sollten ganze Module Gegenstand der Anrechnung sein und studienorganisatorisch so gelegt sein, dass für die Studierenden ein zeitlicher Nutzen entsteht. Daher kommt pauschalen Anrechnungsverfahren vor allem bei der Neuentwicklung oder Revision von Studiengängen eine besondere Bedeutung zu.

3.3 Aspekte individueller Anrechnung

Im Gegensatz zu pauschalen Verfahren sind individuelle Anrechnungsverfahren antragsgebunden. Die Antragsstellenden müssen die geltend gemachten Kompetenzen dokumentieren. Hierzu benötigen sie Informationen, welche Qualifikationen geltend gemacht werden können, wie die Informationen aufbereitet werden müssen und welche Ergebnisse (Arbeits- bzw. Zeitersparnis) in Aussicht stehen. In einem hochschuleigenen Verfahren werden die Qualifikationen im Rahmen einer Äquivalenzprüfung hinsichtlich ihrer Anrechenbarkeit bewertet.

Ein solches Verfahren ist besonders für heterogene Zielgruppen geeignet, jedoch für alle Beteiligten in hohem Maße aufwändig und erfordert eine gewisse Kenntnis über die Strukturen und Dokumentationsformen im Bildungswesen: Allein die Unübersichtlichkeit der Berufsabschlüsse (s.o) und der damit verbundenen Kompetenzziele sowie die Gestaltung von Rahmenplänen erschwert es in einzelnen Fällen immens, eine Äquivalenzprüfung vorzunehmen. So benötigen sowohl die Studierenden als auch die Lehrenden bzw. in der Verwaltung in Anrechnungsverfahren tätige Personen zusätzliche Informationen und Beratung, wie sie vorgehen können. Weiterhin ist eine individuelle Beratung der Antragsstellenden sinnvoll, in denen die Vor- und Nachteile der Anrechnung in einem offenen Gespräch ersichtlich werden können. Hierbei sollten nicht nur inhaltliche, sondern auch personenbezogene Aspekte Berücksichtigung finden: Ist die Professorin Prüferin? Ist der Lehrbeauftragte ein möglicher Zweitgutachter für meine Bachelorarbeit? Beinhaltet das Modul eine Ringvorlesung, in der hochkarätige Wissenschaftlerinnen einen Überblick über die Fachdisziplin geben? Die Studierenden selbst müssen dann zwischen Antragsaufwand, Zeit- bzw. Ressourcenersparnis⁴ und fehlender „Bildungszeit“⁵ abwägen.

4 Bei kostenpflichtigen Studiengängen muss auch der Geldwert des Moduls berücksichtigt werden.

5 Erfahrungen von Studierenden und Lehrenden weisen darauf hin, dass für bestimmte Lerngegenstände der Faktor Zeit eine große Rolle bei der nachhaltigen Aneignung spielt.

3.4 Verfahren der individuellen Anrechnung unter Berücksichtigung der Ressourcen in Verwaltung und Lehre

Besonders an kleineren Hochschulen können die in den Modellprojekten entwickelten Verfahren die personellen Kapazitäten in Verwaltung und Lehre enorm beanspruchen. Neben den Personen im Prüfungsausschuss bzw. -amt betrifft dies vor allem die Lehrenden in den Modulen, für die Kompetenzen angerechnet werden sollen. Aus diesem Grund ging es der Projektgruppe Anrechnung vor allem darum, ein schlankes Verfahren zu entwickeln, das zum einen dem Anspruch auf individuelle Anrechnung gerecht wird, zum anderen aber die personellen Ressourcen berücksichtigt.

Unter Beteiligung verschiedener Stellen kann das Verfahren wie folgt durchgeführt werden:

1. Die Antragstellenden überprüfen anhand einer Checkliste, ob eine Antragsstellung überhaupt möglich ist. In dieser Checkliste wird erfragt, ob
 - a) eine Immatrikulation in einen Studiengang an der KHSB vorliegt,
 - b) der gewünschte anzurechnende Bildungsabschluss innerhalb der vergangenen 5 Jahre erworben wurde,
 - c) der anzurechnende Berufsbildungsabschluss im Berufsfeld Soziales einem Sozialberufesanererkennungsgesetz folgt bzw. mit einer staatlichen Anerkennung verbunden ist,
 - d) der anzurechnende Fort- oder Weiterbildungsabschluss für ein soziales Tätigkeitsfeld bei einem zertifizierten Träger im Umfang von mind. 200 h erfolgte,
 - e) ein Nachweis über Inhalt und zeitlichen Umfang anhand von Dokumenten möglich ist.
2. Die Antragstellenden erhalten eine Informationsbroschüre, in der sie über die Vor- und Nachteile einer Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen aufgeklärt werden.
3. Der Antrag wird beim Prüfungsamt gestellt. Dort wird er formal geprüft und an die entsprechenden Modulverantwortlichen des Moduls weitergeleitet, dessen vollständige oder teilweise Anerkennung gewünscht wird oder möglich erscheint.
4. Die Modulverantwortlichen prüfen innerhalb von 4 Wochen den Antrag inhaltlich auf Äquivalenz zu ihrem Modul und empfehlen dem Prüfungsamt anschließend entweder
 - a) eine Ablehnung, da die außerhochschulischen Kompetenzen nicht äquivalent zu den Modulzielen sind,

- b) eine Teilmodulanrechnung – in diesem Fall müssen die Antragstellenden eine Prüfungsleistung zum Modulabschluss in einem anderen Modulteil erbringen; oder
- c) eine Gesamtmodulanrechnung – in diesem Fall wird das Modul mit „bestanden“ im Diploma supplement aufgeführt. Eine Übernahme der erbrachten Note ist nicht möglich.

5. Der Prüfungsausschuss erlässt den Bescheid entsprechend der professoralen Empfehlung und das Prüfungsamt erfasst die Vorgänge statistisch. Ziel der Erfassung ist

- a) eine Verfahrenserleichterung, da gleiche Fälle (z.B. dieselbe Ausbildung, dasselbe Bundesland) nicht noch einmal geprüft werden müssen;
- b) eine Verfahrenssicherung, da gleiche Fälle auch gleich behandelt werden können;
- c) eine Zwischenauswertung nach ca. zwei Jahren, um die Möglichkeit der Einführung von pauschalen Verfahren zu prüfen.

Abb. 1: Verfahren zur individuellen Anrechnung an der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin. Quelle: Eigene Darstellung

4 Exemplarische Implementierung eines pauschalen Anrechnungsverfahrens im Rahmen von PONTs

Zielgruppe des im Rahmen von PONTs entwickelten Bachelor-Studiengangs „Soziale Gerontologie“ sind Menschen, die im Feld der Altenhilfe beruflich tätig sind und über eine abgeschlossene Ausbildung verfügen. Der Studiengang ist berufs begleitend angelegt, eine Einbeziehung der beruflichen Vorerfahrungen ist der didaktischen bzw. curricularen Entwicklung zugrunde gelegt worden. In einem pauschalen Anrechnungsverfahren sollte nun eruiert werden, welche Kompetenzen aus Berufsausbildungen auf den Studiengang angerechnet werden können. Dieses Vorgehen ermöglicht allen Studierenden eine Verkürzung ihres berufsbegleitenden Studiengangs auf sechs Semester.

Mit Projektbeginn wurden alle zu diesem Zeitpunkt (April 2012) in Deutschland angebotenen berufsbegleitenden Studiengänge im Bereich Pflege und Soziales hinsichtlich ihrer Anrechnungspraxis analysiert. In zahlreichen dieser Studiengänge bestand die Möglichkeit, Inhalte der Pflegeausbildungen anzurechnen. Mit der Festlegung der Zielgruppe für den BA-Studiengang Soziale Gerontologie stand relativ früh fest, dass es ein Verfahren der pauschalen Anrechnung für die Pflegeberufe geben soll. In weiteren Diskussionen und nach intensiveren Recherchen wurde auch deutlich, dass aus Kapazitätsgründen ein solches Verfahren auf maximal zwei Berufe eingegrenzt werden muss.

Innerhalb des Anrechnungsverfahrens wurden folgende Schritte vollzogen:

- Prüfung der Ziele und des zeitlichen Umfangs der Ausbildungen
- Bestimmung der Inhalte bzw. Kompetenzen, die auf den Studiengang angerechnet werden können
- Bestimmung des zeitlichen Umfangs dieser Kompetenzen
- Entwicklung von virtuellen Modulen, auf die diese Kompetenzen angerechnet werden

Zur Prüfung der Ziele und des zeitlichen Umfangs der Ausbildungen wurden die Berufsgesetze bzw. die dazugehörigen Ausbildungs- und Prüfungsverordnungen der Gesundheits- und Krankenpflege sowie der Altenpflege zugrunde gelegt. Exemplarisch sollen hier die Ziele entsprechend § 3 (1) und (2) KrPflG der Gesundheits- und Krankenpflegeausbildung dargestellt werden:

(1) Die Ausbildung für Personen nach § 1 Abs. 1 Nr. 1 und 2 soll entsprechend dem allgemein anerkannten Stand pflegewissenschaftlicher, medizinischer und weiterer bezugswissenschaftlicher Erkenntnisse fachliche, personale, soziale und methodische Kompetenzen zur verantwortlichen Mitwirkung insbesondere bei der Heilung, Erkennung und Verhütung von Krankheiten vermitteln. Die Pflege im Sinne von Satz 1 ist dabei unter Einbeziehung präventiver, rehabilitativer und palliativer Maßnahmen auf die Wiedererlangung, Verbesserung, Erhaltung und Förderung der physischen und psychischen Gesundheit der zu pflegenden Menschen auszurichten. Dabei sind die unterschiedlichen Pflege- und Lebenssituationen sowie Lebensphasen und die Selbständigkeit und Selbstbestimmung der Menschen zu berücksichtigen (Ausbildungsziel).

(2) Die Ausbildung für die Pflege nach Absatz 1 soll insbesondere dazu befähigen,

1. die folgenden Aufgaben eigenverantwortlich auszuführen:

a) Erhebung und Feststellung des Pflegebedarfs, Planung, Organisation, Durchführung und Dokumentation der Pflege,

b) Evaluation der Pflege, Sicherung und Entwicklung der Qualität der Pflege,

c) Beratung, Anleitung und Unterstützung von zu pflegenden Menschen und ihrer Bezugspersonen in der individuellen Auseinandersetzung mit Gesundheit und Krankheit,

d) Einleitung lebenserhaltender Sofortmaßnahmen bis zum Eintreffen der Ärztin oder des Arztes,

2. die folgenden Aufgaben im Rahmen der Mitwirkung auszuführen:
 - a) eigenständige Durchführung ärztlich veranlasster Maßnahmen,
 - b) Maßnahmen der medizinischen Diagnostik, Therapie oder Rehabilitation,
 - c) Maßnahmen in Krisen- und Katastrophensituationen,
3. interdisziplinär mit anderen Berufsgruppen zusammenzuarbeiten und dabei multidisziplinäre und berufsübergreifende Lösungen von Gesundheitsproblemen zu entwickeln.

Bereits hier werden an einigen Stellen Überschneidungen mit den Zielen des Studiengangs deutlich: So gehören Beratungskompetenz oder das Verständnis bestimmter gesundheitswissenschaftlicher Grundlagen zu den Kompetenzzielen des Studiengangs „Soziale Gerontologie“.

Die zeitlichen Umfänge der Pflegeausbildungen sind ebenfalls in den Berufsgesetzen bzw. den anhängenden Ordnungen geregelt: Laut § 1 AltPflAPrV sowie § 1 KrPflAPrV umfasst die Ausbildung mindestens 2100 h theoretischen und (fach-)praktischen Unterricht sowie 2500 h praktische Ausbildung. Als Anrechnungsgrundlage für die Berechnung der Workload wurde in diesem Verfahren eine Stunde theoretischen Unterrichts eine Stunde Vor- und Nachbereitung sowie Lernzeiten in der Praxis zugerechnet, so dass z.B. 90 Stunden theoretischer Unterricht mit 180 Stunden Workload d.h. 6 CP angerechnet werden.

Im nächsten Schritt wurden die Inhalte bzw. Kompetenzen der Ausbildungen mit denen des Studiengangs verglichen. Das Problem bestand darin, dass für das Land Berlin keine ausgearbeiteten Lehrpläne oder Studententafeln vorlagen und in den Ausbildungs- und Prüfungsverordnungen die Ausführungen für eine Äquivalenzbetrachtung nicht ausreichten. Die in der Ausbildungs- und Prüfungsverordnung des Altenpflegegesetzes nicht enthaltenen Kompetenzziele und Inhalte wurden auf Basis der im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend durch das Kuratorium Deutsche Altershilfe (2002) erstellten Kommentierung der Ausbildungs- und Prüfungsverordnung des Altenpflegegesetzes beschrieben. Diese kommentierenden Materialien bilden einen weithin anerkannten und umgesetzten Vorschlag für ein Modell des Unterrichts auf der Grundlage der Studententafel der bundesweiten AltPflAPrV und fußen auf der Auswertung umfangreicher Fachliteratur (vgl. KDA 2002: 5). Die bundesweite Ausbildungs- und Prüfungsverordnung des Krankenpflegegesetzes (KrPflAPrV 2003) sieht eine Unterteilung in Themenfelder vor, die entsprechend dem Charakter der Verordnung weder Inhalte noch die Umfänge dieser Themenfelder näher ausgeführt. Hierzu haben mehrere Bundesländer eigene Rahmenpläne entwickelt. Die am weitesten verbreitete und auch in Berlin – mangels eines eigenen Rahmenlehrplans – übernommene Richtlinie ist die Ausbildungsrichtlinie für

staatlich anerkannte Kranken- und Kinderkrankenpflegeschulen in NRW (Oelke 1998; Hundenborn/Kühn 2003). Diese dient als Grundlage für die Aufstellung der (Kompetenz-)Ziele, Inhalte und Stundenumfänge für den Bereich der Gesundheits- und Krankenpflegeausbildung.

Die entsprechenden Kompetenzen und Inhalte sowie Stundenumfänge wurden tabellarisch gelistet, um sie mit den geplanten Studiengangsinhalten bzw. -zielen abzugleichen. Die für den Studiengang Soziale Gerontologie anzurechnenden Kompetenzen, Inhalte und Stundenumfänge beider Ausbildungen belaufen sich in der Summe auf 900 Theoriestunden. Ergänzt um dieselbe Zahl an Stunden in der praktischen⁶, fachpraktischen und unterrichtsvor- sowie nachbereitenden Ausbildungszeit ergibt sich eine anzurechnende Workload von 1800 Stunden (60CP).

Im letzten Schritt wurden diese Inhalte bzw. Kompetenzen in Form zweier virtueller Module zusammengefasst, die im Modulhandbuch als solche gekennzeichnet sind.

Literatur

- Banscherus, U./Geffers, J. (2013): Anrechnungsverfahren – Implementierung von Verfahren zur Anrechnung beruflicher Kompetenzen. Arbeitsmaterial der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. [http://dominozef1.zef.uni-oldenburg.de/oh/ohprojekte.nsf/Alles/7AFFAC7F4937BF04C1257B24004C41EB/\\$file/08_Arbeitsmaterialien_Anrechnung_Verfahren.pdf](http://dominozef1.zef.uni-oldenburg.de/oh/ohprojekte.nsf/Alles/7AFFAC7F4937BF04C1257B24004C41EB/$file/08_Arbeitsmaterialien_Anrechnung_Verfahren.pdf) Abruf 03. Juni 2015.
- Bollinger, Heinrich/Grewe, Annette (2002): Die akademisierte Pflege in Deutschland zu Beginn des 21. Jahrhunderts – Entwicklungsbarrieren und Entwicklungspfade. In: Jahrbuch für kritische Medizin, Bd. 37: Qualifizierung und Professionalisierung, S. 43–59.
- Cendon, Eva et al. (2015): Handreichung Anrechnung: Teil 1. Berlin
- DBfK (2012): Pressemitteilung: Pflegeberufe im DQR falsch platziert. <http://www.dbfk.de/pressemitteilungen/wPages/index.php?action=showArticle&article=DBfK-Pflegeberufe-im-DQR-falsch-platziert.php&navid>. Abruf 03. Juni 2015.
- Hülsken-Giessler, M. (2011): Qualifikationsrahmen in der Pflege – zwischen politischem Telos und fachwissenschaftlichen Anforderungen. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik online. Spezial 5. http://www.bwpat.de/ht2011/ft14/huelsken-giessler_ft14-ht2011.pdf Abruf 03. Juni 2015.
- KDA (2002): Bundeseinheitliche Altenpflegeausbildung. Materialien für die Umsetzung der Studentafel. http://www.kda.de/tl_files/kda/Jubilaeum1962%20-%202012/PDFs/bundeseinheitliche_altenpflegeausbildung_materialien.pdf Abruf 03. Juni 2015.

6 Insbesondere an dieser Stelle erfüllt die Gesundheits- und Kinderkrankenpflege nicht mehr die erforderlichen Umfänge, da die Ausbildungs(fach)praxis überwiegend im pädiatrischen Bereich absolviert wird und somit keine Schnittmenge mit der Sozialen Gerontologie besteht.

- KMK (2002): Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (I): Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.06.2002. http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/KMK/Vorgaben/KMK_Anrechnung_ausserhochschulisch_I.pdf Abruf 03. Juni 2015.
- KrPflG (2003) Krankenpflegegesetz. http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/krpflg_2004/gesamt.pdf Abruf 03. Juni 2015.
- KrPflAPrV (2003) Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für die Berufe in der Krankenpflege http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/krpflapr_2004/gesamt.pdf Abruf 03. Juni 2015.
- Loroff, C./Stamm-Riemer, I./Hartmann, E.A. (2011): Anrechnung: Modellentwicklung, Generalisierung und Kontextbedingungen. In: W.K. Freitag/A.E. Hartmann/C. Loroff/I. Stamm-Riemer/D. Völk/R. Buhr (Hrsg.), Gestaltungsfeld Anrechnung: Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel. Münster: Waxmann, S. 77–117.
- Minks, K.-H. (2011): Lebenslanges Lernen und Durchlässigkeit – demografische und sozioökonomische Herausforderungen. In: W.K. Freitag/A.E. Hartmann/C. Loroff/I. Stamm-Riemer/D. Völk/R. Buhr (Hrsg.): Gestaltungsfeld Anrechnung: Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel. Münster: Waxmann, S. 21–34.
- Oelke, U. (1998)(in der Überarbeitung von Hundenborn, G./Kühn, C. 2003): Ausbildungsrichtlinie für staatlich anerkannte Kranken- und Kinderkrankenpflegeschulen in NRW. Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes NRW. http://www.mgepa.nrw.de/mediapool/pdf/pflege/pflege_und_gesundheitsberufe/ausbildungsrichtlinien/ausbildungsrichtlinien-krankenpflege-kinderkrankenpflege.pdf Abruf 03. Juni 2015.

Autor_innenverzeichnis

Ulf Banscherus, Diplom-Politologe, ist wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Abteilung Hochschulforschung des Instituts für Erziehungswissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen Hochschulzugang/Durchlässigkeit/lebenslanges Lernen und Hochschulentwicklung/Qualitäts-sicherung. ulf.banscherus@hu-berlin.de

Prof. Dr. **Stefan Bestmann** ist seit 2009 Gastprofessor (halbes Deputat) für Soziale Arbeit an der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin und seit 2000 in freier Praxis als Sozialarbeitsforscher, Praxisberater und Trainer tätig. Seine Schwerpunkte sind: Sozialraumorientierte Soziale Arbeit, Gesundheitsförderung von Kindern und Jugendlichen, Lösungsfokussierter Beratungsansatz, Organisationsentwicklung, Gestaltung von Qualitätsmanagementprozessen, Praxisforschung und Evaluationen. www.eins-berlin.de

M.A., Dipl. Sozialpädagogin **Nadine Bochert** arbeitet seit 2008 im Praxisfeld der Sozialen Arbeit im Bereich Beratung, Qualitätssicherung und Öffentlichkeitsarbeit. Sie war im Forschungsprojekt PONTs als wissenschaftliche Mitarbeiterin sowie als Lehrbeauftragte an der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin beschäftigt. Sie forschte zudem im Rahmen des partizipativen Forschungsprojekts „Lebenswelten von inter- und transgeschlechtlichen sowie genderqueeren Jugendlichen in Deutschland aus Menschenrechtsperspektive“. nadine.bochert@gmx.de

Prof. Dr. **Axel Bohmeyer** ist Professor für Erziehungswissenschaft mit den Schwerpunkten Geschichte und Theorien von Bildung und Erziehung, Grundfragen der pädagogischen Anthropologie, Pädagogik der Lebensalter und Bildung und Partizipation an der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin sowie deren Vizepräsident. axel.bohmeyer@khsb-berlin.de

Dr. **Marion Bonillo** ist Koordinatorin des International Office der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin und koordinierte das Projekt PONTs I. Als Historikerin und Sozialarbeiterin liegen ihre Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte auf Interkulturalität und Gerontologie.

Dr. phil. **Nino Ferrin** ist Postdoc am Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie der Freien Universität Berlin. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Medienbildung und Kulturelle Bildung, Rekonstruktive Ethnographie und Pädagogische Anthropologie. In seiner Dissertationsschrift ‚Selbstkultur und mediale Körper‘ werden Selbstbildungskonzepte mit Medienpraktiken in Verbindung gebracht.

Laura Fricke, Bachelor Soziale Arbeit, ist seit 2014 als wissenschaftliche Mitarbeiterin des Instituts für Soziale Gesundheit der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin tätig. Im Jahr 2014 nahm sie außerdem das

Studium „Praxisforschung in Sozialer Arbeit und Pädagogik“ mit dem Ziel des Masterabschlusses an der Alice Salomon Hochschule auf.

Dr. **Björn Kiehne**, Erziehungswissenschaftler, leitet das Programm zum Erwerb des „Berliner Zertifikats für Hochschullehre“ am Berliner Zentrum für Hochschullehre. Dafür berät er Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen bei der lernorientierten Gestaltung ihrer Lehrveranstaltungen. Er interessiert sich besonders für die Lehrperson, ihre Lehrüberzeugungen und deren biografische Bedingtheit, als Gestalterin von Lehrprozessen. bjoern.kiehne@tu-berlin.de

Benjamin Klages, Diplom-Pädagoge, ist nun schon viele Jahre und in verschiedenen Rollen interessiert an akademisch orientiertem Lehren und Lernen, aktuell vor allem als wissenschaftlicher Mitarbeiter im Projekt PONTs. Sowohl als Lehrbeauftragter für Erziehungswissenschaft und Pädagogik als auch in eigenen Forschungsaktivitäten fokussiert er die Ausbildungsbedingungen professionellen pädagogischen Handelns in diversen Handlungsfeldern. benjamin.klages@khsb-berlin.de

Dr. rer. nat. **Karsten Krauskopf** ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Inklusion und Organisationsentwicklung im Department für Erziehungswissenschaften der Universität Potsdam. Neben Medienkompetenz von Lehrenden und Lernenden bilden der Erwerb selbstregulatorischer Kompetenzen in der Studieneingangsphase sowie praxisorientiertes Lernen in inklusiven Bildungseinrichtungen seine Forschungsschwerpunkte.

Anja Lull, Diplom-Pflegepädagogin ist seit 2014 Lehrerin am Oberstufenzentrum Gesundheit I in Berlin-Wedding; 2012–2014 war sie wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt PONTs mit den Arbeitsschwerpunkten Anrechnung, Curriculumentwicklung und Mediendidaktik aus pflegepädagogischer Perspektive.

Prof. Dr. phil. **Andrea Nachtigall** (Diplom-Pädagogin; Promotion in Politikwissenschaft) ist Professorin für Gender und Diversity in der Sozialen Arbeit an der Ernst-Abbe-Hochschule Jena. Von 2011 bis 2014 war sie Gastprofessorin an der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin, Schwerpunkt Geschlechterbewusste Soziale Arbeit, und dort als Frauen- und Gleichstellungsbeauftragte an der Erarbeitung des Gleichstellungskonzepts beteiligt. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Gender, Queer und Diversität in der Sozialen Arbeit, Medien- und Diskursanalyse, Jugendarbeit, Evaluationsforschung, Kritische Soziale Arbeit.

Stefan Reinders (Dipl. Päd, Dipl. Theol, Supervisor (DGSv) ist wissenschaftlicher Mitarbeiter der Hochschulleitung für Projektentwicklung an der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin. Ein Arbeitsschwerpunkt liegt in der Begleitung von Projekten der Studiengangsentwicklung. 2012 –

15 Leitung des Projektes PONTs gemeinsam mit Prof. Dr. Claudia Schacke. Von 1995 – 2008 Leiter des Caritas Bildungszentrum Berlin. Kontakt: stefan.reinders@khsb-berlin.de

Prof. Dr. **Gabi Reinmann** ist Professorin für Lehren und Lernen an Hochschulen und hat die Leitung des Hamburger Zentrums für Universitäres Lehren und Lernen an der Universität Hamburg inne. Ihre Schwerpunkte in Forschung, Lehre und Entwicklung sind Hochschuldidaktik und Educational Design Research. <http://gabi-reinmann.de>

Prof. Dr. **Claudia Schacke** ist Professorin für soziale Gerontologie mit den Schwerpunkten Belastung pflegender Angehöriger von demenziell Erkrankten, Konflikte und Gewalt im Kontext der Pflege und Betreuung älterer Menschen, sozialraumorientierte Perspektiven und Methoden im gerontologischen Praxisfeld an der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin. claudia.schacke@khsb-berlin.de

Kai Schmidt, Diplom Pädagoge, ist seit 2010 Mitarbeiter der Hochschulleitung für Qualitäts- und Forschungsmanagement an der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin. Von 2006 bis 2009 Projektkoordinator des BLK-Verbundprojekts TransKiGs.

Prof. Dr. disc. pol. **Sandra Smykalla** (Mag.-Pädagogin) ist seit 2014 Gastprofessorin für Theorien und Methoden der Sozialen Arbeit (Schwerpunkt Gender und Intersektionalität) an der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Gender- und diversitätswusste Soziale Arbeit, Intersektionalitäts- und Ungleichheitsforschung, Professionalisierung, Bildung und Beratung, qualitative Sozialforschung (Expert_inneninterviews, Diskursanalyse).

Dr. **Birgit Szczyrba** ist Leiterin des Kompetenzteams Hochschuldidaktik der Technischen Hochschule Köln, Sprecherin des Netzwerks Wissenschaftscoaching und Ressortverantwortliche für die Personenakkreditierung der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd). Forschungsschwerpunkte: Lehre als Profilelement der Hochschulentwicklung, Scholarship of Teaching and Learning, Coachingansätze und -verläufe im Wissenschaftskontext, Diversity-Incidents. Kontakt: birgit.szczyrba@th-koeln.de

Timo van Treeck, M.A. Erziehungswissenschaft, ist Hochschuldidaktischer Multiplikator und Coach für systemisches Changemanagement im Hochschulbereich, wiss. Mitarbeiter im Kompetenzteam Hochschuldidaktik der Technischen Hochschule Köln. Mitglied der Forschungskommission der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd), der dghd-AG Digitale Medien und Hochschuldidaktik und des Netzwerks Wissenschaftscoaching. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Diversity-Incidents, Feedback,

ePortfolios, Flipped Classroom, kompetenzorientiert Prüfen. E-Mail timo.treeck@th-koeln.de; Twitter: @timovt

Prof. Dr. phil. **Anja Walter** (Dipl. Pflegepädagogin; Krankenschwester; Supervisorin) ist Professorin an der Brandenburgischen Technischen Universität Cottbus-Senftenberg im Studiengang Berufspädagogik für Gesundheitsberufe und seit vielen Jahren als Dozentin in der Aus- und Fortbildung von (Hochschul)Lehrenden sowie als Beraterin für Curriculumentwicklung tätig. Darüber hinaus ist Herausgeberin von Schulbüchern beim Cornelsen Verlag und in den Feldern Supervision und Coaching tätig. Sie forschte in Schulen und pflegepraktischen Ausbildungsorten zum Thema ‚Lernen und Lehren von Pflege‘ und beschäftigt sich aktuell mit Fallarbeit in der Lehrerbildung und in (hochschulischen) Bildungsgängen im Feld Gesundheit und Pflege.

Prof. Dr. **Andrä Wolter**, ist Professor für Erziehungswissenschaftliche Hochschulforschung an der Humboldt-Universität zu Berlin. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen Hochschulforschung, lebenslanges Lernen und Bildungsmonitoring. andrae.wolter@hu-berlin.de

Prof. Dr. **Ralf Quindel**, Dipl.-Psychologe, Systemischer Familientherapeut (SG), Professur für psychologische Grundlagen der Sozialen Arbeit und Heilpädagogik an der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin. Arbeitsschwerpunkte: Entwicklungspsychologie, Sozialpsychologie, Erziehungs- u. Familienberatung, Gemeindepsychiatrie. Ralf.Quindel@khsb-berlin.de

Prof. Dr. rer. nat. habil. **Carmen Zahn** ist Diplom-Psychologin und seit 2011 Professorin an der Hochschule für Angewandte Psychologie (APS) mit Forschungsschwerpunkt „Neue Medien in Arbeit und Bildung“. Im Fokus ihrer Forschungen steht die Nutzung interaktiver visueller Medien für kooperatives Arbeiten und Lernen in Teams, sowie die Nutzung von Online-Videos für die informelle, selbst bestimmte „Bildung der Zukunft“.

Lena Sophie Zeller, staatlich anerkannte Heilpädagogin B.A., war studentische Hilfskraft/Tutorin im Projekt PONTIS I an der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin. Sie nahm im Herbst 2014 das Studium „Praxisforschung in Sozialer Arbeit und Pädagogik“ mit dem Ziel des Masterabschlusses an der Alice Salomon Hochschule auf.



utb.



Katharina Walgenbach

Heterogenität – Intersektionalität – Diversity

in der Erziehungswissenschaft

utb L

2014. 143 Seiten. Kart.

19,99 € (D), 20,60 € (A)

ISBN 978-3-8252-8546-3

Die Erziehungswissenschaft kommt heute kaum noch ohne die Konzepte Heterogenität, Intersektionalität und Diversity aus. Für das Studium und die pädagogische Praxis ist es unabdingbar, diese zu verstehen und unterscheiden zu können. Die Autorin erläutert die spezifischen

Prämissen und Bedeutungsdimensionen dieser Konzepte und berücksichtigt auch ihre jeweiligen Unterschiede und Besonderheiten. Auf diese Weise trägt sie dazu bei, die gegenwärtige Konfusion um die Begriffe in der Erziehungswissenschaft zu klären.

Jetzt in Ihrer Buchhandlung bestellen oder direkt bei:

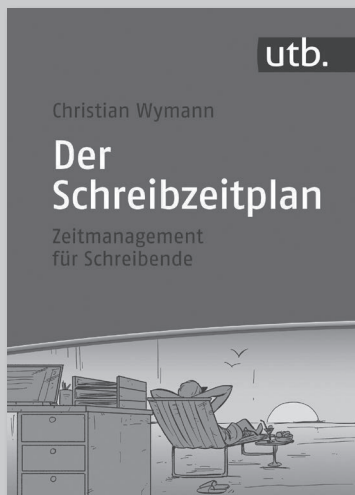
www.utb-shop.de

UTB GmbH | Industriestr. 2 | 70565 Stuttgart

Schreiben mit Plan



utb.



Christian Wymann

Der Schreibzeitplan

Zeitmanagement
für Schreibende

utb S
2015. 120 Seiten. Kart.
9,99 € (D), 10,30 € (A)
ISBN 978-3-8252-4308-1

Studierende und Wissenschaftler/innen sind vor allem eins: Schreibende. Wer aber mit den eigenen Schreibgewohnheiten unzufrieden ist, dem kann ein Schreibzeitplan helfen, eigene Projekte leichter und schneller umzusetzen.

Zehn Schritte genügen, einen eigenen Schreibzeitplan aufzubauen und durchzuhalten. Schreibgewohnheiten werden identifiziert und hilfreiche Schreibroutinen entwickelt. Die Kontrolle über die eigene Schreibsituation kehrt zurück.

Jetzt in Ihrer Buchhandlung bestellen oder direkt bei:

www.utb-shop.de

utb GmbH | Industriestr. 2 | 70565 Stuttgart