

Was macht „gute Lehre“ aus?

Positionierungen von Lehrenden
im BA Soziale Arbeit an der KHSB

Ergebnisse des Forschungsprojektes im WiSe
2013/14

Prof. Dr. Ralf Quindel¹

¹ In Kooperation mit dem Projekt PONTS. <http://www.khsb-berlin.de/forschung/aktuelle-projekte/ponts/>

1. EINFÜHRUNG: DER WEG ZUR FRAGESTELLUNG	3
2. ABLAUF UND METHODIK DES FORSCHUNGSVORHABENS	5
3. DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE	6
3.1 Kooperation und Kommunikation	6
3.1.1 Fehlen von Kommunikationsräumen für Lehrende	7
3.1.2 Plädoyers für mehr Verbindlichkeit	8
3.1.3 Interdisziplinäre Zusammenarbeit und Teamteaching	10
3.1.4 Resümee aus hochschuldidaktischer Perspektive	11
3.2 Theorie-Praxis-Verknüpfung	12
3.2.1 Die Praxis ins Studium holen: Exkursionen und NutzerInnen-Beteiligung	13
3.2.2 Lehrbeauftragte als Brücke zur Praxis	14
3.2.3 Anknüpfen an der Fragen und Erfahrungen der Studierenden	14
3.2.4 Resümee aus hochschuldidaktischer Perspektive	16
3.3 Lehr-Lernbeziehungen	16
3.3.1 Möglichkeiten und Grenzen von dialogischen Lehr-Lernbeziehungen	16
3.3.2 Bildungs- oder Erziehungsauftrag?	18
3.3.3 Die eigene Botschaft: Aktivierend oder hinderlich für Lernprozesse?	20
3.3.4 Resümee aus hochschuldidaktischer Perspektive	22
3.4. Prüfungsweisen	24
3.4.1 Die Funktion von Prüfungen an der Hochschule	24
3.4.2 Bedingungen für Prüfungen im Sinne „Guter Lehre“	25
3.4.3 Probleme: Wenn Prüfungen das Lernziel gefährden	26
3.4.4 Resümee aus hochschuldidaktischer Perspektive	27
4. ÜBERLEGUNGEN ZUR ENTWICKLUNG „GUTER LEHRE“ AN DER KHSB	28
 Literatur	 30
 Anhang 1 Einladung zur Diskussionsveranstaltung	 31
Anhang 2: Zusammensetzung der Gruppendiskussionen	32
Anhang 3: Codesystem	33
Anhang 4: Hypothesen über Argumentationsmuster	34

1. Einführung: 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 Bolognaprozesses 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 Verständnis 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, S.17)

Etwas konkreter wird die Beschreibung im Folgenden dann doch, wenn der Wissenschaftsrat seine eigene Perspektive auf „gute Lehre“ verdeutlicht:

„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, S.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, S.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.

Aufgabe der hochschuldidaktischen Forschung

Hochschuldidaktische Forschung nimmt nach Jenert (2011) drei Ebenen in den Blick: (1) die Perspektive der Studierenden, (2) die Perspektive der Lehrenden und (3) die Strukturen und Prozesse des Studienprogramms. Dies ist übersichtlich in dem folgenden Diagramm (ebd., S.62) dargestellt:

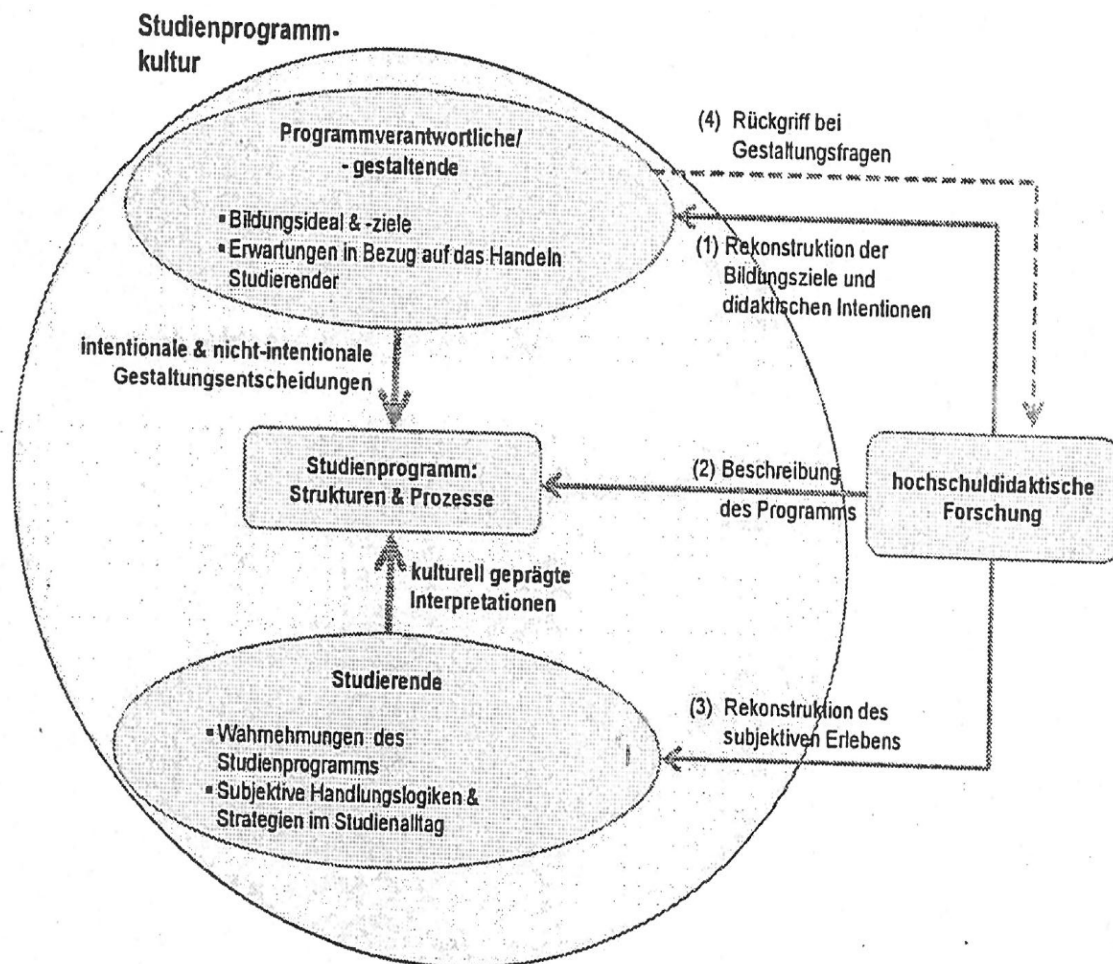


Abb. 1: Studienprogramme aus kulturpsychologischer Perspektive
(Eigene Darstellung)

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 (2009) 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...“ (S.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. Hierfür ist zunächst Interesse für die Perspektive

der Hochschulmitglieder nötig: Welche grundsätzlichen Wünsche, welchen Veränderungsbedarf, welche Kritik haben diese in Bezug auf die Gestaltung der Studiengänge im Sinne „Guter Lehre“?

Nachdem ich in meinem ersten Forschungssemester die Perspektive der Studierenden auf den Studiengang BA Soziale Arbeit untersucht habe (Quindel 2010), sind nun die Bildungsziele und die didaktischen Intentionen der Lehrenden Gegenstand meiner Forschung.

2. Ablauf und Methodik des Forschungsvorhabens

Gegenstand des Forschungsvorhabens ist der Diskurs zu fachlichen und didaktischen Kriterien „guter Lehre“ aus der Perspektive der Lehrenden im BA-Studiengang Soziale Arbeit an der KHSB. Der Diskurs über „gute Lehre“ wurde in den Diskussionen am Thema „Theorie-Praxis-Verknüpfung“ fokussiert:

- Wie kann Theorie durch Hochschullehre lebendig werden?
- Wie schaffen Lehrende produktive Verbindungen zwischen einer wissenschaftlichen Perspektive und den Praxisfragen der Studierenden?

Erhebungsmethode: Im Herbst 2013 wurden an zwei Terminen insgesamt drei Gruppendiskussionen (Dauer: ca. 90 min) mit jeweils vier Lehrenden durchgeführt. An den Gruppen waren hauptamtlich Lehrende sowie Lehrbeauftragte² aus dem BA Soziale Arbeit (Regelstudium sowie berufsbegleitendes Studium) beteiligt. Nachdem alle Lehrenden aus den beiden Studiengängen eingeladen wurden (siehe Anhang 1), haben sich schließlich 12 Lehrende zu den Diskussionen eingefunden. Die drei Diskussionsgruppen waren jeweils mit hauptamtlichen Lehrenden und Lehrbeauftragten besetzt.³

Die Moderation der Diskussionen haben Benjamin Klages und Kai Schmidt übernommen. In den Diskussionen wurde eine möglichst neutrale und neugierige Haltung gegenüber den Einstellungen und Sichtweisen der Lehrenden eingenommen. Die Lehrenden wurden angeregt ihre Perspektiven offenzulegen, zu vergleichen und zu diskutieren. Entsprechend waren die Eingangsfragen und Diskussionsanstöße sehr offen formuliert, es sollte sowohl narrativ-episodisches wie semantisches Wissen (Flick 2000, S.124) erhoben werden.

Auswertung: Die Diskussionen wurden aufgezeichnet und transkribiert⁴. 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“ von Stimmen. Die Aussagen in den Diskussionen habe ich als diskursive Positionierungen im wissenschaftlichen, pädagogischen, organisatorischen Kontext gelesen.

² Bedingung für die Teilnahme an der Gruppendiskussion sind mindestens zwei abgeschlossene Lehraufträge im BA Soziale Arbeit.

³ Siehe Anhang 2: Zusammensetzung der Gruppendiskussionen

⁴ Die Transkription hat meine studentische Mitarbeiterin Laura Fricke übernommen

In der Inhaltsanalyse mittels Max QDA habe ich mich für sechs Kategorien entschieden, die selbstverständlich nicht vollkommen trennscharf sind⁵:

- Aussagen über die Profession „Soziale Arbeit“
- Aussagen über „Studierende“
- Aussagen zur Thematik „Kooperation vs. Autonomie von Lehrenden“
- Aussagen zu „Rahmenbedingungen von Lehre“
- Aussagen zum Thema „Prüfung“
- „Didaktische Positionierungen“ im engeren Sinne

Interpretation: Gemeinsam mit wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen aus dem PONTs-Projekt und Kai Schmidt wurden exemplarisch an allen Textstellen zum Thema „Pädagogische Beziehung“ Hypothesen zu den Argumentationsmuster der Lehrenden generiert.⁶

Darstellung der Forschungsergebnisse: In Anbetracht der Komplexität des Gegenstandes habe ich mich entschieden zunächst lediglich einen Ausschnitt der Ergebnisse vorzustellen. Das Ziel der folgenden Darstellung ist eine Unterstützung des Diskurses zu Weiterentwicklung von Studium und Lehre an der KHSB:

- a) Durch Originalzitate sollen bedeutsame Positionen in dem Diskurs lebendig und nachvollziehbar dargestellt werden
- b) Durch die Strukturierung in Themenbereiche soll die Gestalt des Diskurses aus den Gruppendiskussionen sichtbar werden.
- c) Aus den Aussagen wird in Verbindung mit hochschulinternen Papieren und Veröffentlichungen im Bereich Hochschuldidaktik ein Resümee gezogen

Meine Hoffnung ist, dass sich dadurch Ansatzpunkte für die Lehrentwicklung ableiten lassen, sei es in Form von Studiengangsrevision, Fortbildung, Workshop oder Hochschultag.

3. Darstellung der Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse in den vier Themenfeldern „Kooperation und Kommunikation“, „Theorie-Praxis-Verknüpfung“, „Lehr-Lernbeziehungen“ und „Prüfungsweisen“ vorgestellt. Es werden jeweils prototypische Zitate für bestimmte Positionierungen im Diskurs mit einem Kommentar versehen. Zum Abschluß jedes Themenfeldes wird ein Bezug zum hochschuldidaktischen Diskurs auf nationaler Ebene, sowie auf Ebene der KHSB hergestellt

3.1 Kooperation und Kommunikation

Aufeinander aufbauende Seminarinhalte in den Modulen, modulübergreifende Prüfungen, Abstimmung über die Verteilung der Prüfungslasten und vieles mehr verlangt die Modularisierung der Studiengänge. Es überrascht also nicht, dass Kooperation und Kommunikation der Lehrenden eine zentrale Rolle in der Diskussion gespielt haben.

⁵ Die Kategorien haben sich induktiv aus den Transkripten entwickelt. Siehe Anhang 3 „Codestammbaum“

⁶ Siehe Anhang 4 „Hypothesen zu Argumentationsmustern“

3.1.1 Fehlen von Kommunikationsräumen für Lehrende

Vor allem für Lehrbeauftragte ist der Austausch mit anderen Lehrenden wichtig, da neben dem Kontakt zu den Studierenden und zur Verwaltung keine anderen regelmäßigen Bezüge (Gremien, nachbarschaftliche Büros usw.) bestehen.

B: Ich find's spannend also Hauptamtliche zu treffen und einen Austausch zu finden,...) aber ich arbeite natürlich hauptamtlich noch woanders. Und das ist immer so (...) hinzukriegen, ist gar nicht so einfach (III/ 4)⁷

Auch hauptamtlich Lehrende bekommen von der großen Gruppe der Lehrbeauftragten kaum etwas mit.

B: Ich merke auch, da wir uns alle nicht kennen und Sie sind glaub ich', habe ich das richtig verstanden, alle Lehrbeauftragte. Genau, ich habe auch das Gefühl, das zwischen hauptamtlichen Lehrenden und Lehrbeauftragten gibt es eigentlich keine Berührungen, oder? Gibt es irgendein Gremium, wo Sie auch eingeladen sind? (I/107)

Selbst unter hauptamtlich Lehrende ist der Austausch über Lehre nur selten möglich. Obwohl es sehr hilfreich sein kann, von anderen etwas „abzugucken“. Eine Ausnahme machen die regelmäßigen Treffen der START-DozentInnen.

C: Und das meiste, also vieles habe ich auch abgucken gelernt, also gehört von.. wir hatten die START-Werkstätten und haben da, weil die ganz neu waren, relativ häufig getroffen mit den START-Werkstattspersonen und da haben wir erzählt, ich hab es da heute so und so gemacht. (...) Gute Idee, kann ich auch machen, da haben wir voneinander abgesehen. Das ist ganz selten (II/70)

Diese Äußerungen überraschen, wenn man davon ausgeht, dass sich Lehrende in Modulkonferenzen treffen, um die Lehre im Sinne des Bologna-Prozesses zu koordinieren.

Moderator: Was für Erfahrungen haben Sie mit Modulkonferenzen? Ich meine es gibt ja abgesehen von den Lehrbeauftragtenkonferenzen gibt es ja immer wieder, also zumindest den Versuch in der aktuellen Entwicklung auch von der hochschulischen Landschaft das zu intensivieren, diesen Austausch und einer dieser Versuche sind ja Modulkonferenzen. Offenbar erleben Sie das nicht als reale Form des Austausches...

C: ... (was) Frau Professor (...) ja immer gemacht hat. Für den Bereich (...) mindestens einmal im Jahr zusammen gerufen hat. Also aus dem Bereich kennen wir das. Wir kennen uns auch alle untereinander, die da lehren. Das ist schon mal denk' ich...

D: Also wir kennen uns von dem Kontaktdozententreffen. (...) Kontaktdozenten treffen sich mindestens einmal im Jahr, glaube ich.

B: Praxisanleitung meinen Sie, oder? Die die Studierenden im Praxissemester begleiten. Das findet ein, ich darf sogar zweimal im Jahr. Das finde ich auch, das ist wirklich der einzige Bereich wo's, aus meiner Sicht, funktioniert.

D: Und da wird schon ausgetauscht, das muss man schon sagen. (I/124)

Treffen von Lehrenden sind also offensichtlich eher die Ausnahme. Zudem werden Modulkonferenzen, so die Kritik, oft nicht ausreichend vorbereitet und sind deswegen unbefriedigend. Aufgrund fehlender Deputatsentlastung für die Koordination lässt das das Engagement der Modulverantwortlichen zu wünschen übrig, wird in der

⁷ Die römische Zahl verweist auf die Gruppendiskussion (I,II oder III), die arabische Zahl auf den jeweiligen Absatz im Transkript mit dem das Zitat beginnt. Für jede Gruppendiskussion sind die vier Teilnehmer mit A,B,C,D gekennzeichnet (siehe auch Anhang 2 "Zusammensetzung der Gruppendiskussionen").

folgenden Äußerung vermutet:

B: Aber auch unterschiedlich, je nachdem auch wie die Vorbereitung ist. Einmal gut, einmal ...letztes Mal find' ich es nicht so (...) Naja, da ging's da plötzlich um Inhalte, die wir aber nicht im Vorfeld durchschauen konnten. Sondern wir haben Papiere auf den Tisch bekommen und sollten darüber diskutieren. Das waren aber ziemlich umfangreiche, komplizierte Inhalte und das macht keinen Sinn, aus meiner Sicht. Ich hab' dann gesagt, das ist schwierig für mich jetzt darüber zu diskutieren. Ich brauch' ein, zwei Tage vorher, damit ich darüber nachdenken kann. Das war vom Ansatz her von dem, wie's vorgesehen war, das konnte nicht funktionieren. Und das war dann, es hat auch keine Diskussion dann stattgefunden, so richtig. Das war dann irgendwie bedauerlich. (...) Ja, sonst hatte ich in der START-Werkstatt, die ich ja jetzt anfangs auch das erste Modultreffen erlebt, fand ich sehr bereichernd. Da wurde die alte START-Werkstatt ausgewertet und ich denke, da sind weitere Treffen geplant, das finde ich auch sehr gut. Sonst in allen anderen Bereichen, in denen ich vorher war, habe ich bislang leider keine Modulkonferenzen kennen gelernt. Ich habe auch mittlerweile schon eine Idee, woran's liegt. Und das ist eigentlich auch, zumindestens ist wars der ehemaligen Präsidentin auch schon bewusst, dass die Modulverantwortlichen auch keinerlei Lehrvergünstigungen oder Reduzierungen dafür, dass sie diese Koordination machen. Sondern es wird einfach erwartet, dass sie das zusätzlich machen und offensichtlich funktioniert dann nicht in der Praxis. Also damit's funktionieren kann, muss das auch jemand vorbereiten können und dafür müsste es schon ein Kontingent oder ähnliches eben auch dafür freigestellt werden. (I, 136)

In Bezug auf die START-Werkstätten besteht offensichtlich eine vergleichsweise intensive Kultur des Austausches zwischen den Lehrenden. Zudem werden die Prozesse und Ergebnisse der START Werkstätten hochschulöffentlich präsentiert, was die Transparenz zusätzlich erhöht. Und auch der Einsatz von Studierenden aus höheren Semestern, die die START-Werkstatt bereits durchlaufen haben, als TutorInnen verstärkt den Informationsfluß.

B: Dann habe ich mir eben die Präsentationen angeschaut, was die präsentiert hatten. Und hab' jetzt, als Dozentin, Lehrende bekomme ich noch 'ne Tutorin auch, eine studentische Mitarbeiterin. Die hat ja den Vorteil mir gegenüber, die hat es ja schon mal dran teilgenommen. Mit der hab' ich jetzt intensiv gesprochen. Und dann hab' ich noch eine andere, die dieses Seminar eben auch schon mal unterrichtet hat, mich bei ihr informiert, wie Sie's macht, was aus ihrer Sicht sinnvoll ist und jetzt noch mal mit Frau Karges, die modulverantwortlich ist, gesprochen. (I, 151)

3.1.2 Plädoyers für mehr Verbindlichkeit

Kommunikation zwischen Lehrenden ist kein Selbstzweck, sondern dient insbesondere der Abstimmung der Inhalte und Prüfungen. Hier könnte, neben der Arbeitsbelastung, vielleicht der zweite Grund für fehlende Absprachen liegen: die drohende Einschränkung der individuellen Freiheiten der Lehrenden. Interessanterweise sind in den Äußerungen kaum skeptische Stimmen mit Bezug auf die negativen Seiten von Absprachen und Kommunikationstreffen zwischen den Lehrenden aufgetaucht. Das könnte natürlich auch an der speziellen Auswahl von Lehrenden liegen, die an den hier ausgewerteten Gruppendiskussionen teilgenommen haben.

B: Mir ist auch aufgefallen, weil Sie von Klienten sprechen und das ist was, das würde ich, ich würde ich nie von Klienten sprechen. Allein darüber würde ich auch sehr gerne mal hiermit den anderen Dozenten sprechen hier an der Hochschule, ob man sich auf einen

gemeinsamen Begriff einigen kann, wie man mit den Adressaten der Sozialen Arbeit umgeht, wie man ob's einen einheitlichen Begriff gibt dafür so, weil ich niemals Klientin sagen würde. Und diese [...] Diskussionsprozesse finden hier soweit ich weiß nicht statt, jedenfalls nicht, seit ich hier bin oder es ist an mir vorübergegangen und für mich wäre es auch wichtig. Ja, wir hatten es auch vorhin mit Corporate Identity der Hochschule und wo wir stehen, was wollen wir, was ist auch hier das Gemeinsame.... (I, 95)

Die Modulbeschreibungen sind auf relativ abstraktem Niveau und lassen den Lehrenden den Raum eigene Schwerpunkte zu setzen. Hier wird das Problem gesehen, dass die Studierenden unterschiedliche Vorkenntnisse je nach besuchtem Seminar erwerben, die ein Anknüpfen an ein gemeinsames Level in höheren Semestern schwer macht.

C: Also mich interessiert eher, (...) wie schaffen wir es, ist es überhaupt machbar, so einen gewissen Standard hineinzubringen. Also ich komme gerade vorhin aus dem Seminar Praxisvorbereitung und dann plötzlich (...) stellte man fest, obwohl die Module alle belegen müssen, aber aufgrund der Vielzahl von Lehrenden total unterschiedliches Niveau, in diesem Fall war es jetzt das Thema Kommunikation, Gespräch, Beratung ecetera. (...) (Wenn die Studierenden ins)... Schwerpunktseminar kommen, die kommen ja aus unterschiedlichen Kontexten, Seminarkontexten, unterschiedliches Niveau und da frage ich mich, (...) wie schaffen wir es trotzdem so einen gewissen Standard reinzubringen.

A: Na ich kenne es von anderen Hochschulen auch so, dass da ein Curriculum existiert hat. Es gibt dann natürlich sehr viel Freiheit, dass das hier nicht existiert, aber das ist dann natürlich auch eine Gefahr, wenn verschiedene Lehrbeauftragte dasselbe unterrichten, dasselbe Modul, also jetzt in meinem Fall ist das so und wenn man sich gar, wenn es wenig Absprachen gibt, dann kann das wirklich sein, dass der Kollege eben ganz andere Schwerpunkte setzt, aus seiner Erfahrung heraus, ist vielleicht, sind vielleicht andere Dinge wichtig. (III, 93)

Hier zum ersten Mal der Verlust an Freiheit und Autonomie, der mit Absprachen verbunden sein kann, angesprochen. Vor allem Lehrbeauftragte wünschen sich verbindlichere Absprachen. Diese scheitern aus Sicht der Lehrbeauftragten an den festangestellten Lehrkräften, die als wenig offen erlebt werden

C: Was letztendlich da rauskam war, das eigentlich sich die festangestellten Lehrkräfte nicht unbedingt in ihre Karten gucken lassen wollten, weil da eigentlich die Forderung war, es müsste für die Module doch mit den entsprechenden Beauftragten da eine einheitliche Abstimmung mal geben. Dass es so ein Gerüst gibt, dass ist es und daran kann man sich orientieren. Aber das gibt's leider bis heute nicht. Und das finde ich also nicht wirklich hilfreich, gerade dann für die, sag ich mal, die zum ersten Mal in so einem Lehrauftrag stecken und das ja auch leisten müssen. Woher soll man die Erfahrung dann haben? Also das wäre vielleicht noch eine Voraussetzung, die die Hochschule schaffen müsste, damit da die Leute etwas besser gestellt sind (I,203)

Besonders großer Abstimmungsbedarf wird in der Frage der Benotungskriterien gesehen. Neben den rein formalen Kriterien wünschen sich Lehrende auch inhaltliche Kriterien zu hochschulübergreifend oder modulübergreifend einheitlicher Bewertung der Arbeiten.

B: Ich finde, Sie hatten das gerade angesprochen, das Anforderungsprofil für die Prüfungsleistungen. Sie hatten das auch angesprochen, das das eigentlich modulweise zumindest klar sein muss und auch für die Bachelorarbeiten muss eigentlich ganz klar sein, was sind die Anforderungen. Auch das wird sehr unterschiedlich gehandhabt, das macht die Bewertung alles ein Stückweit subjektiv. Und ich find' es sehr schwierig und auch da hab' ich

eigentlich eingefordert, das es da eine Vereinheitlichung geben sollte an der Hochschule, das man sagt, das sind die fünf Kriterien, die alle Arbeiten erfüllen müssen und dann kann man ja selber noch mal zehn dazu hängen individuell oder von mir aus auf die zehn können wir uns einigen als Dozenten. Ja, so einen Diskussionsprozess, das würde ich mir hier wünschen an der Hochschule. (I, 277)

3.1.3 Interdisziplinäre Zusammenarbeit und Teamteaching

Interdisziplinarität steht in allen hochschuldidaktischen Überlegungen an erster Stelle. Auch in der KHSB ist sie ein zentrales Ziel der Studiengangsentwicklung⁸. Der Anspruch der an die Praxis der Sozialen Arbeit gerichtet wird, nämlich in Teamzusammenhängen zu denken und zu arbeiten, wird in der Lehre selten eingelöst.

D: Also beispielsweise, ich vermute das es zu den meisten sozusagen Botschaften, die wir hier aussenden und die ich auch aussende gehört, das man nach den Sternen nur im Team greifen kann, das heißt in Kooperation mit Kolleginnen und Kollegen usw., dem Umfeld und wem auch immer. Selber stehen wir aber immer als einsamer Held oder Heldin vor der Gruppe, also man erlebt uns ganz selten im team-teaching zum Beispiel. Das ist ein Grund, weshalb ich nie Lehrer werden wollte und es ja auch 50 jahrelang nicht geworden bin. So Geschichten zum Beispiel, ja. Das ich versuche so auch erlebbar zu machen, worum es da geht. Das ist mir sehr wichtig und ich glaub das ist eine sehr... also darüber kann man noch sehr viel entfalten. (II, 5)

Mündliche Prüfungen werden als eine gute Möglichkeit angesehen, andere Lehrende kennenzulernen und gemeinsam interdisziplinär zusammenzuarbeiten

D: Was mir noch einfällt aus den vergangenen Jahren früher, da wurden die Diplomarbeiten hinterher mündlich zu zweit geprüft. Und wenn ich mir überlege, die meisten hier in der Hochschule kenne ich dadurch, weil ich mit denen irgendwann mal prüfen musste. Im Moment, das es das jetzt natürlich nicht mehr gibt, weil beim Bachelor gibt's das nicht mehr. Da weiß ich gar nicht, wie man das ersetzen könnte. Da hat man sich natürlich noch persönlich und hinterher noch ein bisschen gequatscht und man hat ein bisschen mitgekriegt "oh, der ist streng" und "der ist nicht so streng". Wüsste nicht wie man das ersetzen könnte. Also da heute bei den Disputationen ist das halt auch wieder, aber bei dem Bachelor gibt's ja sowas gar nicht mehr. Oder gibt es hier irgendwelche institutionalisierten Situationen, wo man zu zweit oder zu dritt was macht, mir fällt nichts mehr ein sonst außer diese Diplomprüfungen. (I, 152)

Eine andere Möglichkeit sich als Lehrende besser kennenzulernen bieten Studienreisen

D: An der Alice-Salomon habe ich dann ja immer Projekte gemacht und Projekte hat man immer nur zu zweit oder zu dritt gemacht. Da war das auch so. Und dann eine Studienreise nach Amsterdam oder Triest, das verbindet dann natürlich erst recht. Das gibt's hier glaub' ich gar nicht, oder? (...) ich hab' eigentlich jedes Jahr an der Alice Salomon, also mit dem Projektstudiengang immer eine Studienreise in irgendwelche Projekte, also ins Ausland am liebsten natürlich immer, gemacht. Also Trieste waren wir mehrfach und da kennt man sich natürlich, das ist klar. Da ist man in der Kneipe abends zusammen oder so (I,153)

⁸ „Integrierende Veranstaltungen anbieten: An solchen Veranstaltungen wurden Lehrende aus verschiedenen Fach- und Bezugswissenschaften beteiligt sein um z.B. anhand konkreter Fälle oder Projekte, integrierte Erklärungen und Handlungsweisen zu entwickeln.“ (Bericht vom Hochschultag WiSe 2010/2011: Konsolidierung und Weiterentwicklung der grundständigen BA Studiengänge, S.18)

Fehlt das Teamteaching, werden die Reflexionsmöglichkeiten, die in der Spiegelung durch andere liegen nicht wahrgenommen. Die Kreativität, die durch einen offenen Austausch freigesetzt werden kann, bleibt ungenutzt. Eine Ausnahme sind die Studienschwerpunkte

C: Und ich würde mir für mich einfach wünschen noch mal Anregungen in Gesprächen zu kriegen, wie das bei anderen eigentlich aussieht. Insofern ist der Aspekt des Austausches schon auch ganz wichtig, denn im Grunde natürlich jeder in der Lehre sehr stark immer nur in seinem Saft schmort. Ein bisschen anders ist es im Rahmen der Studienschwerpunkte, da ist man tatsächlich auch mal zu zweit, das schätze ich auch sehr und ich denke für Sie als Lehrbeauftragte ist das ja noch mal weniger, sozusagen von den Austauschmöglichkeiten, aber auch wir tauschen uns jetzt nicht täglich über unsere Lehre aus. (III, 6)

Nur selten werden Bedenken an der Realisierbarkeit der vielen Ideen geäußert, lediglich die fehlende Zeit für den Austausch wird thematisiert.

D: Aber ich denke, da müssten wir auch selbstkritisch mal sagen, selbst wenn das angeboten würde, also mehr Termine um sich kennen zu lernen und auszutauschen. Also müsste zumindest ich sagen, würde ich das nicht unbedingt wahrnehmen. Also ich mach'n vollen Job und alles Mögliche zusätzlich, also von daher, das ist mir jetzt im Moment noch irgendwie zu theoretisch, die Hochschule müsste uns ermöglichen, dass wir uns austauschen. Ich weiß nicht, wie's gehen sollte ehrlich gesagt. Weil das ist ja jetzt was Ungewöhnliches und Außergewöhnliches und wir sind jetzt total engagiert, das wir das wahrnehmen, als vier von, ich weiß nicht wie Vielen. (I, 152)

3.1.4 Resümee aus hochschuldidaktischer Perspektive

Zusammenfassend lässt sich zum Thema Kooperation und Kommunikation verdeutlichen, dass eine Vereinheitlichung und Standardisierung eher das sekundäre Ziel von Lehrenden ist, primär wird ein offener Austausch gewünscht, der Impulse und Orientierung für die eigenen Lehre bietet. Dies wird auch von Urban und Al-Kabbani bestätigt:

„Es geht nicht um allgemeingültige Normen für „richtiges Lehrverhalten“. Im Mittelpunkt steht vielmehr die Weiterentwicklung des persönlichen Stils, der Ausbau von Stärken und die Korrektur von Schwächen. Die Individualität und Vielfalt der Lehrstile machen Lehre authentisch. Diese Pluralität der Lehrstile kommt den unterschiedlichen Lernstrategien der Studierenden entgegen. Das fördert die Qualität der Lehre.“ (Urban & Al-Kabbani 2011, S.19)

Kooperation sollte sich jedoch nicht nur auf individuellen Austausch beziehen, sondern immer auch die Studiengangsentwicklung im Blick haben. Die Beteiligung aller Lehrenden (auch der Lehrbeauftragten!) an der ständigen Weiterentwicklung der Studiengänge sollte selbstverständliche Praxis an Hochschulen sein. Jenert verdeutlicht die Notwendigkeit einer proaktiven Einbindung der Lehrenden in der Studiengangsentwicklung als Basis für eine Identifikation mit den getroffenen Absprachen. Damit wächst auch deren Verbindlichkeit.

„Ein hoher Einfluss der Dozierenden (in Prozessen der Studiengangsentwicklung, d.V.) lässt darauf schließen, dass unterschiedliche Interessen miteinbezogen und koordiniert werden. Dies kann sich möglicherweise auf eine erhöhte Koordination und Kooperation zwischen Dozierenden auswirken und in der Folge ein höheres Engagement und eine grössere Verbindlichkeit für Belange der Lehre mit sich bringen. Im Gegensatz zur proaktiven Einbindung der Dozierenden in die Studiengangsentwicklung fungieren Dozierende bei einer reaktiven Ausprägung eher als passive Anwender der getroffenen Entscheidungen und sind hauptsächlich mit der Umsetzung der Studiengänge betraut.“ (Jenert et al, 2009, S.32)

- a) Auch in dem obigen Zitat von Jenert et al. zeigt sich die Bedeutung von regelmäßigen Modul- und/oder Studiengangskonferenzen, unter Beteiligung von hauptamtlich Lehrenden, Lehrbeauftragten (und vielleicht auch Studierenden) für die Studiengangsentwicklung.
- b) Zeitfenster für solche Treffen sollten im Rahmen des Lehrdeputats/der Lehrplanung enthalten sein. Positives Beispiel ist hier die START-Werkstatt: Sie bietet durch die offene Struktur (selbständige Projektarbeit der Studierenden/ ganztägige LV) offensichtlich genügend Raum für regelmäßige Treffen der Lehrenden. Eine weniger kleinteilige Seminarstruktur in Verbindung mit Deputatsermäßigung für Modulbeauftragte böte also gute Voraussetzungen.
- c) Tutorenmodelle, Teamteaching und Interdisziplinäre Anlage von Modulen führen ebenfalls zu mehr Austausch und größerer Transparenz.

3.2 Theorie-Praxis-Verknüpfung

Lehre und Studium an einer Fachhochschule ist stärker ausgerichtet auf die Anwendbarkeit in der Praxis als in Universitäten. Durch die Bologna-Reform wurde die Ausrichtung auf „Employability“ darüber hinaus von allen BA-Studiengängen gefordert. Auch von Studierenden wird häufig die „Praxisrelevanz“ der Inhalte in den Seminaren angemahnt. Lehrende in den Gruppendiskussionen sehen es jedoch kritisch, wenn Inhalte sofort auf die unmittelbare Praxistauglichkeit bewertet und sortiert werden.

D: (...) 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) 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)

Praxisrelevanz, dies zeigt sich in den Diskussionen, 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.

C: Also ich war jetzt auch so ein bisschen am Überlegen. 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. Also dann plötzlich "achso, das stimmt, das ist ja auch noch mit relevant, das fordere ich eigentlich. 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? Und ob es nun da, oder da oder da, aber so ein System, wissen, warum ich was tu. 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)

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.

D: Also ich würde sagen, wer durch so eine Ausbildung geht, muss da anders rauskommen, als er reingeht. Also muss sich persönlich weiter entwickelt 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 an 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)

3.2.1 Die Praxis ins Studium holen: Exkursionen und NutzerInnen-Beteiligung

Um die oben beschriebene kritische Reflexion der Praxis zu ermöglichen, muß ein Bezug zur Praxis hergestellt werden. Durch Exkursionen in die Praxis wird die Ernsthaftigkeit und die Bedeutung von Lehrinhalten persönlich greifbar

C: das ist so mein Anspruch, dass jeder, jede die da sitzt ein persönliches Verhältnis, einen persönlichen Draht zum Thema bekommt. Und ich bemühe mich auch zum Beispiel bei einem sehr technischen Thema wie beispielsweise Forschungsmethoden, (...), dass die da in ein persönliches Verhältnis kommen und das reicht von Anekdoten, wo wir alle schon mal einen Fragebogen ausgefüllt haben, bei Ikea, in der Brigitte oder sonst wo, bis hin dann dazu, dass wir nicht nur darüber reden, sondern wir machen die Methoden und zwar im Feld. Also ich vereinbare mit einer Einrichtung, dass wir dort Interviews führen, dort Gruppendiskussionen anleiern, dort Beobachtungen, teilnehmende Beobachtungen machen und auch eine Befragung durchführen. Und da kommt dann auch ein Ernstcharakter und die Allermeisten lassen sich davon auch dann packen, weil das eben jetzt keine Spielerei ist, nach dem Motto wir interviewen uns mal gegenseitig oder so. Sondern mit Leuten im Feld, die eben auch ein ernsthafteres berufliches Standing haben (II,22)

In der Auseinandersetzung mit der Praxis durch Exkursionen wird neben Wissen auch die praktische Umsetzung von ethischen Haltungen gefördert, indem die Studierenden selbst aufgefordert sind die Exkursionen zu organisieren.

A: Also es gibt die theoretische Arbeit, die reflexive Arbeit am Text oder die Diskussion in der Gruppe und es gibt das Anschauliche. Und das Anschauliche ist die Exkursion oder die Begegnung oder das Gespräch in der Lebenswelt der Leute oder in der Institution. Das aber nicht nur als Happening zu machen, sondern das auch als Gegenstand zu sehen, als Forschungsgegenstand, wer das strukturiert, wer fotografiert, wer fragt vorher, ob er fotografieren darf, wer schreibt mit, wer kümmert sich um die Sitzordnung, das dort die Behinderten und da die was weiß ich, da die Reichen, da die Armen, da die Reichen, da die Behinderten, da die Nicht-Behinderten und das das mischt. Das man sowas vorbereitet und das man die Praxis dann als Quelle nimmt (...) Exkursion wird völlig unterschätzt in der Sinnggebung dafür im Unterricht. (I,79)

Exkursionen sind dann sinnvoll, wenn sie vor- und nachbereitet werden, wenn Studierende selbst Fragen entwickeln. Besonders interessant ist der folgende Ansatz, die NutzerInnen Sozialer Arbeit in die Organisation der Exkursion zu beteiligen. Die Lehrenden halten sich im Hintergrund.

D: Also ein wichtiger Punkt ist, glaube ich auch bei ihrem Konzept, vorher mit den Studenten Fragen zu erarbeiten, was wollen wir wissen. Also gerade bei dieser Klientin, wir besuchen auch immer nur eine Einrichtung in Charlottenburg, wo die Klienten die Studenten führen. Also die Bewohner in

diesem Betreuten Wohnen, die haben so eine Gruppe, eine Aktivgruppe. Und da bereiten die sich immer relativ lange auf den Besuch vor und dann führen die Klienten, also die psychisch kranken, jungen Bewohner führen die Studenten durchs Haus in kleinen Gruppen, da bin ich auch gar nicht dabei und können dann quasi auf Augenhöhe miteinander sprechen und da arbeiten wir immer vorher Fragen aus, also wobei auch gelernt wird, wie sie Sensibilität, was kann man denn eigentlich den anderen fragen, fragt man jetzt direkt und oh hat er vielleicht eine Psychose und warst du in der Psychiatrie und wie kann man das machen. Ja, nee. Wie kann man das ausbalancieren. Und das klappt mal und es mal klappt das nicht und da ich nicht dabei bin, weiß ich's nicht mal. Sondern das wird dann halt im nächsten Seminar nachbereitet. (I, 85)

Ebenfalls interessant sind dialogorientierte Settings: NutzerInnen Sozialer Arbeit werden in das Seminar eingeladen.

D: Und bei der Klientin hat sich aus Versehen so etwas entwickelt, weil die sich nämlich nicht allein nach Hause zu fahren traut, hier von Karlshorst, das die da bleibt, oder das waren ja nur zwei Mal, da geblieben ist. Und es sind immer vier Stunden und die ersten zwei Stunden mache ich mit ihr und die anderen zwei Stunden zeige ich über Suchterkrankungen PowerPoint. Und das war dann ganz witzig, weil sie dann angefangen hat, meine Kommentare zu kommentieren oder zu sagen, "das ist doch Quatsch" oder "Nee, das kenn' ich aber ganz anders". Also das find' ich jetzt inzwischen, so ein bisschen eigentlich aus Versehen entstanden, eigentlich eine Methode, das würde ich dieses Jahr mal wieder probieren, weil das fand ich ganz witzig. Das war für sie ja auch interessant, weil sie natürlich, da so in dieser Form "ach, das hatte ich" und "achso und das ist 'ne Polyneuropathie" und "ach ist ja interessant". (I,85)

3.2.2 Lehrbeauftragte als Brücke zur Praxis

Lehrbeauftragte, die selbst in Praxisfeldern der Sozialen Arbeit tätig sind können Fälle aus ihrer Praxis mitbringen und mit den Studierenden bearbeiten. Sie garantieren mit ihrer persönlichen Erfahrung somit die Authentizität ihrer Lehrinhalte.

A: Und das macht da auch deutlich, also ich vereinfache die Fälle natürlich ein bisschen, sodass das dann wirklich auch didaktisch in meinen zu behandelnden Stoff reinpasst. Aber ich kann immer guten Gewissens sagen, dass hat sich so und so ereignet und kann den Fall erzählen und dann kann man am konkreten Fall dann eben eine Norm uns kurz erarbeiten.

Moderator: So wie ich das heraushör' betonen Sie jetzt gerade, dass die Relevanz des Falls durch Ihre Person, weil Sie direkt im Praxisfeld sind, geprüft ist. Dass Sie immer dafür stehen, die Relevanz des Falls ist sehr hoch, den Sie da hineinragen in die Hochschule (III, 10)

Im Gegensatz zu hauptamtlichen Lehrenden, die (im besten Falle) Vorbilder in Bezug auf Forschung und Lehre in der sozialen Arbeit sein können, stellen Lehrbeauftragte role-models für Praxis der Sozialen Arbeit dar.

D: ich seh' das schon ein bisschen als meine Aufgabe als die Lehrbeauftragte, die aus der Praxis kommt, dieses Modell zu sein, das sie sich überhaupt vorstellen, "achso, das ist überhaupt eine Sozialarbeiterin" und Begeisterung für diesen Bereich zu vermitteln, also das ist schon, sehe ich schon als meinen Job an. (I,61)

3.2.3 Anknüpfen an der Fragen und Erfahrungen der Studierenden

Im Sinne der Theorie-Praxis-Verknüpfung ist es wichtig an den Erfahrungen der Studierenden anzuknüpfen, damit wird Theorie lebendig. Die Schwerpunkte sind in Regelstudium und im berufsbegleitenden Studium unterschiedlich. Während sich die Studierenden im Regelstudiengang auf Praxis freuen, freuen sich die berufsbegleitend Studierenden auf die Möglichkeit der theoretischen Reflexion.

C: Also ich denke man muss unterscheiden, in welchem Kontext man lehrend tätig ist. Also (...) im (...) Regelstudiengang ganz klar, zum Beispiel die Fälle, die die Studierenden einbringen. Wir können nicht alle, wir wählen dann aus und das machen die Studierenden auch selber, nach Prioritätenliste und diese Fälle erarbeiten wir dann genau, was die Studierenden je nachdem in welchem Setting, dann überprüfen wir auch immer genau in welchem Setting. Sind sie im Jugendamt oder sind sie als Leiter einer stationären Einrichtung oder sind sie in einer Beratungsstelle. Das prüfen wir und in diesem Setting (...) gehen wir dann den Fall durch. (...) und im berufsbegleitenden Studiengang ist es noch anders, da habe ich ja die Praxis, da kommt die Praxis ja rein und die Vielfalt der Praxis, die im berufsbegleitenden Studiengang reinkommt. Das ist eigentlich viel interessanter auf welcher Metaebene die dann plötzlich auch gefordert werden mal zu reflektieren. Das ist eigentlich wirklich, also da macht, also bei den berufsbegleitenden, 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)

Bei der Bearbeitung von Praxisprojekten steht die Eigenorganisation der Studierenden im Vordergrund. Besonders gut funktioniert das in START-Werkstätten und Studienschwerpunkten.

B: (die START-Werkstatt) ist sehr praxisorientiert, an den Interessen der Studierenden, an ihren Fragen. Man gibt nur ein großes Rahmenthema vor und dann dürfen sich die Studierenden sich selber die Fragen suchen. Das geht ganz stark von den Interessen der Studierenden aus und das erscheint mir ganz toller Ansatz zu sein. (...) In den anderen Seminaren die ich habe, Studienschwerpunkte, auch immer sehr praxisorientiert. Wo alle Studierenden theoretische Inputs bekommen und sich dann aber Praxisprojekte suchen müssen, die dann am Ende präsentiert werden und mit einem Abschlussbericht dokumentiert (I, 10)

Auch die Verbindung von Erfahrungen aus dem Praktikum mit theoretischen Inhalten funktioniert gut, wenn man an den Fragen der Studierenden anknüpft

A: Also ich kenn' das auch ganz oft, dass aus dem Praktikum was erzählt wird oder Fragen gestellt werden. "Ja, aber wir haben das im Praktikum beispielsweise beim Jugendamt da war jetzt, beispielsweise, Unterkunft für unter 25-Jährige, wenn die ausziehen wollen. Da mussten wir immer bescheinigen, wie hängt denn das zusammen und und und. Also wenn man auch das dann wieder zurückführt sozusagen auf die theoretische Ebene hin, warum ist das so, was wurde das so bescheinigt, was ist der Hintergrund für diese Bescheinigung und wofür braucht der Betreffende das. Und da kenn ich auch diesen Klickmoment und das finde ich, ist, also da würde ich Ihnen absolut Recht geben. Das ist ein Zeichen für gute Lehre, ja weil man so das Gefühl hat, da ist jetzt wirklich was begriffen worden, ja (III, 43)

Idealerweise werden aktuelle Situationen, die die berufsbegleitend Studierenden in ihrer Praxis erleben, an denen sie zu „knabbern“ haben, zum Gegenstand der Lehre im Seminar. Diese Flexibilität ist herausfordernd aber wird von den Studierenden geschätzt

B: Also was ich auch gut finde, also wir haben natürlich auch unseren Plan und Tagesordnung das ist schon sehr gut durchorganisiert, weil drei Stunden, das ist nicht viel Zeit. Und wenn doch ein Studierender kommt und sagt gleich zu Anfang, "ich hab' jetzt hier so ein Kopp, das muss ich jetzt hier loswerden." Na klar, da müssen wir schon gucken, können wir uns da total jetzt, na stundenlang ist übertrieben, einlassen und dann geben wir diese Diskussion Raum und das ist manchmal auch ganz spannend. Ich meine das sind zum Teil 36 bis 38 Studierende in einem Raum und dann zu gucken, ja wie was, sagen Sie dazu, wie würden Sie die Situation einschätzen und das Tolle ist, das wir dann oftmals auch anknüpfen können und an das eigentliche Thema mit einsteigen können. Das passt irgendwie schon auch. (III, 59)

3.2.4 Resümee aus hochschuldidaktischer Perspektive

Die Äußerungen in den Interviews wiederholen sich auch in Protokollen des Hochschultags im SoSe 2010

- „Praxiserfahrungen der Studierenden werden nicht ausreichend genutzt“ (Bericht vom Hochschultag Qualitätssicherung SoSe 2010: Gute Lehre – Gutes Studium. Wege der Qualitätssicherung an der KHSB, S.16)
- „Strukturelle Möglichkeiten schaffen für die Durchführung von Exkursionen (im Großen und im Kleinen) (...) Modelle zur Durchführung (von Exkursionen) entwickeln“ (ebd.)
- „Rolle der Gastdozenten, Lehrbeauftragte (und deren Praxiskontakte) effektiver nutzen“ (ebd.)

Darüber hinausgehend lassen sich noch drei weitere Aspekte identifizieren, die zur Theorie-Praxis-Verknüpfung beitragen

1) Professionalität besteht in kritischer Reflexion von Praxis. Erwartungen von Studierenden „Handwerkszeug“ für spezifische Praxisfelder zu erwerben, müssen deshalb systematisch enttäuscht werden. „Leiden an der Praxis“ kann als Lernerfolg angesehen werden.

2) Eigenorganisation der Studierenden und Flexibilität in der Seminargestaltung. Studierende müssen ihre eigenen Fragen in Bezug auf die Praxis formulieren. Es gilt entsprechende Lern-Settings herzustellen, die das ermöglichen. Situationsspezifisch und flexibel sollten Lehrende ihre Expertise für entstehende Fragen bereithalten

3) NutzerInnen-Beteiligung. Empowerment und Partizipation als Teil der Professionalität Sozialer Arbeit lassen sich nicht lehren, sondern müssen erfahren und praktiziert werden. Exkursionen und Seminare in Kooperation mit NutzerInnen Sozialer Arbeit sind ein hervorragendes Lernfeld.

3.3 Lehr-Lernbeziehungen

Die Lehr-Lernkultur an der Hochschule wird häufig thematisiert, jedoch bleibt der Begriff häufig vage. Im Folgenden habe ich die zentralen Aspekte zusammengetragen, die die Beziehung zwischen den Lehrenden und den Lernenden aus Sicht der DiskussionsteilnehmerInnen ausmachen. Die meisten Äußerungen bewegen sich in dem Spannungsfeld von instruktiver vs. dialogischer Seminargestaltung.

3.3.1 Möglichkeiten und Grenzen von dialogischen Lehr-Lernbeziehungen

Wie kann man Studierende ermutigen Fragen zu stellen? Etwas nicht zu wissen, etwas nicht verstanden zu haben scheint an einer Hochschule tabuisiert (Wagner 1992). Dies erscheint paradox, da die Institution Hochschule hauptsächlich aus einem Grund existiert: Die Institution ist dazu da, Wissen zu vermitteln und (Forschungs-)Fragen zu generieren. Es ist demnach eine wichtige entlastende Modellfunktion für die Studierenden als Lehrende/r zum

Nicht-wissen zu stehen und sich als Lehrende/r auch als Lernende/r zu zeigen

D: Und wir lernen auch, also ich lerne auch. Ich habe auch nicht den Anspruch, also ich bin auch nicht fertig, geht gar nicht. Sage, "ach, das habe ich auch noch nicht gemerkt. Hups, nehme ich mal mit." Oder "die Frage kann ich Ihnen jetzt nicht beantworten, ja, tut mir Leid" oder "Nee, nee, tut mir leid, bekommen Sie nächste Woche mal eine Antwort drauf", also so, ja (III, 63)

Tatsächlich dialogisch orientierte Lehre ist auch für Lehrende überraschend, sie geben Ihren allwissenden Standpunkt auf, aber eben damit auch die Kontrolle über den Prozess. Die zugrundeliegende konzeptuelle Frage ist: „Weiß ich besser als die Studierenden was wichtig ist zu lernen?“

D: 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 das 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)

Zentral in der pädagogischen Arbeit ist die Balance zwischen aktiver Steuerung des Prozesses vs. Freiraum zu Verfügung stellen, den die Studierenden selbsttätig füllen. Manche Lehrende berichten von sehr positiven Erfahrungen, wenn sie die Verantwortung stärker an die Gruppe übergeben.

A: Man muss doch auch ein Stückweit runter. Also ich hab' gemerkt, (...) je mehr ich die Hierarchie verlasse, von [...] Dozent, desto mehr Verantwortung geht auf die Gruppe rüber und die wird dann auch aktiver. (I,77)

Die Notwendigkeit einer Balance zwischen moderierender Prozesssteuerung und professoralen Input wird auch in der folgenden Passage betont

C: Ich merke wir sind sehr stark auf den dialogischen Prozess eingehend. Ist einfach unser Stil hier und auf der anderen Seite, merke ich aber Studierende wollen auch was von uns, also fordern uns ein. Und das finde ich für mich zum Beispiel auch ein Ausdruck von guter Lehre, wenn plötzlich dann Studierende: "Ach (...) können Sie uns da noch mal was erzählen und da noch mal was darüber erzählen und da wollten wir gerne noch was wissen. Ich sag, "ich bin ja auch eigentlich da, um etwas zu vermitteln", ob ich das in Form von Vorlesungen oder in Form einer anderen Art, aber einen Input wünschen die sich schon von uns. (...) Und deswegen meine ich genau diese Balance. Auf der einen Seite etwas in den Prozess bringen, also sich erst einmal damit überhaupt auseinander zu setzen und dann noch einen Input geben lassen und auch von uns einen Input geben lassen. (III,68)

Nicht immer funktionieren offene Aushandlungsprozesse, wie der folgende Ausschnitt zeigt. Vermutlich lag es an der großen Gruppe und an dem Setting Vorlesung.

A: Hatten Sie schon mal die Erfahrung gemacht, dass Freiheit, also zu viel Freiheit die überfordert? Also das war in einem größeren, ich hab vor einigen paar Jahren mit einer klassischen Vorlesung über Sozialpsychiatrie, da ging's um Krankheitsbilder und so was und dann wollte ich das auf meine Art halten, das hat nicht so funktioniert, es waren sehr viele Studierenden und die waren, ich hab also versucht der Gruppe was zu überantworten, das ist es schon Verantwortung, was zu übergeben. Es hat überhaupt nicht funktioniert und da habe ich und die haben den Ball an mich zurückgespielt, ja was wollen Sie denn, wie sollen wir es denn machen? Es war herrlich. Es standen total paradoxe Situationen (II, 63)

Die etablierte Sitzordnung im Hörsaal erschwert eine dialogische Lehre. Im folgenden Beispiel wird deutlich, dass eine (dosierte) Verunsicherung ein bedeutsamer Faktor guter Lehre ist, hier durch den Wechsel des räumlichen Kontexts.

A: Das beeinflusst die Person, die reinkommt, den Studenten, der das sieht, das hier etwas anderes ist, der ist gleich, der muss sich gleich modulieren. Der wird ein bisschen verändert. Am Dienstag bin ich jetzt im Gymnastikraum unten, da mach ich es also auf Matratzen. Das ist super, da ist eine Dynamik entstanden. Das ist top, ja. Die müssen die Schuhe ausziehen und am Anfang, die sind so rein: "Was machen wir hier?" Richtig Angst.

D: Wo ist der Tisch, an dem ich mich festhalten kann?

A: Das ist eine tolle Energie, so eine Unsicherheit. Das finde ich auch ganz elementar (II, 76)

Es wird deutlich, dass abhängig vom Kontext und vom Ziel unterschiedlich stark strukturierende Vorgaben durch den Lehrenden nötig sind. Um Arbeitsgruppen arbeitsfähig zu machen und eine gewisse Tiefe in die Auseinandersetzung mit dem Text zu bringen, sind klare Vorgaben notwendig. Bedingung für offenen dialogischen Prozesse ist die Klärung des Rahmens. Insbesondere bezüglich Prüfungsinhalte, Bewertungskriterien. Erst wenn die Studierenden hier Orientierung und Sicherheit haben, können Sie sich auf kreative, selbstbestimmte Lernprozesse einlassen

D: Wenn ich eine inhaltliche Erwartung habe, dann muss ich die Rahmenbedingungen organisieren und dann ist das glaube ich eine Überforderung zum Beispiel von einer Arbeitsgruppe zu erwarten, dass ich sich da die Gewissenhaftesten gegen die Laxen durchsetzen und sagen, hey, den Text haben wir noch nicht richtig verarbeitet hier. Und dann sagen die, nö haben wir doch, ich geh' nach Hause. Das ist denke ich in der Regel eine Überforderung und deshalb muss ich da die Rahmenbedingungen setzen. (...) Und deshalb verzichte ich auch gelegentlich auf das Dozieren. Weil ich glaube nicht das es funktioniert, zu arbeiten nach dem Motto "Es ist alles mal gesagt worden, Hauptsache von mir". Dann ist es zwar gesagt worden und ich bin es irgendwie losgeworden, verstanden, begriffen und behalten ist es dann eben noch lange nicht. An dem Punkt dann setzt finde ich schon die Selbstverantwortung schon ein und hört meine Verantwortung auf, letztlich ist es ein Selbstbildungsprozess, den die Studierenden verantworten. Ich gebe Anregungen, ich gebe Material rein, ich gebe mein bestes Wissen da hinein, ich organisiere die Rahmenbedingungen. Sie müssen es letztlich selbst machen und das heißt sie können dann auch in der Arbeitsgruppe natürlich Däumchen drehen und dann gibt einer irgendwie einen Rapport ab (II, 97)

Aber entscheidend ist: die Verantwortung für den eigenen Lernfortschritt haben letztendlich die Studierenden.

C: Ja, ich weiß gar nicht. Wahrscheinlich habe ich mehrere Botschaften, so die erste, die mir einfällt ist, es kommt auf dich an. Du entscheidest für dich und zwar also, wie es dir jetzt hier geht. Du entscheidest für dich, was du jetzt hier lernst und du entscheidest auch, in was für Beziehungen du dich setzt zu deiner Umwelt, sprich jetzt zu mir, zu deinen Kommilitonen und Kommilitoninnen, zu deinen Klienten, den tatsächlichen und den in absehbarer Zeit auftretenden. Du bist dafür verantwortlich, aber du bist nicht allein. Aber letztlich entscheidest du. (II, 48)

3.3.2 Bildungs- oder Erziehungsauftrag?

Die folgende Sequenz macht deutlich wie schnell die Verantwortungsübertragung an die Studierenden ihre Grenzen erfährt und in eine eher autoritäre „Erziehung“ umschlägt: Die Kontrolle von Anwesenheit und die Disziplinierung durch Steigerung des Lehrtempos.

Moderator: Gute Lehre, kann man das so zusammenfassend sagen, dass man diese Verbindlichkeit

erzeugt, die Nachhaken, auf Standards beharren, auch wenn's mehr Arbeit bedeutet...

D: Das ist auch, das ist wie Erziehung. Das ist anstrengend. Und da steht man ja auch so ein bisschen in diesem Dilemma, lass ich das eben jetzt mal durchgehen, weil...

C: Aber da kommt eben die Frage dazu [...], ich kenne das, dann gibt's so eine Antwort wie "Sie haben nicht den Auftrag der Erziehung", zum Beispiel. Was ist Bildung, was ist Erziehung, schon sind wir gleich wieder drin. (...) Deswegen fand ich den Aspekt Persönlichkeitsbildung in dem Master nicht schlecht. Aber vielleicht auch noch mal diese Verbindlichkeit hervorheben, genau diese Prozesshaftigkeit und so. Also das merke ich auch im Schwerpunkt. Da kommt kaum einer auf die Idee so großartig länger zu fehlen. (...)

A: Also das ist auch mein Trick, wenn ich merke da ist zu viel Unruhe, dann wird einfach das bisschen das Niveau angezogen, dann wird's ein bisschen schwieriger. Und entweder sie hören dann zu konzentriert, oder sie verlieren restlos den Faden und meistens funktioniert's.

Moderator: Nur in den harten Fächern funktioniert das.

B: Ich habe Anwesenheitslisten und da wird zwar auch immer gemault. Aber wir sagen, "naja, das sind auch versicherungstechnische Gründe. Das Sie hier sind und ihr Träger, ihr Arbeitsgeber weiß, dass Sie hier sind und nicht irgendwo am Ku-Damm." Ich übertreibe jetzt mal ein bisschen. (...) Ja, bei den Berufsbegleitenden ist das ein bisschen anders geregelt. (III, 149)

Die Beziehung zwischen Studierenden und Lehrenden schlägt hier um in einen Kampf, der mit Tricks und strengen Vorgaben ausgetragen wird. Hier geht es um „Erziehung“ der Studierenden.

D:wo denn eine auch zwei, dreimal fehlte von acht Veranstaltungen und da haben wir auch gesagt, "na, was schlagen Sie vor, wie soll's denn jetzt weitergehen mit Ihnen? Sagen Sie mal was." "Was soll ich denn sagen?" und so. Nee, ganz konkret jetzt, waren wir auch ganz Ernst so, beide. Und dann ja, naja, musste mal was ausarbeiten und da haben wir dann eine Frist gesetzt. Nicht bis zum nächsten Mal, so ganz entspannt, vier Wochen sind dazwischen. Nee, zwei Wochen. Also auch streng, strenger. Und einer wollte immer, der hat über Organisationsformen referiert. Und wollte im Nachgang, weil er dachte "oh, mit der (...) kann man's vielleicht machen", wollte einen Schein von mir haben, hat aber rumgetrickst und ich gebe auch am Ende des Seminars die Liste, nicht so "Eintrag und dann mal hopp und weg". Also man kennt da ja schon seine Stammgäste, oder ich. Und dann wollte derjenige jedenfalls einen Schein haben und den habe ich ihm nicht gegeben, fällt aus. So im Nachhinein so "Seien Sie mal nicht so" und so kumpelhaft, die Honignummer kam dann. Nix war da, (ich habe) da nichts gegeben. Das sind Erfahrungswerte, Erziehungswerte. Also das mit der Strenge, das nehme ich auch mit, das finde ich toll, was Sie gesagt haben. (I, 102)

Eine Lösung dieser Polarisierung in Erziehung vs. Bildung liegt wohl in der ganzheitlichen Betrachtung des Lernens. Ein Studium hat neben Wissenserwerb immer auch eine sozialisierende Funktion. Die Fähigkeit zur Introspektion, zur kritischen Selbstreflexion ist ein wichtiger Bestandteil der Professionalität der Sozialen Arbeit. Insofern kann man das Studium auch als Ort der „Selbsterfahrung“ verstehen.

A: 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.

B: Find ich gar nicht altmodisch.

A: 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.

C: 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.

3.3.3 Die eigene Botschaft: Aktivierend oder hinderlich für Lernprozesse?

Zunächst erscheint Sendungsbewußtsein für ein Thema eindeutig eine positive Eigenschaft des Lehrenden. Nur so kann der Funke überspringen zwischen Lehrenden und Studierenden.

B: Also ich hätte jetzt Botschaft gesagt, das wäre für mich das Moment, was mich so lebendig macht. Ich habe eine Botschaft, die ich hinüberbringen will und bin von dem Thema berührt das ich da mache und ich hab' auch gemerkt, ich bin am Anfang auch so in Bereiche gelegt worden, wo ich eigentlich nicht so eine Botschaft habe und das das auch nicht so klappt hat und das ich mich da nicht so lebendig fühle, das ich da auch einfach schlechter bin. Und nur da, wo ich was will, kann ich überhaupt erst mal diese Ausstrahlung entfachen (II, 4)

Lehrende geraten aber auch in Gefahr eher frontal, direktiv und mit viel eigenem Input zu arbeiten, wenn es um ihre eigenen Themen geht.

D: Also es gibt Sachen, die möchte ich als Thema rüberbringen und das ist dann eher diese Kopfebene (...) und da bin ich auch methodisch längst nicht so lebendig, sozusagen. Da fällt mir dann mal was ein und mal auch nicht, also manchmal bin ich da auch ziemlich trocken und hab Folien und rede und entwickle erst über die Jahre ein Gefühl, wie ich das auch mal so an den Mann bringen kann und wie ich vielleicht mit einem Textausschnitt eine Kleingruppe machen kann oder was lebendigeres. (II, 21)

Problematisch wird es auch, wenn eine Offenheit suggeriert wird, in der Studierende ihre selbstgewählten Themen verfolgen sollen, jedoch seitens des Lehrenden bereits das Ergebnis vorab feststeht.

D: (...) Aber ich glaube ich habe manchmal vielleicht so eine Art Geheimlehrplan gehabt.

C: Wie, was? Geheimlehrplan.

D: (...) manchmal gibt es eben Dinge, ich wünsche mir, dass die was verstehen und hab' das eigentlich alles schon fertig. Und wenden die sich aber ganz anderen Dingen irgendwie zu. Oder sie merken eigentlich, ich könnte mich auch gleich hinstellen und gleich sagen, "Leute, so ist das hier, Soziale Unterstützung, das ist genau das und das und hat die die Aspekte und am Ende sollt ihr darauf kommen." Und das ist was...genau. Und das funktioniert nicht gut. (III, 73)

Wenn die eigene Botschaft, von Studierenden abgelehnt wird, reagieren Lehrende manchmal gekränkt und wenig pädagogisch.

A: seit zwei Jahren, erklären mir Studierende, (...) dass Hartz-IVrer faul sind und da ist für mich echt so ein Punkt... Sozialarbeiter, ja, ich kann es nicht fassen. Und da sitze ich manchmal da und denke mir das gibt's nicht und die erklären mir das, ja und dann bin ich da auch immer an der Grenze. Ich werde dann sehr zynisch und manche merken das nicht, dass ich zynisch bin. (II, 106)

Wenn, in der Reaktion auf eine solche Kränkung, die Lehrenden ihre eigene Position sehr emotional verteidigen, kann durch die Machtposition des Lehrenden Widerspruch schnell „mundtot“ gemacht werden.

C: Also was nicht so gut ist, wenn ich mich empöre, das habe ich auch manchmal und dann endet das meistens irgendwie mit einem Schweigen und dann sage ich so für heute ist genug oder so, weil ich mich damit auch irgendwie verrannt habe. Aber das gibt's manchmal auch, dass ich in so ein Predigen komme (...) Weil ich sage irgendwie, "hey Ausgrenzung und Sozialarbeit geht überhaupt nicht zusammen und das was ihr hier gerade macht, ist das, ne." Und das ist unsere Grundhaltung oder, das kann ich auch. Aber es ist halt...das ist auch an der Grenze zum Mundtot-machen von anderen und das ist schwierig, dass ich die dann nicht mit ins Boot hole. (II, 109)

Anschließend an den eben zitierten Interviewausschnitt erzählt ein Lehrender eine Erfahrung aus der eigenen Schulzeit. Interessant ist hier zum einen, dass sich didaktische Orientierung auch aus der Reflexion der eigenen Erfahrungen als Schüler oder Student ableiten lässt. Zum anderen die Kontextualisierung der Auseinandersetzung in einer grundsätzlich positiven Beziehung. Ein Lehrender der als zugewandt erlebt wird und den auch die Schüler „mochten“, kann in seinem emotionalen Ausbruch eher Lernprozesse in Gang setzen, als ein distanzierter Lehrer.

D: Also ich denke, das ist absolut legitim, also emotional sowieso. Aber ich denke auch fachlich, da Position zu beziehen. Es müsste dann weitergehen, also es müsste dann das Gespräch weitergehen. Und wenn das Gespräch da endet, dann bleibt's bei der emotionalen Empörung (...) Ich erinnere mich, dass wir in der Schule mal, das ist eigentlich beschämend, aber wir hatten mal darüber mal, da waren wir so 13, 14 Jahre, da haben wir so antisemitische Zeichnungen an die Tafel gemalt. Also im Nachhinein kann ich das nur verstehen, als ein Protest gegen diese beschissene Erziehung, die wir da genossen haben an diesem Schulinternat. Wir wollten provozieren und haben dazu, haben da so antisemitische Zeichnungen... uns war gar nicht so richtig klar, dass das antisemitisch ist. Da kam ein Lehrer rein, sah das. Die Tafel war nicht rasch genug verdeckt oder abgewischt, sah das eben und geriet völlig aus dem Häuschen und hat uns zusammengestaucht, wie wir angesichts der deutschen Geschichte und der Pogrome und so weiter so was hier machen können. Das hat uns schon beeindruckt. Das war schon deutlich, das war nachvollziehbar, das war authentisch und ..(...) Das ist mir bis heute eingebrannt, dass das nicht geht. Also ich meine, das wusste ich damals im Grunde auch schon, aber ja... Aber mal am eigenen Leib erfahren. Und ich denke das war authentisch und das war klar und hat uns, den meisten glaube ich eine [...] Lehre fürs Leben glaube ich.

B: Aber was meinst du denn dann mit "Im Gespräch bleiben"? Wenn's dann nicht abbricht.

D: Ja, also das war ein Lehrer, der für uns ansonsten zugänglich war. Ein guter Lehrer, in dem Sinne. Der uns mochte im Prinzip und wir ihn deshalb ja auch. Und wir haben glaub' ich, also ich kann mich jetzt nicht erinnern, dass wir das noch, dass wir diese Situation noch mal reflektiert haben. Das war für uns viel zu beschämend, wir haben das nicht mehr dann, ja. Aber der Kontakt zu dem war nach wie vor gut und wir haben uns dann sozusagen symbolisch oder vielleicht in anderer Form dann wieder angenähert, weil, erst mal hat er sich ja von uns total distanziert. Aber der ist eben weitergegangen (II, 115)

In der folgenden, gleich anschließenden Passage zeigen sich die Möglichkeiten, die eine kollegiale Intervision aufmachen. Gemeinsam wird die Konfliktsituation reflektiert und eine Lösung erarbeitet

D: Aber ich denke mit Studierenden müsste man nach so einem Eklat, würde ich schon versuchen auch daran direkt anzuknüpfen...und das nochmal, zu mindestens ein Angebot zu machen, sagen, also die letzte Stunde ist ja irgendwie im Eklat geendet und ich sag' nochmal wie es aus meiner Sicht es jetzt ist, wie sich es darstellt und möchte Sie bitten, dass Sie auch nochmal die Situation jetzt schildern, die Situation von da, von gestern oder wann oder von letzter Woche und sie jetzt aktuell. Und das man da im Gespräch bleibt.

B: Ja, genau das war mein Stichwort im Gespräch. Weil ich glaube sozusagen, nach so einer Empörung eigentlich kein Gespräch direkt folgt, weil ich zu wortgewaltig bin, es hält keiner so schnell mit dann, in so einem Moment, weil es ja auch oft relativ aus dem Bauch heraus und nicht so...da

geht's auch nicht unbedingt auf derselben Ebene, die Gegenargumente, die da jemand sofort jetzt in der Hand. Und da ist ein Lehrende-Studierenden-Gefälle in dem Moment glaube ich sehr da. Und das nutze ich eigentlich auch, weil ich nämlich auch fünf Minuten reden kann ohne dass jemand [...] Also da kommt mir ja keiner dazwischen so schnell, nicht in so einer Situation. Das wäre aber beim Studierenden schon wieder eine ganz andere Sache. Also da nutze ich ja das Gefälle (...)

D: Da bräuchtest du jetzt einen Dritten, der vielleicht vermittelt. Aber in der nächsten Stunde, also in deiner Emotionalität zu mindestens bist du angreifbar. Da bist du nicht die Autorität und das kannst du ja sagen: "Ich bin da aus der Haut gefahren, weil das verletzt mich so, das spricht mich an diesem und jenem Punkt an und so weiter. Und ich möchte deshalb nicht, dass das Gespräch deshalb ändert oder Tabu ist. (...) Wir sollen eine kommunikative, kooperative Hochschule sein (...) dazu gehört eben auch dieses Gespräch ja, über Störungen dieser Art... (II, 122)

Na diesem Beispiel wird deutlich, dass neben der Frage des Inhalts (Was lehren?), die Art und Weise der Vermittlung (Wie lehren?) bedeutsam ist. Alle Lehrende, sind in ihrer Art und Weise, wie sie die pädagogische Beziehung gestalten ein Vorbild, insbesondere in Bezug auf „moralische Haltungen“.

A: Ja, aber wir bilden Sozialarbeiter aus, angehende Sozialarbeiter. Und wir haben das ja schon gesagt, dass das über das fachliche Wissen hinaus eine gewisse moralische Haltung dazugehört, eine gewisse Persönlichkeit einfach. Also über, also das würde ich schon auch sehen, alleine durch das Vorbild dann ja auch was vorlebt. (III, 181)

3.3.4 Resümee aus hochschuldidaktischer Perspektive

Lehr- und Lernkulturen werden ganz entscheidend durch die Frage der Mitbestimmung und Beteiligung von Studierenden geprägt. Korrespondierend zu dem Grob lassen sich (stark polarisiert) zwei Perspektiven unterscheiden:

- 1) 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
- 2) 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.

Beide Perspektiven lassen sich in den Gruppendiskussionen identifizieren. Eine Mischung dieser, eigentlich nicht vereinbaren Perspektiven, lassen sich auch in formalisierter Form in den Studienprogrammen finden.

„Für die "direkten" Einflüsse lässt sich zusammenfassend feststellen, dass im Design von Studienprogrammen sich einerseits (lerntheoretische) Vorstellungen der Beteiligten hinsichtlich der Funktion studentischer Aktivität zeigen, andererseits werden Wertschätzungen gegenüber studentischen Anliegen erkennbar. Es lassen sich also Rückschlüsse daraus ziehen, inwiefern Studierenden Eigenverantwortlichkeit und Mitbestimmung in zentralen Bereichen ihres Studiums zugesprochen werden und inwiefern studentische Anliegen bewusst unterstützt, ja sogar dafür Anreize geschaffen werden.“ (Jenert et al, 2009, S.29)

Wohin soll die Reise nun gehen? Betrachtet man die Veröffentlichung im hochschulpolitischen Feld wird deutlich, dass die Unterstützung von selbstorganisierten 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: Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium 2008, S.6)

„Im Rahmen der Weiterführung der Studienreform rückt die kontinuierliche Verbesserung der Qualität von Lehre und Studium immer mehr in den Mittelpunkt der Reformarbeit. (...) Dabei hat die Zusammenarbeit mit den Studierenden und die Einbeziehung ihrer Studienerfahrungen in die Weiterentwicklung von Lehre und Studium eine zentrale Bedeutung.“ (Weiterführung der Bologna-Reform – Kontinuierliche Qualitätsverbesserung in Lehre und Studium Entschließung der 8. Mitgliederversammlung der HRK am 11.5.2010, S.1)

In verschiedenen Kontexten wurden auch an der KHSB eine Menge an Ideen gesammelt, die selbstorganisiertes Lernen fördern und eine Kultur der Zusammenarbeit von Lehrenden und Studierenden ermöglichen:

Einsatz von studentischen TutorInnen. „Weiterhin wurden viele positive Aspekte des Tutorenmodells im Studiengang Soziale Arbeit zusammengetragen und insbesondere von Studierenden anderer Studiengänge wurde das Bedürfnis geäußert, dieses Modell auch auf ihren Studiengang auszuweiten. Gleichzeitig wurde darüber diskutiert, das Modell eventuell noch in Richtung von Lehrtutorien zu erweitern (z.B. im Zusammenhang mit Vorbereitungen auf Klausuren). (Bericht vom Hochschultag Qualitätssicherung SoSe 2010: Gute Lehre – Gutes Studium. Wege der Qualitätssicherung an der KHSB S.17)

Hochschuldidaktische Weiterbildungen. „Für dieses selbstgesteuerte Lernformen bedarf es einer guten didaktischen Vorbereitung. Hochschuldidaktische Weiterbildungen für Lehrende sollten sich mit der Frage beschäftigen: „Welche Rahmenbedingungen, welche Anleitung brauchen Studierende um zum selbstgesteuerten Lernen befähigt zu werden“. (Bericht vom Hochschultag WiSe 2010/2011: Konsolidierung und Weiterentwicklung der grundständigen BA Studiengänge S.14)

Mitbestimmung von Studierenden. „In einer Reihe von Ideen und Anregungen drückt sich der Wunsch Lehrender wie Studierender nach Beteiligung an Revisionsprozessen bzw. der Studiengangsentwicklung aus. Der konkreteste Vorschlag stellt in dieser Hinsicht der Vorschlag zur Gestaltung von Modulkonferenzen dar, wie er in AG 3 entwickelt wurde. In einer Reihe von Vorschlägen spiegelt sich ein Bewusstsein dafür, dass der „shift from teaching to learning“ veränderte Formen der Einbeziehung Studierender in die Organisation und Durchführung der Lehre erfordert. Besonders deutlich wird dies im Hinblick auf Prüfungen (AG 1 und 3), Lernbegleitung (AG 3 und 4) und Feedback zu Lernprozessen (AG 1). (Bericht vom Hochschultag WiSe 2010/2011: Konsolidierung und Weiterentwicklung der grundständigen BA Studiengänge S.5)

In den Studiengangsrevisionen an der KHSB wurden bisher meist zwei Möglichkeiten diskutiert:

a) „Menümodell“: Curricula sind stark strukturiert durch einen grossen Umfang an Kontaktstudium oder einer vorgegebenen Reihenfolge des Veranstaltungsbesuchs. Studierenden haben nur geringe Möglichkeiten zur Selbstorganisation des Studiums. Um in der Metaphorik zu belieben: Im besten Fall ist das „Menü“ von guten Köchen perfekt aufeinander abgestimmt. Aber kann ein Menü jeden Geschmack treffen?

b) „Büffetmodell“: Curricula sind durch das Anbieten vieler Wahlmöglichkeiten geprägt und ermöglichen einen größeren Freiheitsgrad für die individuelle Studiengestaltung.

Bisher folgen die Studiengänge an der KHSB eher dem „Menümodell“. Vielleicht ist es an der Zeit nicht mehr für die Studierenden zu kochen, ob in Menü oder Büffetform, sondern lediglich eine gut sortierte Küche, einen vollen Kühlschrank und eine professorale Unterstützung anzubieten. Was und wie gekocht wird, wird dann gemeinsam mit den Studierenden entschieden. Im Sinne des empowerment: Nicht für die sondern mit den Studierenden kochen.

3.4. Prüfungsweisen

Wohl kaum ein Thema wird häufiger Gegenstand von Gesprächen unter Studierenden und Lehrenden sein, wie Gespräche über die Vorbereitung und Bewertung von Prüfungsleistungen. Prüfungen geben einen Anreiz sich mit bestimmten Inhalten auseinanderzusetzen. Noten geben ein Feedback über das Erreichen dieser Lernziele und sind Anlass eines Feedbackgesprächs zwischen Lehrenden und Studierenden. Soweit das didaktische Ideal. Oft sind Prüfungen jedoch auch fremdbestimmtes lästiges Lernen, außer der Note gibt es kein Feedback, die Zeit die zur Prüfungsvorbereitung investiert werden muß, verhindert Beschäftigung mit relevanten und interessanten selbstbestimmten Inhalten.

3.4.1 Die Funktion von Prüfungen an der Hochschule

In der folgenden Passage wird der sozialisatorische Effekt von Prüfungen angesprochen. Neben den modular festgelegten Lernzielen werden auch andere Kompetenzen gefordert, z.B. respektvolle und sozial angemessene Beziehungsgestaltung, Verlässlichkeit, Disziplin, usw.

B: und manchmal denk' ich ist es vielleicht auch wichtig, was ja in all diesen Dingen eine Rolle spielt, wie bestimmte Werte noch vertreten werden. Also wenn ich zum Beispiel eben eine Mail kriege von den Studenten, wo ich merke, brrrrr runtergeschrieben, Knopf gedrückt und das ist eine Rübensalat und ich kann eigentlich kaum was verstehen, weil tausend Rechtschreibfehler drin sind, find ich, ist das so, wo ich denke, "Mensch eigentlich...er verlangt, dass ich jetzt mich ihm widme und da die Frage beantworte und das ich einen bestimmten Respekt entgegen bringe", krieg den aber für mich nicht, weil die einzige Botschaft die in der Mail für mich zu lesen ist, ist "war für mich nicht wichtig". So finde ich es eben auch bei den Hausarbeiten, wenn ich so einen Kraut- und Rübensalat auch an Rechtschreibung in so einer Hausarbeit kriege, dann hat das eigentlich fachlich nichts zu bedeuten, aber heißt eigentlich auch, ich hab' mich als Schreiber nicht wirklich hinreichend damit beschäftigt. Und das sind so Werte, wo ich denke, dass man da auch Einfluss nehmen könnte, das das nicht unbedingt nur eine fachliche Note ist, sondern einfach nur eine Maßgabe, so geht's nicht, denk ich ist auch eine Sache, die eigentlich über den eigentlichen Inhalt hinausgeht und was mit dem Leben danach zu tun hat. Und so was müsste man schon bewerten können (I, 262)

Prüfungen bieten die Möglichkeiten eines intensiven Kontaktes zwischen Lehrenden und Studierenden mit der Möglichkeit einer gegenseitigen Rückmeldung: Nicht nur die Note und die Begründung als Feedback von Seiten des Lehrenden, sondern auch „was habe ich gelernt, was habe ich verstanden, was interessiert mich“ als Feedback von Seiten des Studierenden.

B: Ich hab auch die Erfahrung, also gerade das Seminar schließt ja, das so das geht ja über zwei Semester mit einer mündlichen Prüfung ab, 30 Minuten jeweils und dann gibt's danach gleich die Note und oftmals bedanken sich dann auch die Studierenden bei uns und sagen, "das war ein tolles Seminar und ich werde Sie hier beide nicht vergessen" und so ein Spruch kommt auch. Und ich werd' auch des Öfteren angefragt, ob ich die Bachelorarbeit begutachten möchte (III, 45)

Prüfungen bieten die Möglichkeit einer realistischen, kritischen Rückmeldung, die in Form einer Note vergegenständlicht ist und dadurch auch von den Studierenden ernst genommen werden muß. Sie erzwingen Kontakt und Auseinandersetzung

B: Oder wir müssen schauen, dass was sie gelehrt bekommen haben auch anwenden können und dann in der Prüfung, klar, manche erleiden dann auch Schiffbruch. Also wir haben auch manche gehabt, die haben ziemlich schlecht abgeschnitten, nicht durchgefallen. Aber die waren dann auch völlig von den Socken, "Das kann doch gar nicht sein". Fingen mit uns an zu diskutieren, aber die Theoriemodelle der passenden Fallsituation die passten nicht und der konnte das auch nicht erläutern, also da gab's keine weiß ich was, 2 Komma noch was. Das sagen wir auch den Prüflingen, da halten wir auch nicht hinter dem Berg, also das hilft ihnen ja auch nicht für die Praxis. (III, 111)

Prüfungsleistungen dienen dazu, den Seminarinhalten Bedeutung, Struktur und Verbindlichkeit zu verleihen. Prüfungsleistungen und Teilnahmebescheinigung sind Möglichkeiten Grenzen zu ziehen, Anreize zu setzen um studentisches Lernen zu steuern und zu garantieren, dass Mindeststandards eingehalten werden. Insofern sind sie ein wichtiges QS-Instrument der Hochschule.

A: Die müssen einfach das Wissen, das die für die Klausur brauchen, das möchte ich ihnen vermitteln und ich finde den Anspruch haben sie, wenn sie regelmäßig zu Lehrveranstaltungen kommen, dann sollen sie genau, dieses Wissen, wenn sie das noch mal wiederholen und das noch ein bisschen häuslich nacharbeiten, dann sollen sie auch mit diesem Wissen die Klausur bestehen können und zwar ordentlich bestehen können. (III, 77)

3.4.2 Bedingungen für Prüfungen im Sinne „Guter Lehre“

Die wichtigste Bedingung für eine Prüfung im Sinne „Guter Lehre“ ist eine transparente und klare Prüfungskonzeption

A: Also das ist letztendlich meine ich auch ein Gebot der Fairness. Das man den Studierenden eben auch klar macht, was ist denn letztendlich nachher auch prüfungsrelevant. Das ist die dann nachher auch wirklich gucken können, ist das was in der Prüfung nachher auch von mir verlangt wird auch wirklich in der Lehrveranstaltung behandelt worden. Also wie wird daher...würde ich das auch schon zur guten Lehre zählen, also jetzt aus Fairness den Studierenden gegenüber (III,98)

Aber auch eine transparente Prüfungskonzeption steht manchmal kreativen offenen Lernprozessen entgegen, da die Studierenden hauptsächlich bemüht sind den (vermuteten) Prüfungsmaßstäben der Lehrenden zu entsprechen

B: Die (Studierenden) 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 das wir sie eher ermuntern sich einzulassen, sich nicht unter Druck setzen zu lassen, weil dann sind die Gedanken blockiert, ja. (III, 66)

Prüfungen im Sinne „Guter Lehre“ zu gestalten, ist arbeitsaufwendig für die Lehrenden. Insbesondere die Prüfungsleistungen Hausarbeit und BA-Thesis benötigen didaktisch gesehen häufig eine intensive Begleitung im Arbeitsprozess. Dies ist, aufgrund der Menge an Prüfungsleistungen nicht immer möglich.

A: Und ich denke, da ist der Fehler, das passiert nicht. Das man diesen Prozess begleitet. Weil die Bachelorarbeit müsste eigentlich im Dialog entstehen, was weiß ich, wöchentlich, 14-tägig mal kurz eine Wasserstandsmeldung gegeben sein. Und nicht auf einmal der große Knall, "das ist nicht gut genug" oder "das hatte ich gar nicht erwartet, ich wollte doch eine 1,3". Hätte ich doch gerne gewusst diesen kleinen Sprung von 1,7 zur 1,3, den hätte ich doch gerne gemacht.“ Aber das ist das Gespräch vorher.

C: Wobei ich könnte mir sogar vorstellen, dass es bei den Bachelorarbeiten in vielen Fällen sogar passiert. Wo ich aber glaube, das da kein Raum dafür ist, das sind eben die ganz normalen Hausarbeiten (I, 283)

Das Engagement, dass die Studierenden für eine Prüfungsleistung aufbringen, hängt nicht nur von der Benotung ab. Wenn es beispielsweise um ein interessantes Thema geht (z.B. die eigene berufliche Perspektive), ein ausführliches Feedback und ein intensives Gespräch dazu stattfindet und sich die Lehrenden sichtlich engagieren, sind Studierende hochmotiviert. Dies auch ohne Benotung, wie das folgende Beispiel zeigt.

D: Und das finde ich eigentlich den Idealfall eines gelingenden Lernens, wenn's denn geklappt hat, weil sie in dem Praxisbericht reflektieren. A) hat die Hochschule mir beigebracht, was ich im Praktikum wissen muss, das ist so ein bisschen der erste Teil, gucken, haben sie wahrgenommen, wo sie Praktikum machen, wie ist die Organisation, wie ist der Aufbau, wie ist das strukturiert. Und dann ihnen in der Hauptsache auch ein Stück dazu Reflektion zu den eigenen Fähigkeiten und Wünsche, „wird das wohl mal mein Arbeitsfeld?“, (...) also da profitiere ich davon und das ist eine gute Grundlage für das Auswertungsgespräch dann, dass sie entweder allein machen oder zu zweit, manche machen's auch zu dritt, dass dürfen sie sich selber so aussuchen. Und ich trauere den Noten nicht eine Sekunde nach, muss ich sagen. Das hat mich so angestrengt und so belastet und ich finde das sehr sehr angenehm und ich muss sagen, dass Resultat ist gut. (...) Vielleicht ist das ein Grund, dass sie sich anstrengen, weil sie vorher wissen, es wird genau gelesen. Aber sie kriegen wie gesagt keine Note (I, 224)

3.4.3 Probleme: Wenn Prüfungen das Lernziel gefährden

Das größte Problem bei Prüfungen ist die Benotung und die Effekte die sich dadurch ergeben: Konkurrenz zwischen den Studierenden und Kämpfe mit Lehrenden um die Verbesserung von Noten. Insbesondere für Lehrbeauftragte ist das belastend.

D: 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 gedacht, das muss ich mir als Lehrbeauftragte, muss ich mir nicht antun. (I, 216)

Das folgende Plädoyer, die Noten nicht so ernst zu nehmen, begründet der Lehrende mit dem Hinweis, dass diese in der Praxis Sozialer Arbeit wenig relevant sind. Die Umstrukturierung des Diploms in BA und MA und der verengte Zugang zum MA-Studium führt jedoch zu einer verschärften Auslese und Konkurrenz zwischen den Studierenden. Noten gewinnen einen hohen Wert, da sie den Zugang zu weiteren Bildung öffnen und verschließen können.

A: Also die Frage ist doch, was das aussagt nicht, was ist, wenn du jemanden in der Praxis brauchst und der hat theoretisch eine Eins. Du kannst es genauso andersrum auslegen, ich brauch' aber keinen der was weiß ich, 20 Bücher gelesen hat (...) Ich glaube die Noten darf man nicht so in den Vordergrund stellen. Das darf sich auch die Hochschule glaub' ich nicht etwas anziehen, was auch später im Berufsleben nicht gemacht werden kann. Du darfst keinem Mitarbeiter ein schlechtes Zeugnis ausstellen.

D: Aber wenn das für die Zulassung zum Master entscheidend ist? (I, 256)

Neben dem Effekt des begrenzten Zugangs zu 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.

C: 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)

Bereits unter 3.1. wurde der Bedarf an Kooperation und Austausch zwischen Lehrenden beschrieben. Insbesondere in Bezug auf die Einigung auf grundlegende Bewertungskriterien werden Wünsche nach mehr Absprachen geäußert

B: Ich finde, Sie hatten das gerade angesprochen, das Anforderungsprofil für die Prüfungsleistungen. Sie hatten das auch angesprochen, dass das eigentlich modulweise zumindest klar sein muss und auch für die Bachelorarbeiten muss eigentlich ganz klar sein, was sind die Anforderungen. Auch das wird sehr unterschiedlich gehandhabt, das macht die Bewertung alles ein Stückweit subjektiv. Und ich find' es sehr schwierig und auch da hab' ich eigentlich eingefordert, dass es da eine Vereinheitlichung geben sollte an der Hochschule, das man sagt, das sind die fünf Kriterien, die alle Arbeiten erfüllen müssen und dann kann man ja selber noch mal zehn dazu hängen individuell oder von mir aus auf die zehn können wir uns einigen als Dozenten. Ja, so einen Diskussionsprozess, das würde ich mir hier wünschen an der Hochschule. (I, 277)

3.4.4 Resümee aus hochschuldidaktischer Perspektive

Prüfungen erzwingen ein Mindestmaß an Kommunikation zwischen Studierenden und Lehrenden, sowie modulare Absprachen zwischen den Lehrenden. Das ist wohl die wichtigste Funktion. Die Qualität dieser Kommunikation ist Gegenstand vieler Diskussion an der Hochschule. Der Bericht vom Hochschultag 2010 bringt es auf den Punkt:

„Es fehlt eine hinreichende Kommunikation zwischen den Lehrenden und zwischen Lehrenden und Studierenden über Prüfungsanforderungen (Transparenz). Es fehlt ein systematisches Feedback von Lehrenden an Studierende über ihre erbrachten Prüfungsleistungen. Es sollten kommunikative Verfahren (zwischen Lehrenden, zwischen Lehrenden und Studierenden und der Verwaltung) zur Erhöhung der Transparenz bezüglich der Anforderungen, der Bewertungen (und Bewertungsmaßstäbe) und des sinnvollen Feedbacks zu PL und SL entwickelt werden.“ (Bericht vom Hochschultag Qualitätssicherung SoSe 2010: Gute Lehre – Gutes Studium. Wege der Qualitätssicherung an der KHSB, S.20)

4. Überlegungen zur Entwicklung „Guter Lehre“ an der KHSB

An der KHSB wurden bereits Konsequenzen aus den Erfahrungen mit den neuen Studiengängen gezogen: In Revisionen der BA- und MA-Studiengänge an der KHSB wurden u.a. Änderungen bezüglich der Anwesenheitspflicht, der Prüfungsbelastung und der Wahlmöglichkeiten vorgenommen. Im Zusammenhang mit den Nachjustierungen in den einzelnen Studiengängen wurde von Lehrenden der Bedarf an einer grundsätzlicheren, tiefergehenden Auseinandersetzung mit der Philosophie und der Didaktik, kurz der Lehr-Lernkultur ausgesprochen. Darüber hinaus wird häufig eine Intensivierung des Austausches über Lehre von den Dozierenden gewünscht⁹ Mein Forschungsprojekt sollte einen Beitrag in diese Richtung leisten.

Was sind nun aus Sicht der TeilnehmerInnen die zentralen „Baustellen“ an der KHSB? Im Folgenden habe ich die vielfältigen Anregungen in vier möglichst konkrete, mittelfristig umsetzbare Vorschläge gebündelt:

- 1) Regelmäßige Treffen aller beteiligten Lehrenden auf Modulebene.¹⁰
- 2) Einsatz von studentischen TutorInnen, interdisziplinäre Ausrichtung der Module, Teamteaching¹¹
- 3) Stärkung von NutzerInnen-Beteiligung und Exkursionen
- 4) Entwicklung von Feedbackverfahren und Bewertungsmaßstäben für Prüfungsleistungen

Werden diese vier Vorschläge in der Praxis umgesetzt, kommt es unweigerlich zu einer Intensivierung der Kommunikation über „Gute Lehre“ zwischen hauptamtlich Lehrenden, Lehrbeauftragten und - je nach Beteiligungsmöglichkeiten - auch

⁹ Zuletzt auf der Themensammlung in der Dozentenkonferenz Oktober 2013

¹⁰ Einbindung von Lehrbeauftragten/Teilnahme und Berücksichtigung des Feedbacks von Studierenden/Aufgaben: Koordination der aktuellen Lehre, ständige Weiterentwicklung des Moduls, Bedarf an didaktischer Weiterbildung prüfen/ Zeitfenster für solche Treffen sollten im Rahmen des Lehrdeputats und der Lehrplanung enthalten sein/Eine weniger kleinteilige Modulstruktur in Verbindung mit Deputatsermäßigung für Modulbeauftragte ist hilfreich

¹¹ Tandems aus hauptamtlichen und Lehrbeauftragten bringen Praxis und Theorie zusammen/Förderung der Selbstorganisation der Studierenden/Erhöhte Kreativität und Flexibilität in der Seminargestaltung.

Studierenden. Dabei wird implizit oder explizit auch die Lehr-Lernkultur an der KHSB diskutiert werden. Der fünfte Vorschlag ist also nicht getrennt zu betrachten, sondern inkludiert in den ersten vier Ideen:

5) Verständigung über die Lehr-Lernkultur an der KHSB: Entwicklung eines Leitbildes „Gute Lehre – Gutes Studium“¹²

Da es sich bei meiner Forschung um ein hochschulinternes „Selbstbeforschungs“-Design (vgl. Auferkorte-Michaelis 2009) handelt, würde ich gerne die Ergebnisse des Forschungsvorhabens in verschiedenen Kontexten der Hochschule zur Diskussion stellen. Damit soll gewährleistet sein, dass die Ergebnisse von Hochschulmitgliedern für die Qualitätsentwicklung von Lehre genutzt werden können

¹² Themen: Instruktive vs. Dialogische Perspektive/ Menü vs. Büffet vs. Selbstkochen/ Employability vs. Kritische Reflexion der Praxis/ usw.

Literatur

- Auferkorte-Michaelis, Nicole (2009). Innerinstitutionelle Hochschulforschung – ein hochschuldidaktischer Forschungstyp als Reflexionsinstrument für eine Hochschule. In: Schneider, Ralf et al (Hg.): Wandel der Lehr- und Lernkulturen: 40 Jahre Blickpunkt Hochschuldidaktik. Bielefeld: Bertelsmann, S. 220-231.
- Egger, Rudolf & Merkt, Marianne (Hg.) (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.
- Hochschulrektorenkonferenz (2008). Für eine Reform der Lehre in den Hochschulen. Bonn, 22.4.2008
- Hochschulrektorenkonferenz (2010). Weiterführung der Bologna-Reform – Kontinuierliche Qualitätsverbesserung in Lehre und Studium. Entschließung der 8. Mitgliederversammlung der HRK am 11.5.2010.
- Jenert, Tobias et al (2009). Lernkulturen an Hochschulen. Universität St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik. <https://www.alexandria.unisg.ch/publications/55561>
- 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.
- Mayring, Philipp (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick, Uwe et al. (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Quindel, Ralf (2010). Studentische Identität und „Gutes Studieren“. Eine qualitative Studie im BA Soziale Arbeit an der KHSB (als pdf auf meiner Homepage an der KHSB)
- 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.
- Urban, Diana & Al-Kabbani, Daniel (2011). Jetzt aber PaSDa! Herausforderungen und Konzepte der Hochschuldidaktik Paderborn zur Frage: Wie kommt das Neue in die Hochschule? Zeitschrift für Hochschulentwicklung Jg.6 / Nr.3, S. 194-207
- Wagner, Wolf (1992). Uni-Angst und Uni-Bluff: wie studieren und sich nicht verlieren. Berlin: Rotbuch-Verlag.
- Winter, Martin (2009). Das neue Studieren. Chancen, Risiken, Nebenwirkungen der Studienstrukturreform: Zwischenbilanz zum Bologna-Prozess in Deutschland. Halle: Institut für Hochschulforschung.
- Wissenschaftsrat (2008). Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium. Berlin, 4.7.2008.

Berlin, 1.9.2013

Einladung zur Diskussionsveranstaltung

Verknüpfung von Theorie und Praxis: eine Herausforderung für die Lehre an Fachhochschulen!

Ein Forschungs- und Entwicklungsprojekt an der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin in Zusammenarbeit von Prof. Dr. Ralf Quindel¹³ und PONTs¹⁴

Fragestellung

- Wie kann Theorie durch Hochschullehre lebendig werden? Wie schaffen Lehrende produktive Verbindungen zwischen einer wissenschaftlichen Perspektive und den Praxisfragen der Studierenden?

Zielgruppe

- Hauptamtlich Lehrende und Lehrbeauftragte des BA Soziale Arbeit an der KHSB (Regelstudiengang und Berufsbegleitender Studiengang)

Inhalt

- Gegenstand der Diskussion soll der Austausch über Erfahrungen und didaktische Konzepte in der Lehre sein.
- Die Diskussion findet in Gruppen von 4 – 5 Lehrenden statt. Sie wird auf Tonband aufgezeichnet, transkribiert und anonymisiert ausgewertet. Die Moderation der Diskussion übernehmen die wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen des PONTs-Projekts.
- Es besteht die Möglichkeit im Anschluß an die Diskussionsrunden an einer Veröffentlichung zu diesem Themenbereich mitzuarbeiten.

Termin

- 7. November von 18.00 bis 20.00 Uhr

Weitere Informationen

Wenn Sie Fragen haben, wenden Sie sich bitte an:

- Entwicklungsprojekt PONTs zur Dokumentation und Nutzung von angewandten didaktischen Konzepten in der Hochschullehre

Benjamin Klages (Projekt PONTs) benjamin.klages@khsb-berlin.de
(030/501010991)

- Forschungsprojekt von Prof. Dr. Ralf Quindel zur Analyse von didaktischen Konzepten in der Hochschullehre

Ralf Quindel ralf.quindel@khsb-berlin.de (030/50101028)

¹³ <http://www.khsb-berlin.de/hochschule/personen/lehrende/hauptamtliche-lehrkraefte/quindel-ralf/>

¹⁴ <http://www.khsb-berlin.de/forschung/aktuelle-projekte/ponts/>

Anhang 2: Zusammensetzung der Gruppendiskussionen

Gruppe I (28.9.)

Person A Lehrbeauftragter (m)
Person B Hauptamtlich (w)
Person C Lehrbeauftragte (w)
Person D Lehrbeauftragte (w)

Gruppe II (7.11.)

Person A Lehrbeauftragter (m)
Person B Hauptamtlich (m)
Person C Hauptamtlich (m)
Person D Hauptamtlich (m)

Gruppe III (7.11.)

Person A Lehrbeauftragte (w)
Person B Lehrbeauftragte (w)
Person C Hauptamtlich (w)
Person D Hauptamtlich (w)

Anhang 3: Codesystem

Profession SozA

- Begründetes Handeln
- Fachbegriffe
- Praxisreflexion
- Professionelle Identität
- Soziale Kompetenz
- Berufliche Rahmenbedingungen

Kooperation vs. Autonomie

- Austausch über Lehre
- Kanon gemeinsamer Inhalte
- Teamteaching

Rahmenbedingungen

- Finanzierung
- Raumgestaltung
- Gruppengröße
- Kontinuität

Didaktische Positionen

- Praxisverküpfung
 - Interessen Studierende
 - Beteiligung NutzerInnen
 - Lehrbeauftragte aus Praxis
 - Exkursion
 - kritische Praxis
- Seminarkonzept
 - Interessen Studierende
 - Dokumentation Lernergebnis
 - Konzept Mikrodidaktik
- Pädagog. Beziehung
 - Persönliche Auseinandersetzung
 - Lehrende,r als Modell
 - Anleitung pro&contra
 - Selbsterfahrung
 - Gruppendynamik
- Selbstbeschreibung
 - Lehren lernen
 - Eigene Botschaft
 - Bedeutung von Lehre
- Ziele der Didaktik
 - Wissen
 - Habitus
 - Grundüberzeugungen
 - Argumentieren
 - Gruppenarbeit

Sicht auf Studierende

- Lebenswelt neben Studium
- Prüfungsorientierung
- Berufliche Karriere
- Verbindlichkeit
- Zeitökonomie
- Biographische Prägung
- Berufstätigkeit
- Interesse+Motivation

Prüfung

- Kontakt zu Studierenden
- Didaktischer Nutzen
 - Positiver Effekt
 - Negativer Effekt
- Notengebung
 - Praxisrelevanz
 - Einheitliche Bewertung
 - Kampf um gute Noten
 - Konkurrenz

Anhang 4: Hypothesen über Argumentationsmuster

Treffen am 5.3.2014 zur Diskussion über Zitatezusammenstellung „Pädagogische Beziehung“

Benjamin Klages; Anja Lull, Kai Schmidt, Ralf Quindel

Hypothesen über Argumentationsmuster:

- Eher Alltagssprachliche Formulierungen; wenig pädagogisch theoretisch fundiert
- Ziel ist, Studierende sollen professionell handeln, jedoch das eigene pädagogische Handeln der Lehrenden wird nicht professionell begründet (- Widerspruch!)
- Es scheint eine unausgesprochene Regel in den Diskussionen zu geben: Jede/r muß begründen was er/sie tut.
- Lehrpersonenzentrierung wird problematisch gesehen, es drückt sich ein allgemeines Unwohlsein aus, allerdings führt das nicht zu einer wirklichen Infragestellung und zu partizipativen Ansätzen
- Zunächst wird eher defensiv argumentiert, um dann offensives Verhalten als „Befreiungsschlag“ zu begründen (- Parallele zum Handlungsmuster der SozPäds im Feld)
- In der Gruppendiskussion zeigt sich ein normativer Überschuß, deskriptive und analytische Anteile sind seltener vertreten (- auch hier ein ähnliches Phänomen wie im Praxisdiskurs der Sozialen Arbeit)
- Ausgeblendet wird meist der Lerngegenstand (Kann auch mit Auswahlkriterium der Interviewzitate begründet werden)
- Die Studierenden werden meist als homogene Gruppe konstruiert.
- Die Rede ist von „Tricks“. Mikrodidaktik wird als Kampf gegen Studierende eingesetzt.
- Halbwissen im didaktischen Bereich führt
 - a) zu einem Rückzug auf eigene Erfahrung (Lehrerrolle aus eigener Studienzeit werden übernommen) bzw.
 - b) auf die eigenen Fachkompetenzen (Hier z.B. Quindel: Psychologie/ „Pädagogische Beziehung“)
- Auf akademische, offene Bildungsprozesse können sich FH-DozentInnen nicht einlassen, da der Outcome so klar definiert ist: „Gute Sozialarbeiter/in“. In dem Wissen was ein/e gute/r Sozialarbeiter/in können muß, bzw. lernen muß begründen Lehrende ihre Autorität