

Patricia Arnold
Hedwig Rosa Griesehop
Cornelia Füssenhäuser *Hrsg.*

Profilierung Sozialer Arbeit online

Innovative Studienformate
und Qualifizierungswege



Springer VS

Profilierung Sozialer Arbeit online

Patricia Arnold · Hedwig Rosa Griesehop
Cornelia Füssenhäuser
(Hrsg.)

Profilierung Sozialer Arbeit online

Innovative Studienformate
und Qualifizierungswege

Herausgeberinnen

Patricia Arnold
Hochschule München
München, Deutschland

Cornelia Füssenhäuser
Hochschule RheinMain
Wiesbaden, Deutschland

Hedwig Rosa Griesehop
ASH Berlin
Berlin, Deutschland

ISBN 978-3-658-17087-5 ISBN 978-3-658-17088-2 (eBook)
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-17088-2>

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

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2018

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer VS ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH und ist ein Teil von Springer Nature
Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

Inhalt

Zur Einführung	1
<i>Patricia Arnold, Cornelia Füssenhäuser und Hedwig Rosa Griesehop</i>	

I Neue Qualifizierungswege in der Sozialen Arbeit aufbauen

Soziale Arbeit berufsbegleitend und onlinebasiert studieren. Rahmenbedingungen für eine studierendenorientierte Hochschullehre	15
<i>Petra Gromann</i>	

Online-Studiengänge in der Sozialen Arbeit. Chancen zur beruflichen Qualifizierung	33
<i>Wilhelm Klüsche</i>	

Soziale Arbeit berufsbegleitend online studieren. Studierqualität und Kompetenzerwerb aus studentischer Perspektive	53
<i>Hedwig Rosa Griesehop</i>	

Virtuelle Community of Practice – gemeinsam an Schlüsselsituationen lernen	79
<i>Regula Kunz und Marco Bettoni</i>	

II Soziale Arbeit online lehren und studieren

So fern so nah. Die unerwartete Leidenschaft Lehre per Internet zu gestalten – eine persönliche Betrachtung	99
<i>Hans-Ullrich Krause</i>	
Professionalität in der Online-Lehre. Perspektiven für die Entwicklung von Online-Lehrkompetenz	109
<i>Katy Dieckerhoff</i>	
Professionalisierung Sozialer Arbeit durch forschungsgeleitete Lehre	129
<i>Alexandra Schmidt-Wenzel und Katrin Rubel</i>	
Online-basierte Begleitung studentischer Praxisforschungsprojekte – ein Erfahrungsbericht	145
<i>Christine Schönberger</i>	
Subjektorientierte Feedback-Kultur als Kommunikations- und Lerngelegenheit im Online-Studium	165
<i>Edith Bauer und Helen Knauf</i>	
Der Studiengang BASA-online als Lernort zur Entwicklung professioneller Identität als Sozialarbeiter*in	183
<i>Judith Sonnen</i>	
Reflektierte Verbindungen zwischen personalen Ressourcen und fachspezifischem Wissen als Dreh- und Angelpunkte sozialarbeiterischer Professionalität. Möglichkeiten des online-basierten und berufsbegleitenden Studiengangs Bachelor Soziale Arbeit	203
<i>Sandra Karollus</i>	
Der Live-Classroom als virtuelle Lehr-Lernumgebung. Ein Erfahrungsbericht über den Einsatz im Studium der Sozialen Arbeit	223
<i>Eckart Nebel</i>	

Die Förderung der professionellen Handlungskompetenz in der Sozialen Arbeit. Anmerkungen zu einer performativen Lehre	243
<i>Olaf Neumann</i>	

III Kooperative Bezüge herstellen und Qualität entwickeln

Vorteile von Vernetzung und Kooperation beim Anbieten von onlinegestützten Studienangeboten im Bereich Sozialer Arbeit	269
<i>Daniela Menzel</i>	

Das Theorie-Praxis-Verhältnis der Sozialen Arbeit in Studium und Lehre ..	283
<i>Rainer Fretschner</i>	

Kollegiale Beratung online als Brücke zwischen Studium und Praxis der Sozialen Arbeit	301
<i>Patricia Arnold und Wolfgang Schindler</i>	

Qualitätsentwicklung in online-gestützten berufsbegleitenden Studiengängen der Sozialen Arbeit. Anregungen aus internationaler Perspektive	323
<i>Patricia Arnold und Swapna Kumar</i>	



Zur Einführung

Patricia Arnold, Cornelia Füssenhäuser und Hedwig Rosa Griesehop

Der private wie öffentliche Alltag haben sich durch Online-Kommunikation verändert, die Nutzung digitaler Medien beziehungsweise das Abrufen von virtuell zur Verfügung stehenden Informationen ist selbstverständlich geworden. Die Digitalisierung betrifft berufliches wie privates Handeln gleichermaßen: Im Berufsalltag halten wir schnell per Mail mit einer*m Kolleg*in Rücksprache, privat organisieren wir eine Familienfeier mit Hilfe sozialer Medien. Aber auch gesellschaftliche Teilhabe erfolgt vielfach mediatisiert: Wir informieren uns online über spezifische Hilfsangebote, sichern uns beim Bürgeramt einen Termin für die Passverlängerung oder organisieren per sozialer Medien in Echtzeit Unterstützung für Geflüchtete oder bieten ihnen Sprachunterstützung per App an. Die Digitalisierung hat also im privaten wie im öffentlichen Leben Einzug gehalten.

Auch Profession und Disziplin Sozialer Arbeit können sich dieser Entwicklung nicht entziehen und müssen sich den digitalen Herausforderungen bzw. den damit einhergehenden Veränderungen stellen. „Die Profession Soziale Arbeit steckt im Wandel. Digitale Medien gehören inzwischen zum Alltag der Menschen, und so erweitert sich ihr Aufgabenspektrum hinein in die digitale Welt“ (Euler und Paschen 2013, S. 5). So setzen sich u. a. Brüggem und Lutz (2017) kritisch mit den Chancen und Risiken der (digitalen) Zukunft Sozialer Arbeit auseinander (vgl. hierzu auch Leinenbach 2017; Epe und Geyer 2017; Bertsche und Como-Zipfel 2014). Unabhängig von Differenzen im Detail wird in diesen Diskursen aber auch die große Gestaltungsaufgabe für Akteur*innen der Sozialen Arbeit hervorgehoben. Der Fachverband „Informationstechnologie in Sozialwirtschaft und Sozialverwaltung“ (FINSOZ) fordert in seinem jüngst überarbeiteten Positionspapier zur „Digitalisierung in der Sozialwirtschaft“ entsprechend: „Es gilt, Digitalisierungsstrategien zu entwickeln, um eine aktiv gestaltende Rolle einzunehmen“ (FINSOZ 2017, S. 6).

Neben der allgemeinen Auseinandersetzung mit der Relevanz der Digitalisierung für die Soziale Arbeit, gibt es auch arbeitsfeld- oder methodenspezifische

Diskurse, die die Soziale Arbeit bereits digital aufgestellt sehen und digitalisierte Alltagspraxen thematisieren.

„Digitale Medien und Informationstechnologien durchdringen zunehmend den Alltag von Adressat*innen wie Professionellen und prägen mittlerweile auch die Handlungskontexte Sozialer Arbeit. Internet und soziale Netzwerke eröffnen neue Zugänge zu und Kommunikationsformen innerhalb von Hilfen, Beratungs- und Dokumentationspraktiken werden durch informationstechnische Systeme (z. B. Falldokumentationssoftware) und virtuelle Angebotsformen (z. B. Onlineberatung) geformt bis dahin, dass fachliches Handeln und Technik zu hybriden sozio-technischen Dienstleistungssystemen verschmelzen“ (Kutscher et al. 2015, Buchumschlag).

Vereinzelt sind also Anzeichen zu erkennen, dass die Soziale Arbeit auf dem Weg ist sich digital zu profilieren, nicht zuletzt, da virtuelle Handlungsräume in Organisationen und Institutionen Sozialer Arbeit oder mediatisierte Unterstützungs- und Beratungsformate bereits Einzug in professionelle Handlungspraxen gehalten haben. Generell wurde und wird die Bedeutung der Digitalisierung für die Soziale Arbeit, insbesondere die Radikalität der Transformation aller gesellschaftlichen Lebensbereiche durch Digitalisierung aber unterschätzt.

Soziale Arbeit unter Digitalisierungsaspekten zu diskutieren, zu entwerfen bzw. (weiter) zu entwickeln, davon sind wir in der Breite noch weit entfernt. Woran liegt es? Was gilt es zu tun? Vielfach mangelt es an personellen und finanziellen Möglichkeiten, an Zeit für innovative Vorhaben, an fehlender Medienkompetenz, um beispielsweise online-basierte Beratungssettings zu realisieren. Häufig findet sich aber auch eine wenig differenzierte, kritisch-ablehnende Haltung gegenüber digitalisierten Kommunikationsformen.

„Damit der Sozialen Arbeit der Anschluss gelingt, braucht es v. a. mehr personelle und zeitliche Ressourcen, eine klare Strategie, die umgesetzt wird, und Bewusstseinsbildung sowie eine Kulturveränderung innerhalb der Profession selbst. Ein Weg hierzu ist, die Medienkompetenz von Sozialarbeiter*innen bereits im Rahmen des Studiums – sowohl auf Bachelor- als auch auf Master-Ebene – zu fördern“ (Antinori et al. 2014, S. 15).

Mit der im Zitat geforderten Ausrichtung auf digitalisierte Hochschulbildung im Kontext Sozialer Arbeit werden wir uns in diesem Sammelband auseinandersetzen.

Soziale Arbeit online zu studieren, ist mitnichten eine Selbstverständlichkeit und doch ist es ein schon seit vielen Jahren erprobtes und bewährtes Studienformat. Der berufsbegleitende online-gestützte Studiengang Bachelor Soziale Arbeit (BASA-online) wird bereits seit 2003 in einem Verbund mehrerer Hochschulen realisiert. Im Jahr 2017 gehören zu den Kooperationspartnern die Alice Salomon

Hochschule Berlin, die Hochschule Fulda, die Fachhochschule Koblenz, die Hochschule München, die Fachhochschule Münster, die Fachhochschule Potsdam, die Hochschule RheinMain, sowie die Zentrale für Fernstudien an Fachhochschulen (ZFH). In Deutschland ist BASA-online der erste berufsbegleitende, internetgestützte Fernstudiengang mit einem Abschluss im Bereich Sozialer Arbeit (ausführlich <http://www.basa-online.de>). In der Konzeption des Studiengangs wie in der Lehrphilosophie wird konsequent auf die Nutzung digitaler Medien, insbesondere auf den Einsatz des Internets als Lehr- und Lernmedium gesetzt. Charakteristisch für die Studiengangskonzeption sind die grundlegende und durchgängige Verschränkung von Präsenz-, Online- und Selbstlernzeiten, das so genannte „Blended Learning“, und ein Ansatz des online-gestützten Lerncoachings. Aufgrund der einschlägigen Berufserfahrung der Studierenden (diese ist Zulassungsvoraussetzung, wenn auch in bundeslandspezifischer Weise unterschiedlich ausgeformt) ist eine durchgängig enge Verbindung von Theoriewissen, Methodenkompetenzen und beruflicher Praxis möglich. Der Reflexion der eigenen beruflichen Tätigkeit sowie der Weiterentwicklung der vor Studienbeginn bereits erreichten beruflichen Qualifikation und Kompetenz kommt hierbei ein besonderer Stellenwert zu. Das Angebot richtet sich vor allem an Menschen, die im sozialen Bereich ohne formalen Abschluss arbeiten und sich qualifizieren wollen, an Berufstätige aus dem sozialen Sektor, die eine höhere berufliche Qualifikation anstreben, sowie an diejenigen, die ihre beruflichen Wiedereinstiegschancen nach einer Familienphase verbessern wollen. Das Studienangebot BASA-online liefert damit einen Beitrag zur Akademisierung von Berufsgruppen im Bereich der Sozialen Arbeit und zur Verstärkung der Durchlässigkeit von Bildungsverläufen. Es trägt auf diese Weise insbesondere der sozialen Dimension des Bologna-Prozesses Rechnung und baut Bildungsgerechtigkeit in Deutschland aus.

In diesem Sammelband werden für das Feld der Sozialen Arbeit, aus dem langjährig erprobten Praxis- und Kooperationskontext von BASA-online heraus, innovative Qualifizierungswege, Studienformate und didaktische Konzepte mit digitalen Medien samt Erfolgsfaktoren und Stolpersteinen beschrieben und in ihrem Potenzial für Studium und Praxis reflektiert. Profilierung Sozialer Arbeit online – so der Titel des Buches – soll hier unter der Prämisse erörtert werden, wie durch den Einzug digitaler Medien und online-basierter Lehr-Lernarrangements eine Bereicherung der Lehre in BA-Studiengängen der Sozialen Arbeit erfolgen kann. Vorgestellt werden innovative Studienformate und Qualifizierungsoptionen, die überwiegend im Kontext des Studienangebots BASA-online erprobt wurden und sich bewährt haben.

Uns ist durchaus bewusst, dass nicht jede*r Lehrende, jede*r Student*in, jede*r Praxisvertreter*in die Digitalisierungsbestrebungen, die in der Hochschullehre

gefordert und umgesetzt werden, begrüßt. Digitalisierungsstrategien zielen ja in der Regel auf eine Flexibilisierung des Studiums und auf Ortsungebundenheit. Mit diesen Versprechen wird vielfach geworben, jedoch bleibt zuvorderst fachspezifisch zu prüfen, ob sich digitalisierte Studienformate für die Soziale Arbeit anbieten. Man könnte argumentieren, dass wir es mit einer Profession zu tun haben, die vor allem im zwischenmenschlichen, psycho-sozialen Bereich, im Sozialraum, im gesellschaftlichen Spannungsverhältnis von Individuum und Gesellschaft etc. agiert und es – neben Fachwissen – insbesondere auf soziale und kommunikative Kompetenzen ankommt. Bei einem online-basierten Studium der Sozialen Arbeit wird zu Recht die Frage aufgeworfen, ob eben diese Kompetenzen zureichend erworben werden können. Weiterhin wird eine unbotmäßige Standardisierung und Dekontextualisierung von Lehr-/Lerninhalten befürchtet (vgl. Askeland und Payne 2007). Diese Bedenken spornen an genau zu schauen und zu klären, inwiefern ein online-basiertes Bachelor-Studienformat Soziale Arbeit geeignet ist die Qualifizierung von Studierenden – im Sinne der Entwicklung von spezifischen Fähigkeiten, die sich auf das professionelle Selbstverständnis, den verstehenden Zugang zu den Adressat*innen, das professionelle Handeln, aber auch den Erwerb disziplinspezifischen Wissens etc. beziehen – zu ermöglichen.

In diesem Buch soll erläutert werden, was spezifisch an einer online-basierten Studienform ist, mit welchen innovativen Studienformaten gearbeitet werden kann und welche Qualifizierungswege sich erkennen lassen. Welche Kompetenzen erwerben die Studierenden im Laufe des berufsbegleitenden und online-basierten Studiums? Wie wirkt sich die Verzahnung von Beruf und Studium aus? Gibt es Synergieeffekte? Findet ein Theorie-Praxis-Transfer statt? Wie lässt sich die Soziale Arbeit online profilieren und wie können digitalisierte Lehr-Lernformate gewinnbringend eingesetzt werden? Wie kann den oben angesprochenen Befürchtungen entgegen gewirkt werden? Die einzelnen Beiträge in diesem Buch versuchen Antworten auf diese Fragen zu geben.

Die Notwendigkeit zur Profilierung Sozialer Arbeit online ergibt sich für uns dabei auch aus der Tatsache, dass wir uns im Zeitalter der Digitalisierung befinden. Es mag der Zeit noch voraus erscheinen, aber in naher Zukunft werden in der Praxis Sozialer Arbeit virtuelle Beratungsräume, kollegiale Beratung online, internetbasierte Netzwerkarbeit oder auch multidisziplinäre Hilfekonferenzen im virtuellen Raum selbstverständlich zum Methodenrepertoire dazu gehören. Darüber hinaus stellt die (Weiter-)Entwicklung online-spezifischer Angebote für institutionelle und personenbezogene soziale Dienstleistungen in der Praxis der Sozialen Arbeit eine besondere Herausforderung dar (vgl. Kutscher 2017; FINSOZ 2017).

In diesem Kontext verstehen wir ein Studienangebot wie BASA-online als zukunftsugewandtes und innovatives Studienformat, das es Studierenden ermöglicht,

auf der Grundlage reflektierter eigener Erfahrungen an der Gestaltungsaufgabe der Digitalisierung in der Sozialen Arbeit mitzuwirken. In einem Online-Studium lernen die Studierenden u. a., sich mit der digitalen Welt auseinanderzusetzen, im virtuellen Raum zu kommunizieren und zu kooperieren. Unbestreitbar werden Erfahrungen mit Beratung online und mit didaktisch gerahmten online Lehr-Lernarrangements gemacht. Student*innen bzw. Absolvent*innen, die mit online-basierten Lehr-Lernformaten vertraut sind, können also einerseits als digitale „Expert*innen“ gelten, die sich im virtuellen Raum sicher „bewegen“ können, andererseits können sie als Mittler*innen/Synergieträger*innen in der Praxis Sozialer Arbeit fungieren. Unser Anliegen ist es, mit dem vorliegenden Sammelband aufzuzeigen, wie so ein zukunfts zugewandtes und innovatives Studienformat der Sozialen Arbeit konkret aussehen kann.

Mit dem Band wollen wir verschiedene Adressat*innen ansprechen: Lehrende, die sich mit dem Innovationspotenzial digitaler und virtueller Lehr-Lern-Räume auseinandersetzen wollen und denen es ein Anliegen ist, eine partizipative Lehr-Lernkultur online zu entwickeln, finden hier ebenso Informationen und konkrete Anregungen wie für Studiengänge der Sozialen Arbeit Verantwortliche, die sich dem Wandel der Lehre im Zeitalter digitaler Orientierungen nicht verschließen wollen. Kurzum: Wir wenden uns an Bildungsverantwortliche in Hochschulen, Studiengangsleiter*innen, Lehrende, Studierende und Fachkräfte aus der Praxis der Sozialen Arbeit, die sich für innovative und modellhafte Aspekte online-basierter Studienformate interessieren. Zudem wird der Verschränkung zwischen Berufserfahrungen und Studium, dem Miteinander von wissenschaftlicher Theorie und Berufspraxis, wie es in berufsbegleitenden Studiengängen auf besondere Weise gelingt, dezidierte Aufmerksamkeit gewidmet: In diesem Zusammenhang interessieren zum einen die neuartigen Qualifizierungswege in die Soziale Arbeit und zum anderen die didaktischen Konzepte mit E-Learning Anteilen, in denen Theorie- und Praxiswissen verzahnt wird. Insgesamt aber werden Herausforderungen und Erfolgsfaktoren ebenso beleuchtet wie erprobte Kooperationskonzepte zwischen Hochschulen und Maßnahmen der Qualitätsentwicklung vorgestellt werden.

Der Sammelband gliedert sich in drei Bereiche: (1) Neue Qualifizierungswege in der Sozialen Arbeit aufbauen, (2) Soziale Arbeit online lehren und studieren, (3) Kooperative Bezüge herstellen und Qualität entwickeln. In dem ersten Teil sind Beiträge gebündelt, in denen aufgezeigt wird, wie mit Hilfe digitaler Medien neue Qualifizierungsangebote in der Sozialen Arbeit entstehen und welche Vorteile, aber auch welche Herausforderungen damit verbunden sein können. Im zweiten Teil wird mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen konkret beleuchtet, wie die Lehre und das Studieren in online-gestützten berufsbegleitenden Studiengängen der Sozialen Arbeit gestaltet werden kann. Der dritte Teil des Bandes erweitert

den Blick und stellt vor, welche Kooperationsformen in diesen Studienangeboten realisiert werden können, welche Netzwerke hilfreich sind und wie insgesamt auf der Ebene eines online-basierten Studiengangs Qualität in diesem innovativen Studienformat für neue Zielgruppen entwickelt werden kann.

Neue Qualifizierungswege in der Sozialen Arbeit aufbauen

Petra Gromann wählt in ihrem Beitrag *Soziale Arbeit berufsbegleitend und onlinebasiert studieren – Rahmenbedingungen für eine studierendenorientierte Hochschullehre* den Begriff Diversity zum Ausgangspunkt und Leitmotiv ihres Beitrags. Diversity, verstanden „als eine positive Grundhaltung gegenüber der Heterogenität von Gesellschaftsmitgliedern“ (S. 16 in diesem Band), wird als zentraler Motor für eine Überschreitung klassischer Studienformate und Barrieren im Studienzugang in Anspruch genommen und hinsichtlich unterschiedlicher Dimensionen der Vielfalt differenziert. Diversity als innovatives Gestaltungsmoment moderner Hochschullehre erfordert – so eine zentrale These der Autorin – die Hinwendung zu einer studierendenorientierten Didaktik, die Implementierung veränderter Studienformate, wie z. B. Blended Learning, sowie die partielle Auflösung bestehender Organisationsformen hin zu einer offenen Organisationskultur in einem Hochschulverbund.

In seinem Beitrag *Online-Studiengänge in der Sozialen Arbeit – Chancen zur beruflichen Qualifizierung* wirft **Wilhelm Klüsche** die kontroverse Frage auf, ob Soziale Arbeit aufgrund ihrer spezifischen Fachkultur mit vielfältigen disziplinären Bezügen und hohen professionellen Handlungsanforderungen in onlinebasierten Fernstudiengängen lehr- und studierbar ist. Sowohl die Soziale Arbeit als auch die von der jeweiligen gesellschaftlichen und ökonomischen Realität bestimmte Profession setzt für Lehrende und Studierende die Auseinandersetzung mit aktuellen gesellschaftlichen und gesellschaftspolitischen Herausforderungen voraus. Vor diesem Hintergrund – so wiederum der Autor – ermöglichen onlinebasierte Teilzeit- und Fernstudienmodelle nicht nur flexible Studienbedingungen und eine hohe Selbststeuerung der Studierenden, sondern zugleich eine enge Verknüpfung von Theorie und Praxis und aktuellen Herausforderungen moderner Arbeitswelt, wie z. B. Erwartungen im Kontext Selbstmanagement und Selbstoptimierung.

Hedwig Rosa Griesehop diskutiert in ihrem Beitrag *Soziale Arbeit berufsbegleitend online studieren: Studierqualität und Kompetenzerwerb aus studentischer Perspektive*, welche Anforderungen an die Entwicklung und Ausgestaltung sich aus studentischer Sicht hinsichtlich der Lern- und Bildungsprozesse und der Studierqualität in onlinebasierten Studienformaten ergeben. Vor diesem Hintergrund einer

ersten Auseinandersetzung mit zentralen Elementen, wie der Studieneingangsphase, der Verknüpfung von Präsenz- und Onlinelehrangeboten, dem Selbststudium/Zeitmanagement, dem wissenschaftlichen Arbeiten und Schreiben sowie der Verzahnung der beruflichen Praxis mit dem Studium, formuliert die Autorin daran anschließend zentrale Merkmale und Herausforderungen des Kompetenzerwerbs in und durch das Studium Sozialer Arbeit.

Vor der Folie ihrer Vision einer neuen Kultur des gemeinsamen Lernens und Wissens entwerfen **Regula Kunz** und **Marco Bettoni** in ihrem Beitrag *Virtuelle Community of Practice – gemeinsam an Schlüsselsituationen lernen* ein konkretes Modell, das es Studierenden wie Fachkräften ermöglicht kollaborativ und online eine Fallsammlung von Schlüsselsituationen aufzubauen und innovativ zu nutzen. Schlüsselsituationen – so die zentrale These der Autor*innen – sind eine geeignete und profunde Methode, um handlungs- und situationsübergreifend zentrale Fragen und Dilemmata Sozialer Arbeit zu identifizieren, Wissen situativ zu verankern und Regeln zu modulieren. In ihrem Beitrag führen die Autor*innen zunächst in das Modell der Schlüsselsituation ein und binden dieses in einem weiteren Schritt in virtuelle Lernumgebungen und virtuelle Community Netzwerke ein.

Soziale Arbeit online lehren und studieren

In dem zu den bisherigen Beiträgen eher querliegenden Aufsatz *So fern so nah. Die unerwartete Leidenschaft Lehre per Internet zu gestalten – ein Erfahrungsbericht* nimmt **Hans-Ullrich Krause** eine persönliche Reflexion seiner Erfahrungen als Lehrender in der onlinebasierten Lehre vor. In mehreren Schritten veranschaulicht der Autor seine zunehmende Annäherung an die Herausforderungen und Charakteristika onlinebasierter Lehre. Studium bzw. Prozesse der Bildung und Aneignung – so eine zentrale These des Autors – benötigen verdichtete Orte der Begegnung; in der Begegnung geht es um die „unmittelbare Verknüpfung des Praxisgeschehens mit theoretischem Wissen und dem Diskurs im Heute und Jetzt“ (S. 107 in diesem Band) .

Unter der Überschrift *Professionalität in der Online-Lehre. Perspektiven für die Entwicklung von Online-Lehrkompetenz* setzt sich **Kathy Dieckerhoff** mit spezifischen Anforderungen und Perspektiven der Online-Lehrkompetenz auseinander. Im Rekurs auf zentrale Erkenntnisse der Lehr-Lern- und der Hirnforschung sowie auf die Herausforderungen durch lebenslanges Lernen formuliert die Autorin zentrale Anforderungen hinsichtlich der Strukturbedingungen, Rahmungen und medialer wie methodischer Ausgestaltung von Online-Lehr-Lernangeboten. Onlinebasierte Lehrangebote – so die zentrale These – erfordern nicht nur eine Offenheit für neue

Lehrformen und damit einhergehend eine veränderte Professionalität, sondern ebenso Anstrengungen der Qualitätssicherung sowie Absicherungen durch eine institutionelle Infrastruktur.

Katrin Rubel und **Alexandra Schmidt-Wenzel** stellen in ihrem Beitrag *Professionalisierung Sozialer Arbeit durch forschungsgeleitete Lehre* aus lerntheoretischer Perspektive forschungsorientierte Lehrformate als wesentliches Element berufsbegleitender Studiengänge Sozialer Arbeit dar. Im Anschluss an die Arbeiten von Holzkamp entwerfen die Autorinnen forschungsgeleitete Lehre konsequent aus Perspektive des lernenden Subjekts und entwickeln vor diesem Hintergrund zentrale Prämissen forschungsgeleiteter Lehre, die sie zudem hinsichtlich der Herausforderungen und Grenzen in Online-Lehrformaten diskutieren.

Christine Schönberger diskutiert in ihrem Beitrag *Onlinebasierte Begleitung studentischer Praxisforschungsprojekte – ein Erfahrungsbericht*, die Frage, wie es gelingen kann Studierende im Rahmen einer Online-Lehrveranstaltung für Praxisforschungsprojekte zu qualifizieren und somit Forschungsfragen aus dem eigenen Tätigkeitsfeld adressat*innensensibel zu bearbeiten, für das eigene berufliche Handeln alternative Handlungsperspektiven wahrzunehmen und innovativ weiterzuentwickeln. Im Mittelpunkt des Beitrags steht das entsprechende Lehrkonzept der Autorin, das in seinen Anforderungen an die Studierenden und seinen didaktischen Grundprinzipien dargestellt und ausdifferenziert wird.

Mit Feedback als einem zentralen Instrument für die Kommunikation zwischen Lehrenden und Studierenden in onlinebasierten Studienformaten befassen sich **Edith Bauer** und **Helen Knauf** in ihrem Beitrag *Subjektorientierte Feedback-Kultur: Feedback als Kommunikations- und Lerngelegenheit im Online-Studium*. Feedback wird nicht nur als zentrales Medium der Kommunikation, sondern auch als Instrument zur Förderung von Lernprozessen differenziert entfaltet. In ihrem Beitrag verweisen die Autorinnen exemplarisch auf Ergebnisse einer Untersuchung, die die zentrale Funktion von Feedback in virtuellen Lernsettings verdeutlicht. Feedback – so die Sicht der befragten Studierenden – ist ein zentraler Faktor für das Gelingen von Lern- und Bildungsprozessen und eröffnet für Lehrende wie Studierende Räume für Kommunikation und selbstbestimmtes Lernen.

Judith Sonnen setzt sich in ihrem Beitrag *Der Studiengang BASA-Online als Lernort zur Entwicklung professioneller Identität als Sozialarbeiter*in* intensiv mit der Frage auseinander, welche Lernorte in einem Studiengang Sozialer Arbeit die Entwicklung professioneller Identität besonders fördern. Die Entwicklung professioneller Identität wird hier als offener Konstruktionsprozess verstanden, der im Studium seinen Anfang nimmt und in der beruflichen Praxis weiterentwickelt wird. In der Auseinandersetzung mit zentralen theoretischen Ansätzen und empirischen Studien zum Thema Profession und Professionalität Sozialer Arbeit

diskutiert die Autorin am Beispiel eines onlinebasierten Fernstudiengangs exemplarisch zentrale Lernorte und Möglichkeitsräume hinsichtlich der Entwicklung reflexiver Professionalität.

Sandra Karollus verweist in ihrem Beitrag *Reflektierte Verbindungen zwischen personalen Ressourcen und fachspezifischem Wissen als Dreh- und Angelpunkt sozialarbeiterischer Professionalität* auf das vielfältige und für das Studium Sozialer Arbeit nutzbar zu machende Potenzial an Berufs- und Lebenserfahrungen von Studierenden – insbesondere in berufsbegleitenden – Studienangeboten Sozialer Arbeit. Mithilfe der Reflexionsfolie „lebenslanges Lernen“ setzt sich die Autorin intensiv mit den beiden Polen diskursiv-wissenschaftliches und berufs- und lebenspraktisches Wissen und dessen Relevanz für subjekt- wie professionsbezogene Emanzipationsbewegungen und Prozesse der Professionalisierung auseinander.

In seinem Beitrag *Der Live-Classroom als virtuelle Lehr-Lernumgebung: Ein Erfahrungsbericht über den Einsatz im Studium der Sozialen Arbeit* thematisiert **Eckart Nebel** differenziert die Voraussetzungen, Möglichkeiten und Herausforderungen des Live-Classroom. Der Live-Classroom – so seine zentrale Überlegung – bietet vielfältige Möglichkeiten Lehrende und Studierende interaktiv miteinander zu vernetzen und zugleich einen virtuellen Diskursort zu entwerfen. Der Autor verfolgt dabei die Überlegung, dass es im Kontext eines Online-Studiums Sozialer Arbeit von hoher Relevanz ist, diesen Lernort in seinen kommunikativen Möglichkeiten, Begrenzungen und Herausforderungen zu erschließen und für die Studierenden produktiv nutzbar zu machen. Die damit verknüpften technischen und didaktischen Herausforderungen werden im Beitrag ebenso eingeführt und hinsichtlich unterschiedlicher Lernszenarien diskutiert und weitergeführt.

Aus einer beobachtenden Perspektive beschäftigt sich **Olaf Neumann** mit der Frage nach der *Förderung der professionellen Handlungskompetenz in der Sozialen Arbeit* und liefert *Anstöße zu einer performativen Lehre*. Im Anschluss an einen erweiterten Bildungsbegriff, der Bildung als einen kognitiven und zugleich als körperlichen und sozialen Prozess vergegenwärtigt, wird eine performative Didaktik entwickelt, die es in der Lehre ermöglicht, die implizite Wirksamkeit habituellem Handlungsformen zu vergegenständlichen und somit bewusst zu machen. In mehreren Schritten und anhand von Beispielen verdeutlicht der Autor die zentralen Aspekte einer performativen Didaktik, die – so seine zentrale These – insbesondere in einer textbasierten Online-Lehre ein bedeutsames Element in den Präsenzanteilen des Studiums darstellt.

Kooperative Bezüge herstellen und Qualität entwickeln

Daniela Menzel diskutiert in ihrem *Beitrag Vorteile von Vernetzung und Kooperation beim Anbieten von onlinegestützten Qualifizierungsangeboten im Bereich Sozialer Arbeit* am Beispiel des BASA-online-Verbundes und des ZFH-Verbundes die Chancen und Herausforderungen einer engen Vernetzung und Kooperation hinsichtlich onlinegestützter und flexibilisierter Studien- und Weiterbildungsangebote. Neben der Erarbeitung der strukturellen Veränderungen, vor denen sich solche Studienangebote positionieren (Digitalisierung von Arbeit und Bildung, Flexibilisierung von Biographien), kommt dem Gelingen von Kooperationen sowie der Einbindung entsprechender Angebote in Konzepte lebenslangen Lernens ein besonderer Stellenwert zu.

In seinem *Beitrag Das Theorie-Praxis-Verhältnis der Sozialen Arbeit in Studium und Lehre* befasst sich **Rainer Fretschner** mit einem zentralen Thema im Studium Sozialer Arbeit. Vor dem Hintergrund einer professionssoziologisch und dienstleistungstheoretisch inspirierten Reflexionsfolie schlägt der Autor – im Anschluss an die Arbeiten von Hiltrud von Spiegel – das Modell der professionellen Handlungskompetenz als „Brücke“ zwischen Wissenschaft und Praxis vor.

Die Metapher der „Brücke“ greifen **Patricia Arnold** und **Wolfgang Schindler** in ihrem *Beitrag Kollegiale Beratung online als Brücke zwischen Studium und Praxis Sozialer Arbeit* ebenfalls auf. Sie fragen, ob in internetbasierten Studienangeboten Kollegiale Beratung in einer online-gestützten Form ein geeignetes Instrument für die Verknüpfung der beiden Lernorte – Studium und berufliche Praxis – darstellt. Zudem erwerben in diesen die Studierenden ein spezifisches Kompetenzprofil, das – so die These der Autor*innen – an die zunehmende Komplexität und Digitalisierung Sozialer Arbeit anschließt. Anhand eines konkreten Modells und Praxisbeispiels wird dargestellt, inwiefern kollegiale Beratung online als computervermittelte Kommunikation in der Lage ist, nicht nur berufliche Handlungsvollzüge von Studierenden zu transzendieren, sondern auch professionelle Praxis anzuregen.

Onlinebasierte und berufsbegleitende Studienangebote bedürfen nicht nur neuer Lehrformate und einer veränderten Lehr- und Lernkultur, sondern auch einer intensiven Qualitätsentwicklung wie **Patricia Arnold** und **Swapna Kumar** in ihren Überlegungen zur *Qualitätsentwicklung in online-gestützten berufsbegleitenden Studiengängen der Sozialen Arbeit – Anregungen aus internationaler Perspektive* differenziert herausarbeiten. Die Autor*innen fragen hierbei zunächst, welche Qualitätsstandards für online-gestützte berufsbegleitende Studienformate existieren, nutzen Erfahrungen aus internationalen Kontexten, um Standards auf der Ebene eines Studiengangs zu entwickeln und diskutieren diese dann exemplarisch an einem entsprechenden Studienangebot.

Die Herausgeberinnen bedanken sich herzlich bei allen Autor*innen, die in diesem Band vertreten sind. Besonderer Dank gilt Birgit Griese, die durch ihr fachkundiges Lektorat ebenfalls einen wichtigen Beitrag zum Sammelband geleistet hat.

München, Wiesbaden, Berlin, im Januar 2018

Patricia Arnold, Cornelia Füssenhäuser und Hedwig Rosa Griesehop

Literatur

- Antinori, Myriam, Judith Kercher, Charis Mrugalla, und Lena Wilfling. 2014. Nutzung Neuer Medien in der Sozialen Arbeit. *soziales_kapital. wissenschaftliches journal österreichischer fachhochschulstudiengänge soziale arbeit*. 11: 1–18. <http://www.soziales-kapital.at/index.php/sozialeskapital/article/viewFile/321/553.pdf> [13.01.2018].
- Askeland, Gurid Aga, und Malcom Payne. 2007. Distance education and international social work education. *European Journal of Social Work*. 10 (2): 161–174.
- Bertsche, Oliver, und Frank Como-Zipfel (Hrsg.). 2014. Digital-interaktive Medien und Soziale Arbeit. Diskurse, Optionen, Risiken. Coburg: ZKS-Verlag.
- Brüggen, Niels, und Klaus Lutz. 2017. Smart youth work – zur digitalen Zukunft der Sozialen Arbeit. Editorial. *merz – medien + erziehung – Zeitschrift für Medienpädagogik*. 61 (4): 6–9.
- Epe, Hendrik, und Benedikt Geyer. 2017. Eine Replik [work in progress] zum DBSH Kommentar „Arbeit 4.0“. Version 0.1. <http://benedikt-geyer.de/wp-content/uploads/Arbeit-4.0-Eine-Replik.pdf> [13.01.2018].
- Euler, Jessica, und Denise Paschen. 2013. Sozialarbeit. Digitale Beratung & Co. In *Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien*, Hrsg. Martin Ebner und Sandra Schön, 5 S. www.pedocs.de/volltexte/2013/8380/pdf/L3T_2013_Euler_Paschen_Sozialarbeit.pdf [13.01.2018].
- Fachverband Informationstechnologie in Sozialwirtschaft und Sozialverwaltung (FINSOZ). 2017. *Positionspapier Digitalisierung in der Sozialwirtschaft*. 2. überarb. Auflage. https://www.finsoz.de/sites/default/files/finsozev_positionspapier-digitalisierung-2.aufgabe.pdf [13.01.2018].
- Kutscher, Nadia. 2017. Digitalisierung der Sozialen Arbeit. Entwicklungen, Herausforderungen und Perspektiven. *merz – medien + erziehung – Zeitschrift für Medienpädagogik*. 61 (4): 18–25.
- Kutscher, Nadia, Thomas Ley und Udo Seelmeyer (Hrsg.). 2015. *Mediatisierung (in) der Sozialen Arbeit*. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Leinenbach, Michael. 2017. „Arbeit 4.0. Wenn Zukunft schon die Gegenwart wird“ – ein Kommentar. 07. September. https://www.dbsh.de/fileadmin/redaktionell/pdf/gewerkschaft/Arbeit_4_0_Kommentar.pdf [13.01.2018].

Über die Autorinnen/Herausgeberinnen

Arnold, Patricia; Dr. phil., Gymnasiallehrerin Mathematik und Sport, Professur für Sozialinformatik an der Fakultät für angewandte Sozialwissenschaften an der Hochschule München, Studiengangsleiterin BASA-online, patricia.arnold@hm.edu

Füssenhäuser, Cornelia; Dr. rer. soc., Diplom-Sozialarbeiterin, Professur für Theorie, Geschichte und Ethik Sozialer Arbeit am Fachbereich Sozialwesen, Hochschule RheinMain, Studiengangsleiterin BASA-online, cornelia.fuessenhaeuser@hs-rm.de

Griesehop, Hedwig Rosa; Dr. phil., Diplom-Psychologin, Diplom-Sozialarbeiterin, Professur für Theorie und Praxis der Methoden Sozialer Arbeit an der Alice Salomon Hochschule Berlin, Studiengangsleiterin BASA-online, griesehop@ash-berlin.eu

I

Neue Qualifizierungswege in der Sozialen Arbeit aufbauen



Soziale Arbeit berufsbegleitend und onlinebasiert studieren

Rahmenbedingungen für eine studierendenorientierte Hochschullehre

Petra Gromann

Zusammenfassung

Ausgehend von der Entstehung eines berufsbegleitenden und onlinebasierten BA-Studienganges Sozialer Arbeit (BASA-online) wird zunächst der Diversity-Aspekt dieser Entwicklung vorgestellt und anschließend die Bedeutung einer studierendenorientierten Didaktik betont. Der Diskurs um die Implementation von Rahmenbedingungen konsekutiver Blended Learning-Studiengänge in Hochschulen wird in den geschichtlichen Zusammenhang der Bologna-Studienreformen eingebettet. Von der hochschulübergreifenden Kooperation im BASA-MAPS-Verbund ausgehend werden Prozesse der gemeinsamen Qualitätsentwicklung eines (Master-)Studiengangs und Konzepte von Arbeitsteilung sowie Synergieeffekte skizziert. Der mit diesen Studiengangsformaten verbundene Organisationswandel und die Ambivalenzen der Umsetzung werden im Diskurs über eine veränderte Didaktik verankert. Anmerkungen zur Bedeutung von berufsbegleitenden Blended Learning-Formaten für eine Fachbereichspolitik und zu den Anforderungen an die Protagonist*innen zur Etablierung einer Corporate Governance zu Gunsten einer studierendenorientierten E-Learning-Gestaltung beschließen den Artikel.

Schlagwörter

Diversity und Chancen von blended Learning-Konzepten, Einbettung von blended Learning-Strategien in Hochschulen

1 **Diversity als Ausgangspunkt der Umsetzung von E-Learning-Formaten für Studiengänge der Sozialen Arbeit**

Aus den Erfahrungen der ersten bundesweiten Förderung von E-Learning im Kontext Sozialer Arbeit (online-CASA, gefördert vom BMBF, Laufzeit 2001 bis 2003) wurde einzelnen Protagonist*innen des Förderprogramms aus den Fachhochschulen Fulda, Potsdam und Koblenz deutlich, dass das zentrale Potenzial von E-Learning in der Veränderung von Rahmenbedingungen für die Gestaltung von Studiengängen liegt. Das Schlagwort „learning anytime anywhere“ von E-Learning-Formaten war insbesondere für bisher von Hochschulbildung exkludierte Zielgruppen interessant – und war folgerichtig auch die zentrale Begründung für die Entwicklung von BASA-online als Blended Learning-Studiengang, in dem es um die Schaffung von Studienoptionen für in der Sozialen Arbeit beruflich erfahrene Frauen und Männer ging (vgl. ASH et al. 2002, Einleitung des 1. Akkreditierungsantrags BASA-online). Gerade in den damals noch „neuen“ Bundesländern bestand ein großer Bedarf; parallel war die Verbindung von beruflicher Qualifikation für Frauen mit familiären und beruflichen Aufgaben ein zentrales Motiv im Kontext der Entwicklung des Studiengangs.

Unter *Diversity*, ein Leitmotiv in E-Learning-Formaten, lässt sich zunächst „eine positive Grundhaltung gegenüber der Heterogenität von Gesellschaftsmitgliedern“ fassen, die sich dadurch auszeichnet, dass die „Unterschiedlichkeit der Menschen als Potenzial [sic!] und nicht als Defizit betrachte[t] wird“ (Fereidooni und Zeoli 2016, S. 9). Diversitykonzepte im Hochschulbereich liefern Anregungen, konkrete Barrieren des Studienzugangs und des Studierendenalltags wahrzunehmen und Rahmenbedingungen eines Studiums zu überdenken. Beeinflusst wurde die Entscheidung für ein berufsbegleitendes Blended Learning-Studiengangskonzept 2001 vor allem durch die Berücksichtigung ökonomischer Barrieren, die den Zugang zur Hochschulbildung blockieren – sozialberuflich erfahrene Frauen hatten in der Regel aus finanziellen Gründen nicht die Möglichkeit ein Studium aufzunehmen, insbesondere für Mütter und Väter sind Weiterbildungen/Nachqualifizierungen oftmals nur berufsbegleitend eine Option. Dass mit der Entscheidung für E-Learning/Technik als „Mittel zum Zweck“ noch weitere Möglichkeiten für die Inklusion exkludierter Gruppen verbunden sind, ist erst im Lauf der Entwicklung des Studiengangskonzeptes deutlich geworden. Ernüchternde Erfahrungen mit themen- bzw. lehrveranstaltungsbasierten E-Learning Einheiten seitens der Lehrenden (Motivationsverluste durch ganz andere Studienanforderungen als in Präsenzveranstaltungen, zu hohe Technikanforderungen, sehr hoher Aufwand bezüglich der Erstellung interaktiver Lehrmaterialien, geringe Nutzung interaktiver

Optionen, Lernplattformnutzung als Reduktion auf „skript-Depots“) im Rahmen von online-CASA führten zur Entscheidung der Gründungsgruppe¹ ein konsistentes Gesamtkonzept (durchgängig berufsbegleitend, mit Präsenz- und E-Learning Anteilen) zu entwickeln. Die Erfahrungen der letzten Jahre haben dann gezeigt, dass nur konsistente Blended Learning-Studiengangsformate die gewünschte Vielfalt unter Studierenden erreichen und somit auch die mit dem Bologna-Prozess verbundene Forderung nach einer sozialen Öffnung der Hochschulen (KMK et al. 2015, S. 30) umsetzen können. Eine neuere Untersuchung der Universität Kiel (Klein und Rebitzer 2012, o.S.) hat als wesentliche Dimensionen der Vielfalt an Hochschulen die Faktoren „Alter“, „chronische Krankheit/Behinderung“, „Kinder im Vorschulalter im Haushalt“, „ethnische Herkunft“ und „Geschlecht“ identifiziert. Diversität bedeutet folglich für Studiengänge der Sozialen Arbeit,

- *Studierenden in höherem Lebensalter* die Chance zu bieten, Hochschulbildung zu erwerben (Stichwort lebenslanges Lernen). Die größte Zugangsbarriere besteht in der gleichzeitigen Absicherung des eigenen Lebensunterhalts und der familiären Verpflichtungen. Berufsbegleitende (Erst-)Studiengänge verringern diese Barriere aufgrund der Beibehaltung beruflicher Tätigkeiten plus Erwerbseinkommen erheblich. So beträgt das Durchschnittsalter der ca. 2000 aktuell BASA-MAPS berufsbegleitend Studierenden 36 Jahre, während die Zahlen der Kieler Studie deutlich machen, dass Student*innen in der Regel erheblich jünger sind (im Fall der Christian-Albrechts-Universität zu Köln sind 92,4% der Student*innen jünger als 29 Jahre, Klein und Rebitzer 2012, o.S.).
- *Eltern mit kleinen Kindern* soll das Studium ermöglicht werden: Vergleicht man diesen Anspruch mit den üblichen Studiererfahrungen wird deutlich, dass nur 2,74% der Kieler Präsenzstudent*innen angeben, Kinder im Vorschulalter im eigenen Haushalt zu versorgen (vgl. Klein und Rebitzer 2012, o.S.). Im Vergleich dazu geben 26,3% der Absolvent*innen des Blended Learning-Studiengangs BASA-online an, Kinder im Vorschulalter im eigenen Haushalt zu versorgen (vgl. Absolventenbefragung des Hochschulverbundes o.J., o.S.). Der Hintergrund für diese deutliche Öffnung der Studienchancen für benachteiligte Gruppen ist die ökonomische Absicherung im Kontext von Blended Learning-Formaten, eine studierendenorientierte Gestaltung der Rahmenbedingungen führt dies fort. Schwangerschaften und Kleinkinderversorgung können während des Studiums durch flexible Studiengestaltung und Kinderversorgung bei 5x2 Tagen Blockveranstaltungen im Studienhabjahr wesentlich einfacher bewältigt werden.

1 Zur Gruppe gehörten Prof. Dr. Seibel (Koblenz), Prof. Dr. Hermanns (Potsdam) und meine Person (Fulda).

- *Menschen mit Beeinträchtigung* soll ein Studium ermöglicht/erleichtert werden: Die Optionen zeigen sich zunächst punktuell und an einzelnen Standorten. Barrierefreiheit für körper- und sinnesbehinderte Studierende findet ihren Niederschlag in Diversity-Leitfäden. Die dort präsentierten Unterstützungsoptionen in Bezug auf Lehrveranstaltungen oder Bibliotheksnutzung sind meist technisch gestützt und lassen sich in Blended Learning-Formaten umsetzen – fast eine Selbstverständlichkeit. Die einzelnen Angebote selbst (z. B. Vorlesefunktion für E-books, E-Literatur, hyperlinks, podcasts) kommen letztlich allen Studierenden zu Gute (exemplarisch vgl. Goethe Universität 2012).
- Strukturen und Angebote für *Student*innen mit psychischen Beeinträchtigungen* sollen entwickelt/zur Verfügung gestellt werden: Obgleich offensichtlich die größte Gruppe (vgl. Klein und Rebitzer 2012, o. S.) verbieten sich aber Generalisierungen angesichts der Heterogenität. Was sich grundsätzlich (für alle Studierende) anbietet, sind insbesondere die Verfügbarkeit von Coaching-Maßnahmen/Beratung, Unterstützungsangebote bei der Bewältigung von Prüfungsangst, die Inanspruchnahme von individuell angemessenen Prüfungsformen, individuelle Unterstützung bei der Anwendung der Techniken wissenschaftlichen Arbeitens. All diese Maßnahmen lassen sich leicht für Studierendenkohorten anbieten, wenn eine differenzierte Beratungstrias – konkret: Beratung in studienorganisations-, studieninhalts- und studienarbeitstechnikbezogenen Fragen – konzeptionell vorgesehen ist. Dies ist im Rahmen der Studiengangsentwicklung von BASA-online und MAPS von Anfang an (mit unterschiedlicher Akzentuierung an einzelnen Hochschulen) entwickelt worden.
- eine Öffnung des Studienangebots Soziale Arbeit für *Menschen mit Migrationshintergrund* soll erreicht werden: Im Kontext von Blended Learning-Formaten im BASA-MAPS-Verbund ist zu konstatieren, dass es (zunächst ausgehend von dem Nachqualifizierungsbedarf in den neuen Bundesländer) in den alten Bundesländern häufig zu Bewerbungen von Berufserfahrenen mit Migrationshintergrund im Sozialbereich kam: Migrant*innen aus den Staaten der ehemaligen Sowjetrepubliken erhielten häufig keine Anerkennung ihrer im Herkunftsland abgeschlossenen Ausbildung im Sozial- und Bildungsbereich und benötigten ein Studiengangskonzept, das im Zuge der Absolvierung eine fortgesetzte ökonomische Absicherung erlaubte. Auch im Kontext des aktuellen Zuwachses an Flüchtlingen ist das Blended Learning-Studienformat (auch bzw. gerade in der inzwischen entwickelten dualen Form) von besonderer Bedeutung, denn die berufsbegleitende Qualifizierung ist auch für Arbeitgeber*innen interessant (so genannte Fachkräftegebot im Rahmen von Leistungsvereinbarungen mit freien und öffentlichen Trägern im Kontext der Sozialen Arbeit) und ermöglicht es,

gezielt bilinguale Mitarbeiter*innen durch die begleitende Qualifizierung in Sozialer Arbeit zu stärken.

- *Gender-mainstreaming-Prozesse* sollen initiiert/begleitet werden: Soziale Arbeit als „Frauenberuf“ (Rerrich 2010, S. 96ff.; Scheer 2012, S. 563ff.) führt auch heute noch zu hohen Frauenquoten im Studium. Bei den Blended Learning-Formaten entwickelt sich jedoch eine tendenziell höhere Nachfrage durch die Nachqualifizierung von Männern, denen es um Statusabsicherung geht. Diese Entwicklung ist angesichts des Bedarfs an männlichen Fachkräften – insbesondere in der Kinder- und Jugendarbeit bzw. -hilfe – sehr erfreulich.

Aus den 15jährigen Erfahrungen des BASA-MAPS-Verbundes ist jedoch auch Folgendes zu berichten: Steigt das Durchschnittsalter, zeigt sich, dass deutlich mehr Student*innen von chronischen Erkrankungen, psychischen Belastungen und Überforderungen in der Trias Beruf-Studium-Betreuungsverpflichtungen betroffen sind. Hier sind zeitunabhängige Formen des Studierens (online-Formate) und flexible Modularisierungsformate von Studiengängen besonders wichtig, weil biografische Auszeiten und ein Aussetzen von Anforderungen im Studium ohne Studienabbruch umgesetzt werden können. Von besonderer Bedeutung ist die Vielfalt auch für die Konzeptionalisierung im Hinblick auf transgenerationale Studiengruppen.

2 Studierendenorientierte Didaktik

Didaktik ist ein komplexer und weit diskutierter Begriff und „[b]is heute gibt es keinen allgemein verbindlichen oder einheitlich verwendeten Begriff von Didaktik. Im weitesten Sinne versteht man [...] unter Didaktik die Theorie des organisierten Lehrens und Lernens in allen möglichen Situationen und Zusammenhängen“ (Raitchel et al. 2009, S. 74). Nachfolgend werden nun einige der zentralen Prinzipien von Blended Learning-Formaten unter dem Aspekt Diversity vorgestellt.

Die Option von Blended Learning-Formaten, Studienstrukturen besser an heterogene Bedarfe von Student*innen anzupassen, bedeutet auch, technisch „neue“ Lehr- und Lernformen bei gleichzeitig hochstrukturiertem und verlässlichem organisatorischen Rahmen einzuführen. Kritische Erfolgsfaktoren aus dem Hochschulprojekt „nachhaltige Vielfalt“ der Universität Leiden (vgl. Internationale Gesellschaft für Diversitymanagement 2015) helfen bei der Konkretisierung einer studierendenorientierten Didaktik. Es gilt

- zu erkennen, welche Talente ein*e Student*in mitbringt,
- eine offene Organisationskultur zu entwickeln, die den Einsatz und die Bindung von Talent ermöglicht,
- die bereits vorhandene Vielfalt auf verschiedenen Ebenen der Organisation zu bedenken,
- ein Umgehen der Lehrenden mit der Vielfalt der Begabungen zu forcieren.

Hochschuldidaktisch wird das Erkennen studentischer Talente/Ressourcen in E-Learning Formaten ganz aktuell mit der Umsetzung in online-self-assessment (OSA-) Verfahren diskutiert bzw. ist bereits realisiert. Auch wenn der BASA-MAPS-Verbund dazu erst ein gemeinsames Projekt zu OSA entwickelt, ist das didaktische Prinzip in den Studiengängen des Verbundes mit Wahloptionen für Arbeitsformen in Modulen und thematischen Wahlen zur Bearbeitung im Kontext der Modulinhalte bereits langjährig erprobt. Diskutiert wird dies in Curricula der Sozialen Arbeit allerdings seit langem unter dem Schlagwort Transferprozesse Theorie-Praxis/Praxis-Theorie; von besonderer Bedeutung für eine Blended Learning-Studienform ist die Einbeziehung von Praxiswissen im Rahmen interaktiver Lernformen (foren, blogs, chats, wikis). Selbsteinschätzungsmöglichkeiten, das Anknüpfen an eigene Kompetenzen und das Erproben unterschiedlicher wissenschaftlicher Arbeitsweisen als Inhalt von Propädeutika bzw. als Lerncoaching-Strategien sind besonders zu Studienbeginn zentral. Optionen für individuelle Unterstützung beim Einstieg in das wissenschaftliche Arbeiten sind – unterschiedlich akzentuiert – im Hochschulverbund umgesetzt. Für die durchschnittlich älteren, bisher von Hochschulbildung ausgeschlossen Zielgruppen des Studiums stellt vor allem der Beginn eines Studiums einen doppelten „Kulturschock“ dar: Das herkömmliche humanistische Bildungsideal, mit seinen normativen Bestimmungen bezüglich der Entwicklungsrichtung eines gebildeten Menschen (ausführlich vgl. Ried 2017, S. 225ff.) und damit verbundenen Erwartungen an eine „unverständliche“ Wissenschaftlichkeit und eine Abgehobenheit des Studiums einerseits, sowie die starke Strukturiertheit des „Bologna-getakteten Leistungsideals“ (ausführlich Powell et al. 2012, S. 448ff.) andererseits (durch den organisatorischen Rahmen der Lernplattform eines Blended Learning-Studiums noch verstärkt), führen bei den neuen Studierendengruppen oftmals zu Leistungs- und Prüfungsängsten. Vor diesem Erwartungshintergrund erweist sich die Einbettung von E-Learning-Strategien in verlässliche Strukturen, in denen Diversität sich entfalten kann, als wesentlich. Unterschiedlichkeit und Vielfalt der Bildungsbiografien entfalten sich über die Beachtung der Studierbarkeit, der Wiederholbarkeit und eines sinnvoll gestalteten, funktionalen Ablaufs des Studiums. Nur durch eine flexible und offene Organisationskultur, die den Einsatz

und die Bindung von Talent ermöglicht, wird das „Durchhalten“ von Studierenden erreicht. Dazu gehören als Rahmenbedingungen

- eine verlässliche, klare und übersichtliche Gestaltung der „Regeln“ des Studierens (PO) und der (möglichst flexiblen) Zugänglichkeit zu Lern- bzw. Modulinhalt, die Verlässlichkeit und Kompetenz einer studienorganisatorischen Begleitung und Beratung,
- Mentor*innen, die zugleich als Vorbild/Modell (bezüglich einer theoretischen Fundierung des Lernens am Vorbild/Modell vgl. Bandura 1976) für eine Vielfalt der Personen fungieren und Anknüpfungspunkte, was die Anwendungspraxis von erarbeitetem Wissen betrifft, bieten. Die Vielfalt der Personen und Talente in den Studiengruppen selbst ist als Quelle von Anerkennung, Vernetzung und Synergie in den Gruppenprozessen der Präsenzphasen über deutlich übungs- und erfahrungsbasierte Veranstaltungen herzustellen, die dann auch selbstbewusste und zunehmend sichere Interaktion in den technischen Medien zur Folge haben. Herkömmliche Mentor*innenprogramme verbieten sich bei den begrenzten Zeitressourcen der doppelt- und dreifachbelasteten Studierenden. Hier sind noch weitere Optionen im Kontext der Lernplattformen zu entwickeln, insbesondere kollegiale Beratungsformate und selbstorganisierte Netzwerkbildung. Neben didaktischen Strategien realisiert sich „Vielfalt als Vorbild“ auch über das Modelllernen in Interaktion mit erfolgreichen Bachelor- und Masterabsolvent*innen der eigenen Studiengänge als Lehrende und die Öffnung von wissenschaftlichen Karrieren/Promotionen im Kontext Sozialer Arbeit. Anders formuliert: „Die Einbindung von fortgeschrittenen Studierenden soll den Informationsfluss zwischen verschiedenen Studierendengruppen fördern. Neben den fachlichen Kenntnissen haben fortgeschrittene Studierende meist über einen langwierigen Prozess verschiedene Kompetenzen selbstständig aufbauen müssen, um im Studium erfolgreich zu sein. Dadurch haben sie sehr viele Erfahrungen im Studienalltag gesammelt, von denen derzeit aber sonst niemand profitiert“ (Strassnig et al. 2007, S. 319).
- die Weiterentwicklung der Erkenntnisse zur Individualisierung von und Partizipation an Lehrinhalten. Das Konzept der individuellen Lernvereinbarungen hat sich im Kontext der Masterstudiengänge entwickelt. Hier werden gezielt berufliche und persönliche Vorerfahrungen und Lernstrategien in Wahlmöglichkeiten im Rahmen der Modulhalte als Einzelvereinbarungen bzw. Kleingruppenvereinbarungen im Diskurs umgesetzt. Letztendlich bedeute dies, dass Lernvereinbarungen kooperativ zu gestalten und durch „Kooperationsskripts“ (Reusser 2003, S. 186) zu fundieren sind.

Studierendenorientierte Lehre verweist auf eine hochschuldidaktische Wende: Lehre wird nicht mehr als Vermittlung, sondern als Unterstützung der Aneignung von Lerninhalten durch Student*innen selbst verstanden. Der didaktische Stil des Lerncoachings (ausführlich vgl. Griese und Griesehop 2017) steht im Blended Learning-Format BASA-online und MAPS im Mittelpunkt. Eine aufgabenorientierte Lehre und eine kritisch-würdigende, ausführliche Kommentierung jeder Leistung sind zu bewerkstelligen. Insgesamt ist festzustellen, dass der fachliche Kontext der Sozialen Arbeit diese Entwicklungen nahelegt – synergetische Entwicklungen in Theorie- und Arbeitsfeldbezügen (u. a. humanistische Psychologie, Erziehungswissenschaften/Lerntheorien, Sozialpsychiatrie, Jugendhilfe) haben dazu vielfältige Anregungen und Begründungen nahegelegt.

3 Blended Learning-Studienformate als politische Herausforderung der Hochschulentwicklung

Der Diskurs um die Implementation von Rahmenbedingungen von konsekutiven Blended Learning-Studiengängen in Hochschulen bleibt ohne den geschichtlichen Bezug auf die Bologna-Studienreformen unverständlich. Wird der Bologna-Prozess mit Schimank als „Differenzierungspolitik“ in einer gesellschaftstheoretischen Perspektive verstanden (2010, S. 46), lässt sich dieser als politischer Vorgang begreifen. Das zentrale Ziel postmoderner Gesellschaften, zu einer „massification of higher education“ (Gibbons et al. in Schimank 2010, S. 49) zu kommen, stellt den exkludierenden Charakter einer Hochschulbildung für Eliten in Frage. Angesichts eines unterfinanzierten Bildungswesens (vgl. Lenzen 2014, S. 109) führt die zunehmende Inklusion von breiten Bevölkerungsgruppen in die Hochschulbildung zu erheblichen Anforderungen an die Effizienzsteigerung durch hochschulische Lehre. Mit dem Bologna-Prozess begannen gleichzeitig die Diskussionen über „employability“ und Kompetenzförderung als Ziel von Hochschulbildung (ausführlich vgl. Teichler 2011) – als Gegenstück zur Eliteförderung der klassisch-universitären Ausbildung. Die Bologna-Reformen sind folglich sowohl als veränderte Ausrichtung als auch als Steigerung der Effizienz der Hochschulbildung zu verstehen, und diese Erwartungen verbinden sich direkt mit ersten den Diskursen des E-Learnings (computerbased training als kompetenz- und effizienzfördernde Didaktik).

Im Rahmen der Hochschulreformen trifft insbesondere die neue didaktische Strategie von E-Learning/Blended Learning auf ein System von Akteur*innen bzw. Professor*innen, deren Eigeninteressen den „Eigen-Sinn des eigenen Teilsystems sehr stark im Fremdbezug zur Wissenschaft [...] begründen (Nimbus der Wis-

senschaftlichkeit als Legitimation des hohen Berufsprestiges [...] bei impliziter Nachrangigkeit der Lehre“ (Schimank 2010, S. 51). E-Learning/Blended Learning als hochschuldidaktische Strategie wird folglich nicht als Gegenstand hochschulpolitischer Auseinandersetzungen betrachtet und als Bevormundung wie Einschränkung der Lehrfreiheit erlebt. „Je weniger didaktisch bemüht eine Vorlesung war, je weniger daher ein Student ohne engagiertes eigenes Bemühen verstand, desto mehr fühlte er sich in der Wissenschaft und dieses vage Gefühl war das eigentliche universitäre Bildungserlebnis“ (Schimank 2010, S. 52). E-Learning-Strategien lassen sich deshalb als „[i]nstitutionelle Bypassstrukturen“ verstehen, die eher den Ausbau der Fachhochschulen begleiten, „damit das Bildungsbürgertum und die Universitätsprofessoren weiter möglichst unter sich bleiben konnten“ (Schimank 2010, S. 54). Damit einher geht die Auffassung, dass Studierende aus bildungsfernen Milieus gerade in praxisnahen, pflegenden und sozialen Studiengängen besonders der Hochschuldidaktik bedürften, ihnen fehlten wichtige kognitive Kompetenzen, deshalb müssen die Hochschullehre didaktisiert und auch Schlüsselkompetenzen vermittelt werden. Diese Haltung realisierte sich in Spielwiese-Strategien der Hochschulentwicklung: Einzelne Protagonist*innen hatten – bei erfolgreicher Einwerbung von Drittmitteln – freie Hand.

Im Kontext der Entwicklung des BASA-online-Hochschulverbundes haben sich deshalb die Reformmotive (Erweiterung der Zugänge zur Hochschulbildung und Flexibilisierung von Studiengängen) mit der Umsetzung einer kompetenzorientierten Didaktik verbunden. Vertreter*innen der technisch-naturwissenschaftlichen Fächer stellten hochschulintern die Konfliktpartner*innen – Bewahrer*innen – gegenüber Reformer*innen dar. Auch wenn die Hochschulleitungen sich den Zielen der Bologna-Reformen öffneten – was für viele Fachhochschulen mit erheblichen Aufwertungshoffnungen verbunden war – wurde E-Learning/Blended Learning lediglich als didaktisches Mittel bei unveränderten Strukturen verstanden. Die Entwicklung von ganzen Studienprogrammen blieb daher einzelnen Protagonist*innen vorbehalten, die die Reformspielwiesen zu einer strukturellen Veränderung des Studiums nutzten. Insgesamt wurde deshalb der Entwicklungsprozess von Blended Learning-Studiengängen durch ein grundlegendes „Technologiedefizit“ begleitet: Es gab weder ein offizielles Mandat noch Finanzierung; die Unterstützung der Hochschulorganisation für diese Veränderungen bestand im Wesentlichen darin, nicht aktiv zu behindern.

„Hochschulen sind im Kontext von Veränderungsprozessen grundlegend nicht als ‚Organisationen‘, sondern als Institutionen zu begreifen. Ihre Mitglieder, die Lehrenden, fühlen sich zwar gemeinsamen Normen (alltäglichen Regeln des Umgangs miteinander) verpflichtet, aber nicht in erster Linie gesamtuniversitären Zielen“ (Hochschulforum Digitalisierung 2016, S. 7).

Von besonderer Bedeutung bei der Implementation zunächst des BASA-online-Studiengangs im Rahmen einer Kooperation von 3 Protagonist*innen aus 3 Hochschulen (Fulda, Koblenz, Potsdam) waren die erfolgreichen Drittmittelanträge, die beim Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) zunächst für die BA-, dann auch für die MA Studiengänge der Sozialen Arbeit gestellt wurden und infrastrukturelle und personelle Voraussetzungen geschaffen haben. Die von Schimank (2010, S. 58) herausgearbeitete „unproduktive Konfliktleugnung – machen lassen, ohne Strukturen und Rahmenbedingungen zu verändern“ – im Rahmen der Bologna-Reform führte zu „Waffenstillstandslinien“ in allen 3 Hochschulen, zur Einpassung der neuen Studienstrukturen in Kapazitätsberechnungen, zu curricularen Normwerten, Lehrverpflichtungsverordnungen, Prüfungsordnungen. Die länderbezogen sehr unterschiedlichen Regelungen zur staatlichen Anerkennung haben die Protagonist*innen (parallel zum Einführungsprozess) jahrelang beschäftigt und zu versierten Taktiker*innen in Hochschulgremien und Verwaltung werden lassen. Die Kooperation der 3 Gründungshochschulen war – insbesondere im Sinne der kollegialen Unterstützung und Schulung in Guerillataktiken – bei der Verankerung von Eckpunkten von besonderer Bedeutung. Gleichzeitig wurde deutlich, dass das Konzept eines berufsbegleitenden Blended Learning-Studiengangs nur im Rahmen eines Verbundes auch fachpolitisch umzusetzen war.

4 Kollaborative consumption – oder vom Mehrwert eines Blended Learning-Hochschulverbundes

Blended Learning-Studiengänge fordern neben der Entwicklung von Rahmenbedingungen komplexe Entwicklungsprozesse ihrer Inhalte, weil die neue Didaktik auf die Lernform abgestimmte Materialien benötigt. Die ersten Diskussionen über E-Learning bewegten sich auch fast ausschließlich auf der Ebene von content-Produktion. Kompetenzorientierte Studiengangsentwicklung ist deutlich komplexer als die Entwicklung präsenzorientierter Studiengänge, da Modulbeschreibungen im Material „repräsentiert“ werden müssen. Die kooperative Entwicklung ist sinnvoll, zumal durch die erfolgreiche Mitteleinwerbung die Option bestand, herausragende Fachvertreter*innen mit der Entwicklung von Material zu beauftragen und gleichzeitig mit der Entwicklung bzw. der Beschaffung von visuellem bzw. auditivem Material zu beginnen. Diese Entwicklungsfragen schlossen sowohl tiefgreifende inhaltliche Fachverständnisfragen wie wissensmanagement- und urheberrechtliche Fragen ein und sollten durch einen Beirat legitimiert werden. Dies vervielfältigte

die Aufgaben und Anforderungen, denen die Protagonist*innen und die ersten drittmittelfinanzierten Mitarbeiter*innen gerecht werden mussten.

Ein kooperativer Blended learning-Studiengang lässt sich als partiales Organisationsnetzwerk begreifen, er stellt die Form (Hochschulkooperation) in den Mittelpunkt, hat jedoch keine faktischen Merkmale einer Institution. Die jeweiligen Hochschulen mit ihren Präsidien/Rektoraten sind verantwortlich, jedoch inhaltlich nicht beteiligt. Die Vertragsform dominiert, die Kooperation stellt sich jedoch eigentlich durch die Beschreibung der sozialen Beziehungen der Protagonist*innen dar (Gerhardter o. J., S. 6). Netzwerkstrukturen sind durch Merkmale wie „Erreichbarkeit“, „Reichweite“, „Netzwerkgröße“, „Dichte“, „Stabilität“, „Offenheit“, „Hierarchien“, „Cluster/Cliquen“ und „Zentralität“ gekennzeichnet (Pantucek o. J., o. S.). Im Falle eines Hochschulverbundes sind die (informellen) Vertreter*innen ihrer Hochschule – da Vollzeit mit ihren „eigentlichen“ Aufgaben als Professor*innen beschäftigt – als Vertreter*innen des Hochschulverbundes nur über informelle Absprachen zu erreichen, ihre inhaltliche Zuständigkeit unterliegt der persönlichen Interpretation und verlangt eine starke Vertrauensbildung innerhalb der Gruppe, deren Mitglieder die Funktion der Studiengangsleitung inne haben. Diese Neuschöpfung ist faktisch in der Verwaltung der Hochschulen nicht vorgesehen, bis heute ist eine formale Absicherung nicht gelungen, weil diese neue Rolle in der hybriden Institution Hochschule den gewünschten oder gehassten Waffenstillstand zwischen Reformgegner*innen und -befürworter*innen zu stark vom humanistischen Bildungsideal der Selbstverwaltung in Richtung „Management“ verschiebt. Die praktische Erfordernis einer Leitung/Gesamtverantwortung von Blended Learning-Studiengängen mit verlässlichen, flexiblen und studienorientierten geplanten Strukturen mündete dann in die hybride Struktur einer „Als-ob“-Leitungs- und Organisationsentwicklungskraft mit meist nur indirekten Weisungsbefugnissen und Finanz- und Personalverantwortung. Das Spannungsfeld zwischen Rolle und Person erhöht sich bei diesen Konstruktionen: Ob und welche Leitungs- und Entwicklungsaufgaben wahrgenommen werden, wird nur auf dem Hintergrund persönlicher Erwartungen ausgebildet und steht ständig im Spannungsfeld organisatorischer Anforderungen, die sich im eigenen Fachbereich und der Verbundorganisation ergeben. Entscheidungen, die aus Sicht des Verbundes oder der Fachbereichsorganisation sinnvoll sind, sind nicht notwendig positiv für die Situation der Studiengangsleitungen im Kontext eines Hochschulverbundes zum „Betrieb“ gemeinsamer Studiengänge.

Ist die Aufwertung der beruflichen Rolle Hochschullehrer*in entweder durch Optimierung der Arbeitsform und Anwesenheit am Studienort, durch Publikationen/Einwerben von Drittmitteln oder als Reputationserhöhung durch die Rolle Dekan*in zu realisieren, ist dies für die Studiengangsleitungen – bis auf geringe

Entlastung von den Lehrverpflichtungen – durch die Arbeitsbelastung deutlich erschwert. Die Übernahme von Aufgaben im Rahmen eines Hochschulverbundes setzt folglich wesentlich auf private und ehrenamtliche Motive: „Soziale Netzwerke werden allerdings nicht gebildet, um Probleme und Belastungen zu vermeiden, sondern weil menschliche Beziehungen Geborgenheit und Dazugehörigkeit vermitteln und Rückmeldungen über sich selbst ermöglichen“ (Gerhardter o. J., S. 4). Aus der Netzwerktheorie wissen wir, dass Netzwerke häufig große Handlungsprobleme durch mangelnde Systematik und die Unterschätzung von Komplexität und der damit verbundenen Aufgaben haben. Dies macht nochmals deutlich, dass die handelnden Personen in einem Hochschulverbund als wesentliche Aufgabe haben, lösungsorientiert die Interessen auf verschiedenen Ebenen auszubalancieren (vgl. dazu auch Nestmann 1991). Netzwerkorientierung und Kooperation, die für kooperative Blended Learning-Studiengänge notwendig sind, erweisen sich auf der Hochschulebene eher nicht als Lösungsstrategie für komplexe Probleme. Es ist daher auch keine Überraschung, dass außer dem BASA-MAPS-Hochschulverbund kein weiterer ähnlicher Verbund für die Realisierung eines Studiengangs in Deutschland existiert. Hier allerdings erweist sich die Bereitstellung von funktionierender Infrastruktur der Kooperation – die gemeinsame Verwaltungsdienstleistung durch die Zentralstelle für Fernstudien in Koblenz und die Lernplattform durch den virtuellen Campus Rheinland Pfalz – als wesentliche Klammer. Die Bedeutung der geringen Materialbereitstellungsgebühren ist erheblich: Sie ermöglicht die inhaltliche Weiterentwicklung und die Finanzierung von Angestellten des Verbundes und bildet auf der Basis gemeinsamer Verpflichtungen der Bereitstellung und Innovation die Infrastruktur gemeinsamen Handelns.

5 Die innere Dynamik von blended learning Studiengängen im Kontext der Fachbereiche

Die „hybride Governancestruktur“ zwischen Management- und Selbstverwaltungsmodell (Bogumil et al. 2013, S. 66ff.) hat einen hohen Einfluss auf Veränderungsprozesse. Im Rahmen der Kollegien entwickelt sich ein Spannungsfeld zwischen eher managementorientierten Rolleninterpretationen von Studiengangsleitungen und starken fach- bzw. denominationsspezifischen Normen, die das Handeln der Wissenschaftler*innen leiten. Fachbereiche Sozialer Arbeit sind aus verschiedenen historischen Traditionen, Ideologien und Perspektiven sowie unterschiedlichen organisationalen Entwicklungen hervorgegangen und bilden jeweils unterschiedliche Gruppenverhältnisse, die sich durch Kooperation, Wettkampf, narzisstische

und fachliche Konflikte oder Kontroversen auszeichnen können. „Der politische Reformdruck auf die Hochschulen stellt ein natürliches Krisenexperiment dar“ und führt auf Fachbereichsebene oftmals zu „tragische[n] oder tragikkomische[n] Verstrickungen, Selbstüberschätzungen und unbeabsichtigte[n] Folgen“ (Schimank 2008, S. 159ff.).

Wie die für Blended Learning-Studiengänge notwendige Studiengangsmanagement-Funktion persönlich umgesetzt und im Kreis der Kolleg*innen wahrgenommen wird, ist höchst unterschiedlich. Von grundlegender Bedeutung aber ist, dass die veränderte Studienform und Hochschuldidaktik spezifische Befürchtungen/Barrieren auslöst und zugleich spezifische Belohnungen/Aufwertungen verspricht. Die gefühlte Beobachtung und Einschätzung von Hochschullehrenden durch die Studierenden potenziert sich durch das transparente Medium der Vermittlung in der Lernplattform; hinzu kommt, dass berufsbegleitend Studierende auf dem Hintergrund von Lebens- bzw. Berufserfahrung deutlich kritikfreudiger sind und über die Studiengangskoordination/-leitung auch Adressat*innen für Beschwerden kennen, die über die Lernplattform sehr leicht zu erreichen sind.² Gefühlt ist man auch der Beobachtung durch Kolleg*innen (durch die Vergleichbarkeit der Inhalte und Strukturen) stärker ausgesetzt, die eigene Kreativität und (technische) Methodenkompetenz steht scheinbar auf dem Prüfstand. Die eigene Arbeit wandelt sich deutlich: weg von der Vermittlung, hin zur Begleitung höchst individueller Student*innen in Form eines intensiven, meist schriftlichen Kontakts, der auf wertschätzender und unzweideutiger Schriftkompetenz basiert. Narzisstische Aufwertungen durch Vorträge („alle hören mir zu“) entfallen, und das Basismaterial entstammt häufig nicht der eigenen Feder (metaphorisch ausgedrückt: Manche Lehrende benutzen lieber die Zahnbürste von Kolleg*innen als deren Material). Die Zeit- und Ortssouveränität verspricht jedoch persönliche Gewinne, der intensive Kontakt zur Berufspraxis aufgrund einer transferorientierten Lehre, der spannende Austausch mit Studierenden und nicht zuletzt deren hohe Motivation und deren Interesse motivieren. Im Rahmen von E-Learning-Formaten können Partikularinteressen von Kolleg*innen, die nicht zu den Vielpublizierer*innen und Drittmittelinwerber*innen gehören, Raum finden, die bei Engagement einer hochschuldidaktischen Pionier*innengruppe zugerechnet werden können. In diesen Kontexten entscheiden sich Einzelne für oder gegen die Beteiligung an den neuen

2 Nicht zu unterschätzen ist allerdings die Aufsplitterung studentischer Interessen – wobei die Präsenzstudierenden die einzigen sind, die in Gremien repräsentative und partizipative Funktionen auf der Ebene des Fachbereichs übernehmen können. Vermutungen über die vermutlich größeren Privilegien der Blended Learning-Studierenden erschweren jedoch eine wirksame Selbstverwaltungsvertretung der Interessen berufsbegleitend Studierender.

Studiengängen. Erfolgreich handeln Kolleg*innen, die sowohl Studierenden als auch Kolleg*innen und dem Dekanat den Eindruck von Engagement vermitteln können. Konflikte im Kollegium spitzen sich jedoch an den „Grenzstellen“ – den Studiengangsleitungen – zu. Organisationssoziologen „behaupten, dass Macht in Organisationen und interorganisatorischen Zusammenhängen diejenigen besitzten, die für ihre Bezugsgruppen kritische Unsicherheiten bewältigen“ (Schimank 2008, S. 158). Studiengangsleitungen wären dann sozusagen „Naturtalente“ der Vermittlung, die im Kollegium auf Duldung und Anpassung des Kollegiums in Bezug auf die veränderten Rahmenbedingungen (Beispiel: Studienhalbjahre statt Semester) angewiesen sind.

Aufgrund der vielschichtigen Interessenlagen gelingt die Verankerung digitaler Medien in ganzen Studiengängen oder in der Breite des Fachbereichs meist nicht. Hervorzuheben ist, dass sich in den vergangenen 10 Jahren 4 weitere Hochschulen/ Fachbereiche Sozialer Arbeit dem Hochschulverbund angeschlossen (ASH Berlin, FH Münster, HS München, HS Rhein-Main) und erfolgreich Studiengänge implementiert haben. Im Kontext des Hochschulverbundes von BASA-online hat ein beteiligter Fachbereich (Fulda) inzwischen die magische Grenze überschritten, so dass mehr als die Hälfte aller Student*innen in 6 BA- und MA-Blended Learning- statt in Präsenzstudiengängen studieren. Die Blended Learning-Formate zählen – gemessen an Studierbarkeit, Absolvent*innenzahlen und Qualität – zu den erfolgreichsten Studiengängen. Und so lässt sich resümieren: Aufwand und Ertrag von Blended Learning-Studiengängen der Sozialen Arbeit stehen – trotz der schwierigen institutionellen Verankerung – in einem guten Verhältnis.

6 Fazit

Das Konzept von BASA-online hat sich als Grundlage der Entwicklung einer offenen Organisationskultur bewährt, das zugleich den Einsatz und die Entwicklung von Talenten und Kompetenzen seitens der Studierenden und Lehrenden ermöglicht. Lernplattformgestützte, berufsbegleitende Studiengangsformate der Sozialen Arbeit haben sich als verlässliche Organisationsstrukturen erwiesen, die für Lehrende wie Studierende ein qualitätsbasiertes, klar und übersichtlich strukturiertes „Regelwerk“ des Studierens mit einer hohen Flexibilität und Barrierefreiheit verbinden. Als Studiengangsformat und in der Umsetzung durch Protagonist*innen an den Hochschulen spielt das Mentoring die zentrale Rolle. Orientiert an der Vielfalt der Personen, am Prinzip des Lernens durch Vorbilder/am Modell und am Zusammenspiel der konkreten Praxis Sozialer Arbeit mit erarbeitetem Wissen

ergibt sich ein spezifisches Profil. Die Studiengänge eröffnen auch Horizonte für Karrierestrategien: So sind in den vergangenen Jahren erfolgreiche Absolvent*innen der Masterstudiengänge auch Lehrende in den BA-Studiengängen geworden, die Studiengangsformate (mit ihren konsekutiven Masterstudiengängen) haben das erste eigenständige Promotionskolleg Sozialer Arbeit hervorgebracht und eine Vielzahl von ungewöhnlichen Bildungsbiografien ermöglicht. Erkenntnisse im Kontext Individualisierung von Lehrangeboten, Lernstrategien und Partizipation haben sich im Konzept der individuellen Lernvereinbarungen vor allem in Masterstudiengängen weiterentwickelt – hier werden gezielt berufliche und persönliche Vorerfahrungen und Lernstrategien in Wahlmöglichkeiten im Rahmen der Modulhalte als Einzelvereinbarungen bzw. Kleingruppenvereinbarungen im Diskurs umgesetzt. Diversitätsorientierung und Hochschuldidaktik setzen zudem auf das Prinzip der „Studierenden-“ im Gegensatz zur „Studienangebotsorientierung“. Berufsbegleitende, E-Learning basierte Studiengangsformate stellen Erfolgskonzepte dar – die mit viel Aufwand und hohem Ertrag verbunden sind.

Perspektivisch sind duale Ansätze weiterzuentwickeln, die gezielt noch mehr Möglichkeiten zu Empowerment und zur Entwicklung von Arbeitsfeldern bieten. So können duale Studienverträge zur Entwicklung von sozialen Unternehmen beitragen und gezielt Studieninteressierte aus dem Bereich der Selbsthilfe oder mit Migrationshintergrund ansprechen. Die besondere Option berufsbegleitender Blended Learning-Studiengangsformate aber besteht in der einzigartigen Verbindung sozialarbeitswissenschaftlicher Diskurse mit konkreten Entwicklungen von Arbeitsfeldern Sozialer Arbeit

Literatur

- ASH Berlin, HS Fulda, HS Koblenz, HS München, HS Münster, FH Potsdam, und HS Rhein-Main. 2002. *Akkreditierungsantrag BASA-online* [unveröffentlichtes Dokument].
- ASH Berlin, HS Fulda, HS Koblenz, HS München, HS Münster, FH Potsdam, und HS Rhein-Main. o. J. *Absolventenbefragung BASA-online* [unveröffentlichtes Dokument].
- Bandura, Albert. 1976. Lernen am Modell. Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie. Stuttgart: Ernst Klett.
- Bogumil, Jörg, Martin Burgi, Rolf G. Heinze, Sascha Gerber, und Ilse-Dore Gräf. 2013. *Modernisierung der Universitäten. Umsetzungsstand und Wirkungen neuer Steuerungsinstrumente*. Berlin: edition sigma.
- Fereidooni, Karim, und Antonietta P. Zeoli. 2016. Managing Diversity – Einleitung. In *Managing Diversity. Die diversitätsbewusste Ausrichtung des Bildungs- und Kulturwesens*,

- der Wirtschaft und Verwaltung, Hrsg. Karim Fereidooni, und Antonietta P. Zeoli, 9–15. Wiesbaden: VS.
- Gerhardter, Gabriele. o. J. *Netzwerkorientierung in der Sozialarbeit. Eine überblicksartige Zusammenstellung zu „Soziale Netzwerke“ und „Organisationsnetzwerke“*. http://www.ejh-schweicheln.de/uploads/netzwerke/Soziales_Netzwerk2.pdf [04.11.2017].
- Goethe Universität. 2012. *Diversity kompakt. Angebote für Studierende in unterschiedlichen Lebens- und Studiensituationen*. Wintersemester 2012/13. http://www.uni-frankfurt.de/43943560/Diversity-kompakt_WS-2012-13-barrierefrei_2_pdf? [04.11.2017].
- Griese, Birgit, und Hedwig Rosa Griesehop. 2017. Lerncoaching online: konzeptionelle Überlegungen und exemplarische Ausführungen zu Unterstützungsformaten im Kontext Lernherausforderungen/Schlüsselkompetenzen. In *Lehren und Lernen online. Lehr- und Lernerfahrungen im Kontext akademischer Online-Lehre*, Hrsg. Hedwig Rosa Griesehop, und Edith Bauer, 169–198. Wiesbaden: VS.
- Hochschulforum Digitalisierung. 2016. *Zur nachhaltigen Implementierung von Lerninnovationen mit digitalen Medien. Grundlagentext der Themengruppe „Change Management und Organisationsentwicklung“ im Hochschulforum Digitalisierung*. Arbeitspapier 16. https://www.che.de/downloads/HFD_AP_Nr_16_Grundlagentext_Change_Management.pdf [04.11.2017].
- Internationale Gesellschaft für Diversitymanagement (idm). 2015. *Newsletter Nr. 1*. http://www.idm-diversity.org/files/idm_Diversity_Newsletter2015_01.pdf [18.01.2018].
- Klein, Uta, und Fabian Rebitzer. 2012. *Vielfalt und Diskriminierungserfahrungen: Ergebnisse einer Befragung der Studierenden an der CAU*. <https://www.gendiv.uni-kiel.de/de/forschung/downloads/2012-cau-studierendenbefragung> [04.11.2017].
- Lenzen, Dieter. 2014. *Dazugelernt. Beiträge aus einem Jahrzehnt der Bildungsreform 2000 bis 2010*. Wiesbaden: VS.
- Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung unter Mitwirkung von HRK, DAAD, Akkreditierungsrat, fzs, DSW und Sozialpartnern. 12.02.2015. *Nationaler Bericht*. http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_02_12-NationalerBericht_Umsetzung_BolognaProzess.pdf [04.11.2017].
- Nestmann, Frank. 1991. Soziale Netzwerke und soziale Unterstützung. In *Netzwerkförderung und soziale Arbeit. Empirische Analysen in ausgewählten Handlungs- und Politikfeldern*, Hrsg. Bernd Dewe, und Norbert Wohlfahrt, 31–61. Bielefeld: Kleine Verlag.
- Pantucek, Peter. o. J. *Case Management Basics. Eine kurze Einführung*. http://www.pantucek.com/seminare/cm_materialien/pppt_basics.pdf [04.11.2017].
- Powell, Justin J. W., Nadine Bernhard, und Lukas Graf. 2012. Amerikanisierung oder Europäisierung der (Aus-)Bildung? Die Bologna- und Kopenhagen-Prozesse und das neue europäische Modell der Hochschul- und Berufsbildung. In *Soziologische Bildungsforschung*, Hrsg. Rolf Becker, und Heike Solga, 437–458. Wiesbaden: VS.
- Raithel, Jürgen, Bernd Dollinger, und Georg Hörmann. 2009. *Einführung Pädagogik. Begriffe – Strömungen – Klassiker – Fachrichtungen*. Wiesbaden: VS.
- Rerrich, Maria. 2010. Soziale Arbeit als Frauenberuf: der lange Weg zur Gendered Profession. In *Gendered Profession. Soziale Arbeit vor neuen Herausforderungen in der zweiten Moderne*, Hrsg. Constance Engelfried, und Corinna Voigt-Kehlenbeck, 91–105. Wiesbaden: VS.
- Reusser, Kurt. 2003. „E-Learning“ als Katalysator und Werkzeug didaktischer Innovation. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 21 (2): 176–191.

- Ried, Christoph. 2017. *Sozialpädagogik und Menschenbild. Bestimmung und Bestimmbarkeit der Sozialpädagogik als Denk- und Handlungsform*. Wiesbaden: VS.
- Scheer, Albrecht. 2012. Männer als Adressatengruppe und Berufstätige in der Sozialen Arbeit. In *Grundriss Soziale Arbeit*, Hrsg. Werner Thole, 559–568. Wiesbaden: VS.
- Schimank, Uwe. 2008. Double Talk von Hochschulleitungen. In *Universität und Lebenswelt. Festschrift für Heinz Abels*, Hrsg. Wieland Jäger, und Rainer Schützeichel, 154–172. Wiesbaden: VS.
- Schimank, Uwe. 2010. Humboldt in Bologna – falscher Mann am falschen Ort? In *Perspektive Hochschulqualität. Themen und Forschungsergebnisse der HIS-Fachtagung „Studienqualität“*, Hrsg. Hochschul-Informations-System, 44–62. Bielefeld: Bertelsmann.
- Strassnig, Barbara, Birgit Leidenfrost, Alfred Schabmann, und Claus-Christian Carbon. 2007. Cascaded Blended Mentoring. Unterstützung von Studienanfängerinnen und Studienanfängern in der Studieneingangsphase. In *Studieren neu erfinden – Hochschule neu denken*, Hrsg. Marianne Merkt, Kerstin Mayrberger, Rolf Schulmeister, Angela Sommer, und Ivo van den Berk, 318–327. Münster/New York: Waxmann.
- Teichler, Ulrich. 2011. Der Jargon der Nützlichkeit. Zur Employability-Diskussion im Bologna-Prozess. In *Wissenschaft und Hochschulbildung im Kontext von Wirtschaft und Medien*, Hrsg. Barbara Hölscher, und Justine Suchanek, 165–186. Wiesbaden: VS.

Über die Autorin

Gromann, Petra, Diplom-Soziologin, Professur für Rehabilitation an der Hochschule Fulda, Fachbereich Sozialwesen, Studiengangsleiterin BASA-online und BASA-dual, petra.gromann@sw.hs-fulda.de



Online-Studiengänge in der Sozialen Arbeit

Chancen zur beruflichen Qualifizierung

Wilhelm Klüsche

Zusammenfassung

Nach anfänglich kontroversen Diskussionen, ob Soziale Arbeit sich überhaupt in Fernstudiengängen und im Online-Modus sachgerecht studieren ließe, da ja die zweifellos erforderliche kommunikative Einbindung in die Klärungsprozesse sozialer Fragen und die im interaktiven Austausch zu findenden persönlichen Standpunkte zu den diversen ethischen und politischen Gesichtspunkten im beruflichen Umfeld möglicherweise zu kurz kommen, hat sich diese Form des Studierens inzwischen soweit ausgebreitet, dass die Vorbehalte durch die faktisch existierenden und gut angenommenen Studienangebote zurückgedrängt wurden. Viele Hochschulen haben eine solche Studienform in ihr Angebotspektrum aufgenommen, womit natürlich die grundsätzlichen Bedenken, ob die soziale Wirklichkeit ausreichend beachtet und die im Beruf geforderte Kommunikationskompetenz hinreichend eingeübt werden, zentrale Gesichtspunkte bei der Programmevaluierung bleiben müssen. Im folgenden Beitrag werden Argumentationslinien vorgestellt, die einerseits die Stärken der Online-Lehre akzentuieren und andererseits auf Schwierigkeiten bzw. Optimierungsperspektiven aufmerksam machen.

Schlagwörter

Soziale Arbeit, Onlinestudiengänge, Lernformen, Studienkonzeption, Theorie-Praxis-Verzahnung, personale Voraussetzungen für Studienerfolge

1 Das Studium der Sozialen Arbeit – eine Auseinandersetzung mit der sozialen Wirklichkeit

Ein Studium der Sozialen Arbeit wird – im Unterschied zu anderen Disziplinen – in besonderer Weise von den jeweiligen gesellschaftlichen und ökonomischen Realitäten mitbestimmt, die unmittelbar Einfluss nehmen auf Konzepte, Inhalte und insbesondere das Theorie-Praxisverhältnis. Historische Betrachtungen machen solche zeitbedingten Strömungen erkennbar, die ihren Niederschlag im Selbstverständnis der Lehranstalten, in den Leitideen der jeweiligen Ausbildungskonzepte und in der Lehr- und Lernpraxis gefunden haben. Waren etwa zu Beginn der Industrialisierung weite Bevölkerungsteile gleichzeitig von existenziellen Notlagen betroffen, so wurde ein besonderes Augenmerk auf die Ausbildung effektiver Verwaltungskompetenzen in staatlicher Verantwortung gelegt (vgl. Wendt 1995, S. 114), um zunächst rein organisatorisch der wachsenden Not begegnen zu können. Ein solches „Sozialbeamtentum“ wird dann aber auch wieder hinterfragt, denn: „Beamtentum hat einen unpersönlichen Charakter, soziale Hilfe beruht auf persönlichem Vertrauen“ (Fischer 1998, S. 100). Öffentliche Hilfe ohne effektive Verwaltung ist aber nicht realisierbar, was sich derzeit gut ablesen lässt an den organisatorischen Anstrengungen aller staatlichen Ebenen zur Registrierung, Steuerung und vorläufigen Unterbringung der plötzlichen Flüchtlingsströme, wobei die eigentliche Betreuungs- und Integrationsarbeit später erfolgen muss.

Mit der sich entfaltenden Wohlfahrtspflege um 1900 (vgl. Wendt 1995, S. 175f.) und der Konturierung eines sozialen und vor allem weiblich geprägten Berufsbildes rückt eine umfassende Bildung von Mädchen und Frauen in den Focus. Leitgedanke dieser Entwicklung, die zur Gründung vieler sozialer Frauenschulen führte, war „Frauenarbeit – bezahlt oder ehrenamtlich ausgeübt – auf die Basis einer qualifizierten Ausbildung zu stellen“ (Frey 2005, S. 101). Bei den expandierenden Tätigkeitsfeldern der Sozialen Arbeit im 20. Jahrhundert, umschrieben mit weitgefassten Begriffen der „Sozialhilfe und Altenhilfe, Gesundheitshilfe und Rehabilitation, Jugendhilfe und Familienhilfe, Straffälligenhilfe und Resozialisierung“ (Mühlum 2004, S. 132), ist die „generalistische Ausbildung [...] mit einer exemplarischen Vertiefung“ (Rotschuh 1998, S. 118) eine sinnvolle Option für das Studienkonzept, um auf die Vielfalt der Aufgaben annähernd vorbereiten zu können. So ist beispielweise die Erwartung, mittels eines Studiums der Sozialen Arbeit etwa sowohl für die inzwischen gut ausgebaute und selbstverständlich vom Berufsstand zu leistende Schulsozialarbeit als auch für die Begleitung von generationsübergreifendem Wohnen zu qualifizieren, nur in allgemeiner Behandlung genereller Strukturen von Bedürftigkeit und Hilfsangeboten einzulösen. Das Kerncurriculum der Deutschen Gesellschaft für Soziale Arbeit (DGSA) versucht

daher, auf die sich immer weiter ausdehnenden Handlungsfelder und Zielgruppen mittels zehn Differenzierungskriterien – wie Lebensalter, Sozialräume, Methoden und weitere (DGSA 2016, S. 8) – möglichst praxisnah vorzubereiten. Das Studium der Sozialen Arbeit steht bei der Einforderung des Anspruchs nach Erreichung von Employability allerdings vor der Herausforderung, dass „die tatsächlichen Anforderungen unbestimmt und unbestimmbar sind“ und dass die angestrebte „Bildung sich nur als angelegte Möglichkeit zu erfolgreichem tatsächlichen Handeln entwickeln“ kann (Bartosch 2011, S. 82).

Zur Analyse der Strukturen und des Aufgabenspektrums in den professionellen Zuständigkeiten weitet sich parallel dazu der Anspruch auf wissenschaftliches Denken und Arbeiten innerhalb der Disziplin weiter aus. Dies führt in den Studienkonzepten zu einer bipolaren und nicht gänzlich auflösbaren Spannung zwischen den Forderungen nach Erwerb von Handlungskompetenz für die zu begleitenden prekären Lebenslagen einerseits und andererseits zum Anspruch auf wissenschaftliches Denken und Arbeiten im Besonderen bei der Heranziehung bezugswissenschaftlichen Fachwissens. Auch sollen Grundkenntnisse im Feld der Forschungskompetenzen erworben werden. Um die Praxis- und Wissenschaftsorientierung berücksichtigen zu können und um die im Qualifikationsrahmen für die Soziale Arbeit (vgl. Bartosch 2010) beschriebenen, allen beruflichen Leistungen zu Grunde liegenden wissenschaftlichen und professionellen Kompetenzen für das Studium herauszufiltern und zu gewichten, unterliegt die Ausgestaltung der jeweiligen Studienkonzeption einer prozesshaften Vorgehensweise und kann nicht endgültig festgeschrieben werden.

Neben Praxis- und Wissenschaftsbezügen sind gesellschaftliche und weltanschauliche Vorabereinstellungen jeweils eng mit den Ausbildungskonzeptionen verknüpft, etwa die Einbeziehung ethischer Postulate als Grundlage sozialer Dienstleistungen. Solche weltanschaulichen Positionen bilden die Basis für die Bewertung, das Verständnis und die Einordnung der Problemlagen und Hilfsangebote. So prägten etwa im 19. Jahrhundert die kirchlichen Bindungen in Diakonie und Caritas den „Geist“ der jeweiligen Lehranstalten, in den zwanziger Jahren des letzten Jahrhunderts die Jugendbewegung und die Reformpädagogik oder in den Sechzigern die gesellschaftskritische Haltung mit starker Orientierung an sozialistischen Positionen. Derzeit markiert wohl die soziale Gerechtigkeit einen Ankerbegriff für Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit.

Obgleich immer noch ein allgemeinpolitisches Interesse die Annäherung an die Fragen und Aufgaben der Sozialen Arbeit befördert, vor allem wenn gesellschaftliche und individuelle Konfliktlagen emotional berühren und auf eine persönliche Handlungsbereitschaft stoßen, spielen die weltanschaulichen Bindungen und Überzeugungen bei der Berufswahl nicht mehr die ausschlaggebende Rolle.

Vielmehr sind die Lebensorientierung, die Lebensverhältnisse und die erwartete Befriedigung persönlicher Neigungen und Bedürfnisse innerhalb des beruflichen Agierens heute die wohl wichtigeren Faktoren bei der Berufs- und Studienwahl für einen sozialen Beruf.

2 Teilzeit- und Fernstudium als Chance für individualisierte Lebensverläufe

Die Öffnung der Bildungsstrukturen mit der Möglichkeit, Schul- und Hochschulabschlüsse nicht mehr nur in vorgegebenen Regelphasen erwerben zu müssen, sondern – im Lebenslauf verzögert und individuell geplant – verschiedene Ausbildungsebenen absolvieren zu können, wird natürlich auch von den an der Sozialen Arbeit Interessierten genutzt. „Wie in kaum einem anderen Berufszweig beginnen heute in der Sozialen Arbeit eine beträchtliche Zahl lebensälterer Personen mit Familie und/oder Beruf aus unterschiedlichen Motiven eine Ausbildung“ (Grohall 2005, S. 44). Gerade ein Studium der Sozialen Arbeit bietet sich bei einer beruflichen Umorientierung – z. B. beim Wechsel von einer kaufmännischen Tätigkeit zu einer sozialen, bei einem Weiterbildungs- und Qualifizierungswunsch innerhalb der sozialen oder pädagogischen Arbeitsfelder, vor allem auch zur Höherqualifizierung von Erzieherinnen – besonders an. „Die hohe Nachfrage beim internetbasierten Teilzeitstudiengang BASA-online könnte auf eine Angebotslücke für Berufstätige im sozialen Bereich, die einen Hochschulabschluss anstreben, hindeuten“ (Lenkenhoff 2011, S. 132). Auch nach einer Familienphase kommt ein solches Studium für eine Zweitausbildung in Frage.

Das Konzept des lebenslangen Lernens und die Möglichkeit, in die gestuften Bachelor- und Masterstudiengänge in zeitlich auseinanderliegenden Etappen einzusteigen, erleichtern bei nicht mehr genormten Lebensabläufen eine spätere Studienaufnahme. Hierbei können als zusätzliche Qualifikation Lebenserfahrungen eingebracht werden, auf die im Studium aufgebaut werden kann. Die Einbeziehung der in vorausgegangenen Lebensphasen erworbenen Kompetenzen in den Lernprozess wird hochschulpolitisch ausdrücklich gefordert und gefördert, z. B. durch Anerkennung außerhochschulisch erworbener Kenntnisse und Fähigkeiten auf die Studienleistungen, die immerhin bis zu 50 % auf das zu leistende Pensum angerechnet werden können (vgl. KMK 2002).

Der Boom an Teilzeitstudiengängen stützt sich zum einen auf den gesellschaftlichen Konsens, möglichst viele Ressourcen der Bürger produktiv und langfristig durch beste Qualifizierung nutzen zu wollen, und zum anderen auf subjektive

Motivation, „auch später“ noch etwas aus seinem Leben zu machen. Wenn es zutrifft, „dass mehr als die Hälfte aller Studierenden in Deutschland aus vielerlei Gründen nicht ‚Vollzeit‘ studieren können“ (Landfried 2009, S. 78), werden Teilzeitstudiengänge zu einer bildungspolitischen Antwort mit großen Chancen für viele, verlangen aber auch hohe Flexibilität bei Anbietern und Programmgestaltern, was man als „Fürsorgepflicht für die junge Generation“ (Landfried 2009, S. 78) bezeichnen könnte. Online-Studiengänge eröffnen besondere Möglichkeiten der individuellen Studiengestaltung und erfreuen sich daher hoher Nachfrage. Hier ist der Frauenanteil besonders hoch, im Studiengang BASA-online z. B. 75 bis 85 % (vgl. Gromann 2002, S. 53), da diese Form des Studierens sich am ehesten mit den immer noch existierenden besonderen Realitäten weiblicher Gebundenheit durch Familie und Kindererziehung in Einklang bringen lässt. Auch das Durchschnittsalter der Studierenden mit circa 36 Jahren übersteigt erheblich das der Anfänger in Präsenzstudiengängen (vgl. Gromann 2006, S. 53).

3 Besondere Lernformen in Online-Studiengängen

Studieren sollte mit echtem Interesse an Themen, Inhalten und Methoden des jeweiligen Faches zusammengehen, wobei die weiterführenden Anregungen der Lehrenden zu selbständiger und vertiefender Aneignung motivieren. Nur passiv rezeptives Studieren wird keine selbständig denkenden und handelnden Experten hervorbringen. Online-Studiengänge fordern nun in noch stärkerem Maße als Präsenzstudiengänge ein solches Fachinteresse und eine überdurchschnittliche Lernbereitschaft ein, da ja mit beachtlichem Zeitaufwand die Wissensaneignung auf sich gestellt im häuslichen Milieu erfolgen muss. Vorbildverhalten von Kommilitonen, eventuell eingeforderte Anwesenheitspflicht oder durch das Vorlesungsangebot geprägte Tagesgestaltung fehlen in der Regel. Gerade für Fernstudiengänge gilt, dass „die Studierenden selbst, die durch ihre Aktivitäten im Studium und über ihr Studium hinaus letztendlich die Qualität ihrer individuellen Bildung hervorbringen“ (Zimmer und Arnold 2004, S. 110), für ihr Weiterkommen verantwortlich sind.

Der auf den ersten Blick ideale Vorzug von Fernstudiengängen mit jederzeitiger Verfügbarkeit des Lernstoffes, Beschäftigung mit den Units je nach privaten Freiräumen und damit individueller Studiengestaltung setzt im Gegenzug Disziplin in der Studien- und Tagesgestaltung und anhaltendes Interesse an den Studieninhalten voraus. Sind diese vorhanden, so ist von einer intensiveren Aneignung des Lehrangebotes auszugehen, da die Lerneinheiten intrinsisch motiviert und, wenn gewollt, ohne Ablenkung intensiv durchgearbeitet werden können. Auch dem häufig

beklagten geringen Interesse am Literaturstudium unter den heutigen Studierenden lässt sich mit gezielten Anregungen und Hinweisen gut begegnen, wenn die Einarbeitung in die jeweilige Literatur erst die Thematik voll erschließt und daher das weiterführende Lesen zum Eigeninteresse wird, so dass oft noch „zusätzliches Lernmaterial“ (Tippe 2012, S. 112) in den Online-Angeboten gewünscht wird.

Selbst auf die eigentliche Berufstätigkeit kann gut vorbereitet werden, da nur umfassend über ihr Arbeitsfeld informierte, die nötigen Netzwerke kennenden, die rechtlichen Bezüge erfassenden und die spezifischen sozialen und psychischen Probleme verstehenden Experten kompetente Hilfen anbieten können. Ein solch aufgesplittertes Wissen könnte in systematisch aufgebauten, den jeweiligen fachspezifischen Aspekt betonenden und gezielt auf ihn hinführenden Einheiten bewusst reflektiert eruiert werden. Eine aufgeschlossene Annäherung an ein Arbeitsfeld kann sehr wohl in einem Online-Studium grundgelegt werden, was sich offensichtlich bei den Studierenden in „hoher Qualität der Arbeit“ im Vergleich zu den Studierenden in der Präsenzlehre bemerkbar macht (Sahler 2007, S. 86). Harmsen benennt als „Konstruktionsprinzipien gelingender Professionalität“: „Subjektivität“, „Handlungsorientierung“, „Reflexivität“ und „Flexibilität“ (2016, S. 2). Zumindest mit den Faktoren Subjektivität, Reflexivität und Flexibilität muss sich im auf sich gestellten Online-Studium notwendigerweise auseinandergesetzt werden, so dass eine Basis für die spätere Ausdifferenzierung eines professionellen Bewusstseins geschaffen wird.

Zu Recht wird aber auch gefordert, die Phasen des Heimstudiums durch ausreichende Kommunikationsmöglichkeiten zu ergänzen. Isoliert zu studieren birgt zum einen die Gefahr, wegen des Fehlens notwendiger Anstöße und „Irritationen“ von außen sich im Kreise zu drehen und in gleichbleibenden Denkschemata – begrenzt durch die subjektive Vorstellungswelt – auf die Lernangebote zu reagieren. Zum anderen kann ein nur auf sich gestelltes Studieren das Anschlussbedürfnis nicht erfüllen. Daher sollten organisierte Austauschmöglichkeiten das selbständige Lernen vertiefen, etwa in Form von Blockseminaren, internetbasierten Diskussionen und Online-Konferenzen. Das erfahrungsbegründete Fazit „[w]ebbasiertes Lernen **ohne** Betreuung (Kommunikation zwischen Student und Dozent, zeitnahe Antwort) funktioniert nicht“ (Hermanns 2006, S. 17) ist eindeutig. Ausdrückliche Präsenzphasen sind unverzichtbar, in denen die für soziale Berufe zentralen Interaktionskompetenzen unmittelbar eingefordert werden. Erfahren wird, dass – wie im Klientenkontakt bei „komplexeren Beratungsleistungen“ auch –, im Online-Studium ein „Face-to-face Kontakt“ nicht zu ersetzen ist (Klinkforth 2010, S. 156), also ein Aufeinander-zu-Gehen gesucht werden muss.

Eine besondere Verantwortung der Hochschulen für die nur gelegentlich in persönliche Dozentenkontakte eingebundenen Studierenden besteht sicher auch darin,

sich schon bei Studienbeginn für die Lernmethoden und häuslichen Arbeitsweisen zu interessieren, um möglichen Überforderungen und Fehleinstellungen – z. B. zu hohen Leistungsansprüchen, sich selbst überfordernden Arbeitspensen, ineffektivem Zeitmanagement – rechtzeitig begegnen zu können. Da ja überwiegend alleine gearbeitet werden muss, sind die Gefahren von Versagensängsten, Hilflosigkeit und Resignation mit nachlassendem Studieninteresse nicht von der Hand zu weisen. Als Krisenzeichen sollten ein „Nicht anfangen können“ und das „Aufschieben von Lernvorhaben“ gewertet werden. Das Führen von Lerntagebüchern kann den Studierenden selbst und dem externen Mentor rechtzeitige Warnhinweise liefern. Vielleicht lassen sich auch die in der Prokrastinationstherapie bewährten Ansätze als effektive Arbeitsstrategien für das häusliche Arbeiten übernehmen, wie das paradox erscheinende Arbeiten nur in festgelegten Zeitfenstern, die bewusste Arbeitsplatzgestaltung und die Erfassung störender Ablenkungen und deren Abstellmöglichkeiten (vgl. Enberding et al. 2011, S. 257ff.) oder die Beachtung weiterer „Tipps und Tricks“ (Helmke und Schrader 2000, S. 208), wie realistische Zielsetzungen und selbstgesetzte Belohnungen, die alle mit gesteigerter Arbeitszufriedenheit einhergehen.

Ganz sicher dürfte auch die mit dem „blended learning“ (vgl. Keller 2007; Sahler 2007) gebotene Vielfalt an unterschiedlichen Lernmöglichkeiten – wie online oder ausdrückbar verfügbare Studientexte, interaktiver Austausch mit Kommilitonen und Lehrenden, schriftliche Verfügbarkeit aller Diskussionen, Foren für Nachfragen, Coaching, Internettelefonie, aktive Rückmeldung durch Lehrende, Beantwortung von Verständnisfragen, Lerninhalte mit Erfahrungen am Arbeitsplatz oder der Lebenssituation in Verbindung bringen, Lerntagebücher, ergänzende Präsenzseminare und Weiteres – so vielseitige Anregungen liefern, dass bei entsprechender Aufgeschlossenheit jeder sich auf das Studium Einlassende motivierende Impulse erhält.

Die klassische Vorlesung setzt dagegen Zuhören-können und Mit- und Nachdenken voraus, was vielen immer schwerer fällt, weshalb dieser Vermittlungsform ja viel Kritik entgegengebracht wird. Die in Online-Studiengängen wohl selbstverständlich erwartete Studienleistung des nachträglichen Bearbeitens von Aufgabenstellungen zu zuvor bereitgestellten Basistexten dürfte ein besonderer Vorteil dieser Studienform sein, da eine angeleitete Durchdringung der Studieninhalte geboten wird. Die Auswahl der Modi dieser Überprüfungen kann sich an Ergebnissen aus der Lernforschung orientieren, nach denen die Varianten „Testen mit Feedback“ und „Read Statement“ (unmittelbare Beantwortung der gestellten Übungsfragen durch Musterlösung) sich als sehr effektiv erwiesen haben (vgl. Jacobs 2008). Für die sicher stark unter Zeitnot stehenden Teilzeitstudierenden – „knapp drei Fünftel gegenüber einem Fünftel der Vollzeitstudenten sagen, dass sie ständig oder häufig zu wenig Zeit für das Studium hätten“ (Berning 1996, S. 84) – bietet die Read Sta-

tement Methode den großen Vorteil in punkto Zeitersparnis, „die im Mittel ca. 75 % der für Testen mit Feedback benötigten Lernzeit entspricht“ (Jacobs 2008, S. 4). Dass E-Learning Elemente den Studienerfolg auch in Präsenzstudiengängen steigern können, zeigen Erfahrungen von Amann, „denn sie bieten Studierenden die Chance, Defizite selbständig und im eigenen Tempo aufzuarbeiten“ und lassen den Lehrenden eher „als Unterstützer und nicht mehr als „Gegenpart“ (Amann 2016, S. 3) wahrnehmen. Digitales Lernen fordert tatsächlich mehr selbständiges Vorgehen ein, was sich auch am 90 prozentigen Klausurerfolg ablesen lässt, gegenüber 30 % Erfolg bei traditioneller Lehrmethode (vgl. Amann 2016, S. 3).

Online-Studiengänge stehen in ihrer digitalen Vernetzung den sich abzeichnenden oder bereits vollzogenen Veränderungen in der Arbeitswelt mit ihrer umfassenden „Informatisierung und Virtualisierung“ (Zimmer und Arnold 2004, S. 115) sehr viel näher als klassische Präsenzstudiengänge. In Positionen mit eigenen Verantwortungsbereichen wachsen die Anforderungen an Informationskompetenzen und virtuelle Vernetzungen, die die Fähigkeit zum Selbst-Management, zur Selbst-Ökonomisierung, zur Selbst-Rationalisierung und zum Selbst-Lernen voraussetzen (vgl. Zimmer und Arnold 2004, S. 116). Diese Kompetenzen werden in Fernstudiengängen nebenbei mit eingeübt: „So wie in vielen Arbeitszusammenhängen in der Arbeitswelt kooperatives Arbeiten im Netz bereits Realität geworden ist, so kann E-Learning auch zu einer kooperativen Arbeits- und Lernform im Studium werden“ (Hermanns 2006, S. 11). Praktiziert wird dies, wenn gestellte Lernaufgaben „selbstgesteuert und kooperativ von den Studierenden allein zu bearbeiten“ (Zimmer und Arnold 2004, S. 117) sind, eine Anforderung, die sich mit der Berufswirklichkeit in der Sozialen Arbeit deckt. Ob in Ämtern oder stationären Einrichtungen, immer sind alle Unterstützungsleistungen sowohl selbstinitiiert als auch in Absprache zu erbringen. Diese von den professionellen Helfern erwartete Sozialkompetenz der Befähigung zu aktiver Vernetzung setzt kooperative Kontaktgestaltung voraus. Das Suchen nach Wegen zur Überwindung von Vereinzelung und Isolierung im Fernstudiengang ist eine notwendige Kompetenz. Der daraus sich ergebende selbstbestimmte Austausch unter den Studierenden dürfte zu einer besonders ergiebigen Auseinandersetzung mit Fragen der Sozialen Arbeit werden und eine aktive Durcharbeitung der Lehrbriefe/Lehreinheiten befördern. Studieren wird dann wirklich zu einem vertiefenden Sich-einlassen auf professionelle Fragen.

Der im Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (vgl. Schäfer und Bartosch 2008) beschriebene Anspruch der Aneignung spezieller wissenschaftlicher und professioneller Kompetenzen durch ein Studium lässt sich auch in Online-Studiengängen einlösen, wenn es den Studierenden gelingt, letztlich auf sich gestellt die grundsätzlichen Anforderungen innerhalb der Sozialen Arbeit herauszufiltern und sich in den einzelnen Qualifikationsbereichen – z. B. „Wissen und Verstehen/

Verständnis“, „Planung und Konzeption“ oder „Fähigkeiten und Haltungen“ (vgl. Schäfer und Bartosch 2008)– weiterzubilden. Hierbei hilft ihnen eine möglicherweise besondere Qualifikation – nämlich gut entwickelte Selbststeuerung und effektives Zeitmanagement, denn: „reine Online-Veranstaltungen [...] sind nur etwas für sehr disziplinierte Studenten“ (Amann 2016, S. 3).

4 Anforderungen an die Konzeption von Online-Studiengängen

Generell verlangen Teilzeitstudiengänge ein bewusstes Sich-einstellen der Hochschulen auf studentische Lebenswirklichkeiten, in der nicht mehr das Studium den alleinigen Lebensinhalt ausmacht. Wenn „zwei Drittel der Studierenden in Deutschland neben dem Studium regelmäßig erwerbstätig“ (Berning 1996, S. 1) sind, kann das Studium nur noch zu einem Lebensbereich neben anderen werden, die alle ebenfalls ihren Anteil an Aufmerksamkeit und Zuwendung beanspruchen. Bei allen Chancen, die dauerhafte Studienmöglichkeiten Interessenten mit parallel laufenden familiären oder beruflichen Verpflichtungen bieten, müssen warnende Stimmen vor einem Qualitätsverlust bei nebenamtlichem Studieren ernst genommen werden. Wenn „ein nachrangiges Teilzeitstudium unter knappsten Zeitbedingungen allerdings fast nur in Studienmodellen, die für ein Vollzeitstudium eingerichtet sind“ (Grohall 2005, S. 45) absolviert wird, so ist die Gefahr einer einerseits „unzureichenden Ausbildung im Einzelfall, vielleicht ergänzt oder gar ausgeglichen durch Lebenserfahrung, und andererseits ein allgemeiner Qualitäts- und Ansehensverlust der Sozialen Arbeit als Beruf“ (Grohall 2005, S. 45) nicht von der Hand zu weisen. Die „Nebenherstudenten“ (Berning 1996, S. 8), deren Identifikation mit dem Studium gering ist, und die „sich praktisch vom Lebensraum Studium und Hochschule abgekoppelt“ haben und „sehr selektiv ihren Gewinn im Studium“ (Berning 1996, S. 76) suchen, sollten nicht zum akzeptierten Standard werden.

Da die sich für ein Online-Studium entscheidenden Studierenden realiter in diverse außerhochschulische Verpflichtungen eingebunden sind und nicht dem Typus des Vollzeitstudenten entsprechen, der seine gesamte Zeit dem Studium widmen kann, muss durch vorbeugende Maßnahmen einem Absinken des Leistungsniveaus im akademischen Anspruch und einer nur oberflächlichen Beschäftigung mit den Studieninhalten entgegengesteuert werden. Zu solchen Schritten zählen eine Konzentration der Inhalte, die langfristige und verlässliche Planung der Lehr- und Lernphasen, die Nachvollziehbarkeit der den Studienablauf strukturierenden Vorgaben, eine unterstützende, persönliche Begleitung/Ansprache oder flexible

Prüfungsmöglichkeiten, die sich am individuellen Lernfortschritt orientieren. Nur mit solchen zusätzlichen und die Studierenden ansprechenden Hilfen lässt sich die über einen längeren Zeitraum geforderte anhaltende und gleichbleibende Zuwendung zum Lebensfeld Studium erreichen. Ein alleiniges Sich-Zurechtfinden-müssen im Lernmilieu Hochschule dürfte die meisten Online-Studierenden überfordern.

Besonderes Augenmerk muss in diesem Zusammenhang auf die Auswahl der Lehrinhalte gelegt werden. Bei den Lehrinhalten in Präsenzstudiengängen der Sozialen Arbeit wird z. B. oft beklagt, dass sich viele Themen wiederholen und gleiche Aspekte sozialer Fachfragen in unterschiedlichen Lehrveranstaltungen identisch aufgegriffen werden, z. B. die Lebenslagenorientierung als Leitidee im rechtlichen, soziologischen, psychologischen oder ethischen Kontext. Da die Lehrenden einer Lehreinheit nicht zur Absprache über das Lehrangebot verpflichtet sind, kommt es zu Überschneidungen. In einem schlüssig konzipierten Online-Programm können Redundanzen vermieden werden, wenn zum einen nur solche Themenbereiche aufgegriffen werden, die wirklich für den angestrebten Tätigkeitsbereich relevant sind, z. B. in einem Sozialmanagementstudium Grundlagen der Personalbeurteilung und nicht Wahrnehmungstheorien aus der Allgemeinen Psychologie. Zum anderen lassen sich die unterscheidbar konzipierten Lerneinheiten in ihren substanziellen Inhalten ja vorab abgrenzen und unterliegen daher im Durcharbeitungsprozess nicht so stark den aktuellen Assoziationen von Lehrenden und Lernenden, die leicht zu schon Bekanntem führen. Doppelungen lassen sich also sehr wohl vermeiden. Bedingung ist allerdings, dass die Module trennscharf entwickelt werden und Etikett und Inhalte übereinstimmen. Die detaillierte Ausfüllung eines konzeptgeleiteten Curriculums mit voneinander abgegrenzten Basismodulen (vgl. Klüsche 2007, S. 299ff.) kann zu anregenden und fachlich begründeten Studienelementen führen, die eine stimmige Einarbeitung in die komplexe Berufswirklichkeit sicherstellen. Eine Studienleitung muss darauf hinwirken, dass bei beispielsweise 15 Modulen auch 15 verschiedene Inhalte und Aspekte der Sozialen Arbeit durchgearbeitet werden. Eine stringente Themenbindung vermeidet den Vorwurf der Beliebigkeit bei der Auswahl der Lehrinhalte, die trotz Modulformaten in den Lehrangeboten immer noch anzutreffen ist.

Verzichtet man gleichzeitig auf die thematische Überfrachtung und ausufernde Komplexität der Module, die sich meist schon an den hypertrophen Modulbeschreibungen mit Betitelungen wie „Gesellschafts-, erziehungswissenschaftlich, entwicklungspsychologisch-psychopathologische Grundlagen der Sozialen Arbeit“ (Klüsche 2007, S. 250) und formal an unrealistischen Workloads von 10 und mehr Credits (10 Credits = 300 Zeitstunden) ablesen lässt, die kaum ernsthaft zu bearbeiten sind, dann kann ein Teilzeitstudium in kleinen Schritten motivierend zu fundiertem Wissen führen, „[d]enn nur bewältigbare Bausteine erlauben eine

berufsbegleitende Erarbeitung und sichern die versprochene Flexibilität bei der persönlichen Zeiteinteilung“ (Klüsche 2006, S. 101). Mit einer realistischen Berechnung des zu leistenden Workloads pro Modul wird der Anspruch an ein ernsthaftes Studium unterstreichen.

Noch notwendiger als in Präsenzstudiengängen ist allerdings die Kooperation der Lehrenden im Online-Modus, denn damit wird die „Abkehr vom isoliert operierenden Hochschullehrenden zu einer Teamorganisation“ (Hermanns 2006, S. 16) unterstrichen. Der Austausch über Schwerpunktsetzungen in den zu entwickelnden Lerneinheiten – mit Absprachen über die einheitliche Gestaltung der Materialien und Kommunikationsportale – erleichtern den Studierenden den Einstieg in die Materialfülle (vgl. Tippe 2012, S. 118). Da die Lehrmaterialien ja vorab vorzulegen und immer wieder zu überarbeiten sind, lässt sich ein stimmiges Studienprogramm mit jederzeit möglichen thematischen und formalen Anpassungen aktualisieren. Wenn das Lehrmaterial gemeinsam als Lehrteam gegenüber den Studierenden verantwortet wird, erhält es zusätzliches Gewicht und findet leichter Akzeptanz.

5 Chancen zur Verzahnung von Theorie und Praxis

Wurde oben als Grundforderung ein konzeptorientiertes Studienprogramm mit sich klar voneinander abhebenden Inhalten gefordert, so bleibt die Soziale Arbeit dennoch keine – wie z. B. die Philosophie – primär an theoretischen Grundlagen orientierte Disziplin, sondern findet als Handlungswissenschaft ihre Themen vor allem in aktuellen gesellschaftlichen bzw. gesellschaftspolitischen Zuständen. Selbst die curricular sinnvollerweise zu berücksichtigende Reflexion zeitloser Bedingungen der menschlichen Existenz – etwa „der Mensch in seinen sozialen Bezügen“, „der menschliche Lebenslauf als Krisen- und Konflikterfahrung“, „die Auswirkungen von Menschenbildern auf die Lebensführung“ – Themenkomplexe, die in vielen Modulhandbüchern angesprochen werden (vgl. Klüsche 2007) – erfahren ihre persönlich tangierende Relevanz natürlich erst durch die Akzentuierung und Modifizierung in den jeweiligen Lebensverhältnissen. Das Erleben von Kindheit oder Alter in Kriegs- oder Nachkriegszeiten unterscheidet sich – trotz entwicklungsbedingter Gleichförmigkeit – spürbar vom Erleben dieser Phasen im medial geprägten Wohlstandsmilieu. Die Fragestellungen der Sozialen Arbeit ergeben sich daher wohl primär aus dem Blick auf die jeweilige gesellschaftliche Wirklichkeit und nicht so sehr aus einer elementaren Weltdeutung mit politischen oder religiösen Bezügen. Auf der Seite der Studierenden ist die Aufnahme eines Studiums der Sozialen Arbeit auch selten bestimmt von der Motivation, theoriegeleitet soziale

Wirklichkeit durchdenken zu wollen, sondern handlungsorientierte Anregungen zu bekommen, um klient*innennah ungünstige Lebensumstände begleiten zu können. In den Studienangeboten sollte auf diese Erwartung mit Angeboten zur Supervision und Selbsterfahrung reagiert werden (Grohall 2005, S. 55).

Wie in den Präsenzstudiengängen natürlich auch praktiziert, sind daher ebenfalls in Online-Angeboten aktuelle Bezüge in die Lerneinheiten aufzunehmen – z. B. die Auswirkungen der Flüchtlingsbewegung auf das Arbeitsfeld und die Berufsaufgaben der Sozialen Arbeit –, was eine zeitnahe Überarbeitung der Studienmaterialien erfordert. In den interaktiven Plattformen mit weiterführenden Fragen zur Durcharbeitung der Lerneinheiten oder zur Überprüfung des Lernerfolges lassen sich für die Soziale Arbeit relevante Tagesthemen unmittelbar in die Diskussionen innerhalb der Gruppe der Studierenden oder mit den Lehrenden aufnehmen. Das Konzept der dualen Studiengänge in der Kombination von Berufstätigkeit und Studienphasen bietet hier gute Anregungen, zumal die Gleichzeitigkeit von Berufstätigkeit und Studium in den Online-Studiengängen bei vielen Studierenden de facto gegeben ist, vor allem auch bei den weiterbildenden Masterstudiengängen. Die Studierenden können also durchaus schon als „Expert*innen“ gelten, so dass die Initiative zur Reflexion ihrer „Praxis“ im Online-Studium auch von den Studierenden selbst erwartet werden kann, während im dualen System formelle Schritte im Studienprogramm helfen.

Vorbehalte gegenüber einer effektiven Auseinandersetzung mit berufsbezogenen Fachfragen in Online-Studiengängen sind wohl nicht mehr aufrechtzuerhalten, da „Qualitätserfassungen belegen, dass Onlinestudiengänge bei der Vermittlung von Wissen und der Vorbereitung auf die Anforderungen des Arbeitsmarktes genauso gut wie Präsenzstudiengänge geeignet sind“ (Klinkforth 2010, S. 141). Die Verzahnung von Theorie und Praxis ist leicht anzugehen, da die Studierenden Fragestellungen aus ihren Tätigkeits- oder Lebensfeldern und ihre persönliche Involvierung darin zur Sprache bringen können und sollten, wodurch ein aktives Reflektieren gemachter Erfahrungen eingeübt wird. Der besondere Gewinn eines berufsbegleitenden Studiums stellt sich daher vor allem ein, wenn „bedeutende Erfahrungen und Anforderungen aus der täglichen Arbeit bewusst mit in den Studienprozess“ (Keller 2007, S. 54) integriert werden, was eine verbesserte Wahrnehmung relevanter Sachverhalte und die Einsicht in strukturelle Komponenten der Aufgabenbereiche befördern kann. Ein lebendiges Nachdenken wird so angestoßen, was natürlich auch ein erhebliches Engagement der Lehrenden einfordert, wenn zeitnah auf Fragen und Beispiele reagiert werden soll. Für eine Integration praxis- und alltagsorientierter Aspekte in den Lehrstoff spricht auch, dass der Idealtypus eines Wissenschaftlers, „dem Konzentration auf einen Gegenstand wichtig ist und der den Dingen gerne auf den Grund gehen möchte“ (Berning 1996, S. 72), mehr-

heitlich nicht mehr dem Selbstbild der heutigen Studierenden entspricht. Sie sehen sich in der Studiengestaltung eher als pragmatische „Manager“ oder flexibel sich anpassende „Lebenskünstler“ (Berning 1996, S. 72), denen aufgezeigte Praxis- oder Lebensbezüge helfen, sich dennoch auf das ergründende Studieren einzulassen.

Eine Vertiefung der Lerneinheiten mit Bezug auf die gemachten Erfahrungen der Studierenden sollte daher verpflichtend zum Studienprogramm in Online-Studiengängen der Sozialen Arbeit gehören, da sich so ein fundierteres und weiterreichendes Verständnis der jeweiligen Fachfragen einleiten lässt. Das fachliche Niveau steigt mit der Sensibilisierung für die kritische Hinterfragung des Berufsalltages. Allerdings ist die bei in pädagogischen oder sozialen Berufen Tätigen häufig anzutreffende Haltung – „Das kennen wir alles“ – gegenüber einem erneuten und weiterführenden Durchdenken grundlegender Lehrinhalte aufzugeben, da bei Wiedereinarbeitung in die theoretischen und konzeptionellen Grundlagen der die Fachkenntnisse bereichernden Bezugswissenschaften die Wiederanknüpfung an bereits einmal Gehörtes sich kaum vermeiden lässt. Wenn mit zunehmender Distanz zur Hochschule die Meinungen unter den Studierenden „für's Leben lerne ich woanders“ und „die Hochschule kommt mir vor wie eine höhere, weltfremde Bildungsanstalt“ (Berning 1996, S. 70) sich verfestigen, kann die nötige Aufgeschlossenheit für den Wert und den Nutzen einer akademischen Bildung primär durch Einbeziehung persönlich tangierender Reflexionen in die Wissens- und Forschungsthemen aufrechterhalten werden.

6 Mehrwert eines Online-Studiums

Neben einer sozialen Einstellung und einem gesellschaftspolitischen Interesse sind für ein erfolgreiches Arbeiten in den sozialen Berufen realistische Einschätzung von Veränderungschancen, gesunder Menschenverstand und Erfahrungen in möglichst unterschiedlichen Lebensfeldern günstige Voraussetzungen. Eine weite Problemsicht und ein abwägendes Urteilen kommen der beruflichen Kompetenz – neben dem Fachwissen – unmittelbar zugute. Dank ihrer Tätigkeiten in (anderen) Arbeitsfeldern oder ihren Aufgaben in häuslicher Erziehungsverantwortung und bei im allgemeinen höherem Durchschnittsalter bringen die an Online-Studiengängen Interessierten häufig zusätzliche Qualifikationen mit, die mit unmittelbarem Studienbeginn nach Beendigung der Schulzeit nicht gegeben sein können. Aufgrund ähnlicher Überlegungen gab es begründete Vorgaben, eine Ausbildung in sozialen Berufen erst nach anderweitigen Erfahrungen (und nicht unmittelbar nach Schulabschluss) beginnen zu lassen. Noch 1950 war für die Aufnahme in die

Dortmunder Jugendwohlfahrtsschule „eine abgeschlossene Ausbildung oder eine mindestens dreijährige berufliche Bewährung und in jedem Fall ein einjähriges Vorpraktikum“ (Freier 2000, S. 33) Voraussetzung. Bei dem hohen Durchschnittsalter in Online-Studiengängen dürfte dieser günstige Reifungseffekt wieder gegeben sein.

Für relativ gleichförmig und in vorgegebenen Phasen ablaufende Entwicklungsschritte mit den Stadien Schule, Studium und Berufseintritt eignen sich die Vollzeitstudiengänge sicher optimal, da mit der „unbegrenzt“ zur Verfügung stehenden Zeit während einer solchen idealtypischen Studentenphase das breit gefächerte Angebot der Hochschulen genutzt werden kann. Bei eher individualisiert bestimmten Lebensabläufen – z. B. nach erster Berufstätigkeit oder früher Familiengründung erneute Umorientierung auf sich herauskristallisierende Studieninteressen und/oder Berufswechselfperspektiven – können wegen der zwischenzeitlich gewachsenen Bindungen und Verpflichtungen Vollzeitstudiengänge mit ihrem anspruchsvollen Zeitvolumen nur schwer genutzt werden. Online-Studieren eröffnet dagegen eine Option, sich je nach persönlicher Situation selbstbestimmt dem Lernstoff – über den Wochenablauf gestreckt – zuwenden zu können.

Die Nutzung dieser Chance verlangt allerdings eine gut entwickelte Selbststeuerung, um sich immer wieder aus den sonstigen Verpflichtungen und Gewohnheiten herauszulösen und dem „Studieren“ zuzuwenden. Wie schon erwähnt, sind realistische Planung mit zu bewerkstellenden Pensen und ein wegen der Zeitknappheit gebotenes diszipliniertes Nutzen der Arbeitsphasen grundlegende Elemente bei der Steuerung des Lernverhaltens, was insgesamt der Ausbildung von Arbeitstugenden zugutekommt. Wird eine solche bewusste Lebensgestaltung praktiziert, so dürfte neben der Einarbeitung in ein Fachgebiet ein Mehrwert an persönlicher Handlungskompetenz erwachsen, da Eigenverantwortung und selbstständiges Arbeiten über einen längeren Zeitraum unter Beweis zu stellen sind. Da man beim Online-Studium in vielen Arbeitsphasen auf sich gestellt ist, kann dies nur bei gut entwickelter intrinsischer Motivation gelingen, denn die pure Existenz des Lehrangebotes löst noch keine Lernschritte aus.

Zieht man Forschungsergebnisse zu Lerntypen und deren Anpassungsfähigkeit an die Hochschulstrukturen – bzw. zu geforderten Umstellungen und Veränderungen innerhalb der Hochschulen zur Berücksichtigung der Studierendenprofile – heran, so könnten Online-Studiengänge den in einer Stichprobe unter Präsenzstudierenden ermittelten Typus des „Studieren als zielgerichtetes Teilzeitstudium“ mit sehr günstigen Persönlichkeitsmerkmalen, wie „Selbstbewusstsein und aktive Gestaltungskraft, ... [s]ich durch Schwierigkeiten nicht irritieren lassen und Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten haben“ (Belschner 2000, S. 155), besonders ansprechen. Studierwilligen mit solchen Einstellungen sollte es am ehesten gelingen, „eine Balance zwischen den ‚privaten‘ Verpflichtungen und den [...] institutionell verankerten Studienan-

forderungen (zu) finden“ (Belschner 2000, S. 155). Es scheint dringend geboten, mittels Studien ein zutreffendes Bild über die tatsächlichen Studierendenprofile in den Online-Studiengängen zu erhalten, um gegebenenfalls auch den nicht so förderlichen Haltungen – wie „Studieren als Auseinandersetzung mit potentielltem Misserfolg“ oder „Studieren als eine Zeit des Leidens“ (Belschner 2000, S. 156) – mit effektiven Hilfen beistehen und den Durchhaltewillen stärken zu können.

Die für den Erfolg im Online-Studium – vielleicht noch stärker als im Präsenzstudium – mitverantwortlichen Persönlichkeitsmerkmale werden auch im Berufsalltag der Sozialen Arbeit handlungsentscheidend. Vom Berufsstand wird erwartet, je nach Problemkonstellation, selbstinitiiert vorzugehen, Sachverhalte einzuschätzen und Eigenverantwortung zu zeigen. Die tragischen Fälle der Kindesmisshandlung führen ja immer wieder zu öffentlich oder gerichtlich gestellten Nachfragen: Hätte der oder die zuständige professionelle Sozialarbeiter/in aufgrund seiner/ihrer Kompetenz eingreifen und anders vorgehen müssen? Ob diese Fragen berechtigt sind, kann diskutiert werden, sie deuten aber die öffentlichen Erwartungen an die beruflichen Leistungen und Kompetenzen an, die eigenverantwortliches Entscheiden und Handeln verlangen. Im Online-Studium lassen sich Parallelen zu diesen beruflichen Anforderungen finden, wo ebenfalls eine fokussierte Sach- und Problemerkennung aus einer Fülle an Informationen zu leisten ist, wobei das Selbststudium vielfach in einer Situation des „Auf-sich-gestellt-seins“ erfolgt.

Wird von Studieninteressenten oft vorab angenommen, dass in sozialen Berufen im Wesentlichen spontan und „aus dem Bauch heraus“ die Begegnungen mit den Klienten zu gestalten sind, so gehören Dokumentationspflicht, Antragstellungen, Behördenverkehr, gutachterliche Stellungnahmen und Austausch mit anderen Institutionen zum Arbeitsalltag. In einer Befragung von 295 Sozialarbeitern/ Sozialpädagogen wurden 120 verschiedene Einrichtungen benannt, zu denen ein beruflicher Kontakt besteht, wobei die am häufigsten Genannten „Jugendämter, Schulen, private und freie Träger der Sozialarbeit, Gerichte und Sozialämter“ sind (Klüsche 1990, S. 24). Die Qualität der dabei zu dokumentierenden Kommunikation entscheidet nicht zuletzt über den Erfolg der angestrebten Hilfestellungen und die Anerkennung des Berufsstandes. Der DBSH zählt daher die „Einführung in die Aktenführung, Briefe, Berichte, Aktenvermerke, Notizen, Protokolle, Stellungnahmen schreiben und deren Bedeutung in der öffentlichen Verwaltung kennen“ zu den Schlüsselkompetenzen im Aufgabenfeld „Organisation der Arbeit“, die im Studium zu vermitteln sind (Maus et al. 2013, S. 76).

Da im Online-Studiengang schriftlich und unter Einhaltung „formaler wie inhaltlicher Regeln“ (Sahler 2007, S. 90) kommuniziert werden muss, wird hier „nebenbei“ die Fertigkeit zur dokumentierenden Darstellung erworben, die nicht hoch genug einzuschätzen ist. „Die Notwendigkeit, eigene Thesen und Fragestel-

lungen jeweils im Forum schriftlich zu kommunizieren, die Möglichkeit, auf vorherige Postings von Kommilitonen Bezug nehmen zu können und die vollständige schriftliche Dokumentation des Diskussionsprozesses steigern die Qualität der Diskussion beträchtlich“ (Sahler 2007, S. 88). In Online-Studiengängen können solche Qualifikationen infolge der umfangreichen schriftlichen Kommunikation fast zwangsläufig eingeübt werden, während in Präsenzstudiengängen hierzu eigene Module vorzusehen sind (vgl. Klüsche 2007, S. 271).

Das EDV-gestützte Arbeiten wird sich auch in den sozialen Arbeitsfeldern weiter ausbreiten, wozu Absolventen von Online-Studiengängen zusätzliches Expertenwissen einbringen können, da sie ja für einen erfolgreichen Abschluss bereits über eine beachtliche Medienkompetenz verfügen mussten. Auf die zunehmende Relevanz dieser Arbeitsweise weist der Arbeits- und Forschungsschwerpunkt „Digitale Technologien und Soziale Dienste“ an der TH Köln (vgl. TH Köln 2018) hin, der deren Möglichkeiten analysieren und Anwendungsszenarien entwickeln möchte.

Online-Studiengänge eröffnen nicht nur vielen bereits in Verpflichtungen und Arbeitsverhältnisse eingebundenen Studieninteressenten nachträgliche und nicht mehr erwartete berufliche Chancen, sondern können ganz gezielt einen Mehrwert an persönlicher Kompetenz für eine effektive Berufsausübung mit sich bringen. Man darf daher vermuten, dass sie – weiter expandierend – die Studienangebote für die Soziale Arbeit bereichern werden.

Literatur

- Amann, Erwin. 2016. „Lehre wie vor 20 Jahren geht nicht mehr“. *HRK nexus Newsletter*. 2: o. S. <https://www.hrk-nexus.de/hrk-nexus-newsletter/nexus-newsletter-22016/> [13.01.2018].
- Bartosch, Ulrich. 2010. *Kompetenzen und Kompetenzbildung für helfende Berufe*. Studententexte aus der Evangelischen Hochschule: Dresden.
- Bartosch, Ulrich. 2011. Vielfalt in der Einheit. Hochschulische Bildung zwischen Spezialisierung und Generalisierung. Überlegungen zur Qualifikationsbeschreibung in der Arbeit. In *Soziale Arbeit zwischen Generalisierung und Spezialisierung. Das Ganze und seine Teile. Theorie, Forschung und Praxis Sozialer Arbeit*, Hrsg. Björn Kraus, Herbert Effinger, Silke Brigitta Gahleitner, Ingrid Miethe, und Sabine Stövesand, 71–84. Opladen/Berlin/Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Belschner, Wilfried. 2000. Welche Universitäten brauchen Studierende heute? In *Gesundheitsfördernde Hochschulen. Konzepte, Strategien und Praxisbeispiele*, Hrsg. Ute Sonntag, Silke Gräser, Christiane Stock, und Alexander Krämer, 149–160. Weinheim: Juventa.
- Berning, Ewald, Götz Schindler, und Ulrike Kunkel. 1996. *Teilzeitstudenten und Teilzeitstudium an den Hochschulen in Deutschland*. Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung.

- Deutsche Gesellschaft für Soziale Arbeit (DGSA). 2016. *Kerncurriculum Soziale Arbeit*. https://www.dgsa.de/fileadmin/Dokumente/Aktuelles/DGSA_Kerncurriculum_final.pdf [13.01.2018].
- Enberding, Margarita, Anna Höcker, Sarah Nieroba, und Fred Rist. 2011. Arbeitszeitrestriktion als Methode der Behandlung von Prokrastination. *Verhaltenstherapie*. 21: 255–261.
- Fischer, Aloys. 1998. Die Problematik des Sozialbeamtentums. In *KlassikerInnen der Sozialen Arbeit. Sozialpädagogische Texte aus zwei Jahrhunderten – ein Lesebuch*, Hrsg. Werner Thole, Hans Gängler, und Michael Galuske, 99–117. Neuwied/Kriftel: Luchterhand.
- TH Köln. 2018. DiTeS. Digitale Technologien und Soziale Dienste. Köln. <https://dites.web.th-koeln.de/> [22.01.2018].
- Freier, Dietmar. 2000. Der Rückblick auf die Ausbildung und die berufliche Situation in den fünfziger und sechziger Jahren. In *Vom Jugendwohlfahrtspfleger zum Sozialmanager. 50 Jahre Sozialarbeitsausbildung in Dortmund*, Hrsg. Baldur Schruba, 32–39. Essen: Klartext/PRO.
- Frey, Cornelia. 2005. „Respekt vor der Kreativität der Menschen“ – Ilse Arlt: Werk und Wirkung. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Grohall, Karl-Heinz. 2005. Auswirkungen der „Moderne“ auf Gegenwart und Zukunft von Beruf und Ausbildung der Sozialen Arbeit. In *Resignation ist der Egoismus der Schwachen. Festschrift für Wilhelm Klüsche anlässlich seiner Emeritierung*, Hrsg. Klaus Hansen, und Albert Verleysdonk, 37–59. Schriften des Fachbereiches Sozialwesen an der Hochschule Niederrhein Mönchengladbach.
- Gromann, Petra. 2006: Blended Learning praktisch: basa-online – ein internetbasierter Fernstudiengang an vier Hochschul-Standorten. In *Fernstudium und Weiterbildung zwischen „Soll & Haben“*, Hrsg. Rainer Janisch, und Wolf-Rüdiger Umbach, 52–57. Service-Agentur des Hochschulverbundes Distance Learning: FH Brandenburg. <http://www.hdl-fernstudium.de/images/AWW-HDL/pdf/tagungsband2006.pdf> [13.01.2018].
- Harmsen, Thomas (2013): Professionelle Identität im Bachelorstudium Soziale Arbeit. Konstruktionsprinzipien, Aneignungsformen und hochschuldidaktische Herausforderungen. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH. Wiesbaden.
- Helmke, Andreas, und Friedrich-Wilhelm Schrader. 2000. Procrastination im Studium – Erscheinungsformen und motivationale Bedingungen. In *Interesse und Lernmotivation. Untersuchungen zu Entwicklung, Förderung und Wirkung*, Hrsg. Ulrich Schiefele, und Klaus-Peter Wild, 207–225. Münster: Waxmann.
- Hermanns, Harry. 2006. Metaebenen und Organisationsmodelle des Fernstudiums und der wissenschaftlichen Weiterbildung. In *Fernstudium und Weiterbildung zwischen „Soll & Haben“*, Hrsg. Rainer Janisch, und Wolf-Rüdiger Umbach, 7–18. Service-Agentur des Hochschulverbundes Distance Learning: FH Brandenburg. <http://www.hdl-fernstudium.de/images/AWW-HDL/pdf/tagungsband2006.pdf> [13.01.2018].
- Jacobs, Bernhard. 2008. Gezieltes Studieren gelöster Aufgaben lernwirksamer als Testen mit Feedback? Universität des Saarlandes. <http://psydok.psycharchives.de/jspui/bitstream/20.500.11780/3340/1/testread2.pdf> [13.01.2018].
- Keller, Helmut, und Ulrich Iberer. 2007. „Blended Learning“ und „Lernen am Unterschied“ als didaktische Erfolgsfaktoren im Masterstudiengang Bildungsmanagement. In *Erfolgsfaktor Didaktik in Fernstudium und Weiterbildung*, Hrsg. Hans Georg Helmstädter, und Wolf-Rüdiger Umbach, 52–64. Service-Agentur des Hochschulverbundes Distance Learning: FH Brandenburg. <http://www.hdl-fernstudium.de/images/AWW-HDL/pdf/hdl-tagung-2007.pdf> [13.01.2018].

- Klinkforth, Kristina und Wendy Stollberg. 2010. Innovatives Onlinestudium vs. klassisches Präsenzstudium – eine Stärken-Schwächen-Analyse. In *Management von Fernstudium und Weiterbildung nach Bologna*, Hrsg. Hans Georg Helmstädter, und Ulrike Tippe, 140–158. Service-Agentur des Hochschulverbundes Distance Learning: FH Brandenburg. <http://www.hdl-fernstudium.de/images/AWW-HDL/pdf/hdl-tagungsband2010.pdf> [13.01.2018].
- Klüsche Wilhelm. 1990. *Professionelle Helfer – Anforderungen und Selbstdeutungen. Analyse von Erwartungen und Bedingungen in Arbeitsfelder der Sozialarbeit und Sozialpädagogik*. Aachen: Institut für Beratung und Supervision.
- Klüsche Wilhelm. 2006. Qualitätsaspekte bei der Akkreditierung von Fernstudiengängen. In *Fernstudium und Weiterbildung zwischen „Soll & Haben“*, Hrsg. Rainer Janisch, und Wolf-Rüdiger Umbach, 97–107. Service-Agentur des Hochschulverbundes Distance Learning: FH Brandenburg. <http://www.hdl-fernstudium.de/images/AWW-HDL/pdf/tagungsband2006.pdf> [13.01.2018].
- Klüsche, Wilhelm. 2007. Analyse von Modulhandbüchern in Bachelorstudiengängen der Sozialen Arbeit. In *Das Studium des Sozialen. Aktuelle Entwicklungen in Hochschule und sozialen Berufen*, Hrsg. Peter Buttner, 221–309. Berlin: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge.
- Kultusministerkonferenz (KMK), Beschluss. 28.06.2002 *Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (I)*. http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_06_28-Anrechnung-Faehigkeiten-Studium-1.pdf [13.01.2018].
- Landfried, Klaus. 2009. Geht nicht, gibt's nicht! In: Junge Karriere, 08, 78
- Lenkenhoff, Mike. 2011. BA-Flex – Blended Learning-Weiterbildungen für Studieninteressierte, mit Anrechnungsmöglichkeiten in Studiengängen der Sozialen Arbeit. In „Über viele Brücken ...“. *Neue Architekturen in Fernstudiengängen und Weiterbildung*, Hrsg. Hans Georg Helmstädter, und Ulrike Tippe, 129–141. Service-Agentur des Hochschulverbundes Distance Learning: FH Brandenburg. <http://www.hdl-fernstudium.de/images/AWW-HDL/pdf/HDL-Tagungsband2011.pdf> [13.01.2018].
- Maus, Freidrich, Wilfried Nodes und Dieter Roh. 2013. *Schlüsselkompetenzen der Sozialen Arbeit für die Tätigkeitsfelder Sozialarbeit und Sozialpädagogik*. Ausgabe 4. Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag.
- Mühlum, Albert. 2004. Zur Notwendigkeit und Programmatik einer Sozialarbeitswissenschaft. In *Sozialarbeitswissenschaft. Wissenschaft der Sozialen Arbeit*, Hrsg. Albert Mühlum, 121–156. Freiburg: Lambertus.
- Rotschuh, Michael. 1998. Studium auf Kurs? In *Profession und Wissenschaft der Sozialen Arbeit*, Hrsg. Armin Wöhrle, 76–126. Pfaffenweiler: Centaurus.
- Sahler, Irmgard. 2007. Parameter gelingender Online-Lehre. Erfahrungen aus dem BASA-Online- und dem MAPS-Verbund. In *Erfolgsfaktor Didaktik in Fernstudium und Weiterbildung*, Hrsg. Hans Georg Helmstädter, und Wolf-Rüdiger Umbach, 85–93. Service-Agentur des Hochschulverbundes Distance Learning: FH Brandenburg. <http://www.hdl-fernstudium.de/images/AWW-HDL/pdf/hdl-tagung-2007.pdf> [13.01.2018].
- Schäfer, Peter, und Ulrich Bartosch. 2008. *Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (QR Sarb)*. Würzburg. http://www.fbts.de/fileadmin/fbts/QR_SozArb_Version_6.0.pdf [13.01.2018].
- Tippe, Ulrike. 2012. Lernen mit Medien (?) – Möglichkeiten und Anforderungen aus Studierendensicht. In *Fernstudium und Weiterbildung zwischen Medienlust und Medienfrust*, Hrsg. Hans Georg Helmstädter, und Ulrike Tippe, 108–119. Service-Agentur des Hoch-

- schulverbundes Distance Learning: FH Brandenburg. <http://www.hdl-fernstudium.de/images/AWW-HDL/pdf/tagungsband%202012.pdf> [13.01.2018].
- Wendt, Wolf R. 1995. *Geschichte der Sozialen Arbeit*. Stuttgart: Enke.
- Zimmer, Gerhard M., und Patricia Arnold. 2004. *E-Learning – Handbuch für Hochschulen und Bildungszentren. Didaktik, Organisation, Qualität*. Nürnberg: BW Bildung und Wissen.

Über den Autoren

Klüsche, Wilhelm; Dr. phil., Diplom-Psychologe, Professur für Klinische Psychologie, Gruppendynamik und angewandte Psychologie an der Hochschule Niederrhein, Mönchengladbach, i.R., wilhelm.kluesche@gmx.de



Soziale Arbeit berufsbegleitend online studieren

Studierqualität und Kompetenzerwerb aus studentischer Perspektive

Hedwig Rosa Griesehop

Zusammenfassung

Ausgehend von einem spezifischen digitalen Hochschulbildungsangebot – BASA-online an der Alice Salomon Hochschule Berlin – wird der Frage nachgegangen, wie sich die Studierqualität und der Kompetenzerwerb aus studentischer Sicht darstellen. BASA-online basiert zu großen Teilen auf digitalen Lehr-Lernformaten und dem Selbststudium. Zunächst wird nach der Studierqualität bezogen auf Herausforderungen und Lernprozesse, die sowohl die Studieneintrittsphase, spezifische An- und Herausforderungen im Kontext von Präsenz- und Online-Modulen, Selbststudium und Zeitmanagement als auch das wissenschaftliche Schreiben/Arbeiten betreffen, gefragt. Darauf aufbauend wird anhand studentischer Erfahrungsexpertise skizziert, ob bzw. wie aus ihrer Sicht die Verzahnung zwischen Berufspraxis und Studium gelingt. Abschließend werden Antworten auf die Frage gegeben, inwiefern BASA-online zum Kompetenzerwerb beiträgt. Exemplarisch wird die Bandbreite der erworbenen Kompetenzen aus studentischer Sicht vorgestellt: Kompetenzgewinne durch Auseinandersetzungen mit theoretischem Wissen, durch das wissenschaftliche Arbeiten, durch den Erwerb von professionellem Handlungswissen und durch die (Weiter-)Entwicklung einer professionellen Haltung sind zu verzeichnen.

Schlagwörter

Studierqualität, digitales Lehr-Lernformat, Kompetenzerwerb, berufsbegleitende Studierende

1 Einleitung

Im Zeitalter der Digitalisierung sind Hochschulen aufgefordert, sich den digitalen Lerntechnologien zuzuwenden und den Transfer in die Hochschullehre zu befördern (vgl. Wannemacher et al. 2016, S. 5). In welcher Form digitale Studienangebote umgesetzt werden, hängt von verschiedenen Faktoren ab, beispielsweise von den Studienfächern, der Zielgruppe, von der Ausrichtung auf Präsenzlehrformate oder den Online-Studienangeboten (ausführlich vgl. Quennet-Thielen 2017). Welche Ausrichtung standortspezifisch auch immer präferiert wird, fest steht, dass mit der Digitalisierung der Hochschulbildung hohe Erwartungen verknüpft sind. Dazu zählt zum Beispiel, dass Hochschulen sich für neue Studieninteressierte öffnen, die Durchlässigkeit von Bildungswegen befördern und nicht zuletzt ist zu berücksichtigen, dass von digitalen Lerntechnologien innovative Impulse für Lehr-Lernarrangements ausgehen sollen (vgl. beispielsweise Lackner und Kopp 2014; Arnold et al. 2015; Griesehop und Bauer [Hrsg.] 2017). Insbesondere wird digitalen oder digital unterstützten Lehrangeboten die Chance zugesprochen, einen Beitrag zur „Verbesserung der Qualität und Effizienz der Lehre bei steigenden Studierendenzahlen“ (Wannemacher et al. 2016, S. 5) zu leisten.

Ein spezifisches digitales Hochschulbildungsangebot stellen Online-Studiengänge dar.¹ Kennzeichnend ist, dass in diesen Fällen circa 80 % der Lehre online und 20 % in Form der Präsenzlehre stattfindet (ausführlich vgl. Wannemacher et al. 2016, S. 50ff.). Bei der Entwicklung und Etablierung von Online-Studiengängen können insbesondere (Fach-)Hochschulen auf eine länger währende Erfolgsgeschichte verweisen, beispielsweise der Hochschulverbund Virtuelle Fachhochschule (ausführlich www.vfh)² oder auch der Hochschulverbund BASA-online. Hinter der Bezeichnung BASA-online verbirgt sich der berufsbegleitende Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit

-
- 1 Im Bereich der Online-Formate kann zwischen onlinebasierten Veranstaltungsformaten (Online-Seminar, MOOCs etc.) und onlinebasierten Studiengängen unterschieden werden (ausführlich Wannemacher et al. 2016, S. 42–52).
 - 2 Der Hochschulverbund Virtuelle Fachhochschule (VFH) wurde 2001 gegründet und ihm gehören derzeit elf deutsche Hochschulen und eine schweizerische Hochschule an. Zu den durchgängig berufsbegleitenden Studienangeboten gehören die Online-Studiengänge (Bachelor/Master) Betriebswirtschaftslehre, Medieninformatik, Wirtschaftsinformatik, Wirtschaftsingenieurwesen sowie Industrial Engineering (ausführlich <https://www.vfh.de/virtuelle-fachhochschule/>).

online.³ In diesem Beitrag wird speziell auf BASA-online Bezug genommen.⁴ Das Studienformat stellt ein Angebot für Studierende dar, die sozialberuflich tätig sind. Wie schätzen BASA-online-Studierende die Studierqualität berufsbegleitenden, onlinebasierten Studierens ein? Welche Kompetenzgewinne können Studierende für sich erkennen? Rekurriert wird auf studentische Erfahrungsexpertise im Horizont des Studienformats BASA-online an der Alice Salomon Hochschule Berlin.

2 Soziale Arbeit online studieren: Herausforderungen, Lernprozesse und Studierqualität aus studentischer Sicht

Ein berufsbegleitendes Online-Studium basiert auf digitalen Lehr-Lernformaten und dem Selbststudium, so dass es Studierenden ermöglicht wird sich zeit- und ortsungebunden die Studieninhalte anzueignen. Wie kann dieses Unterfangen erfolgreich realisiert werden?

„Die Digitalisierung wird dann gelingen, wenn digitale Lehre erkennbar ein Gewinn für die Studierenden ist, die sich weiterhin und gerade auch digital gut betreut wissen. Und sie wird gelingen, wenn digitale Lehre ein Gewinn für die Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer ist: Wenn Inhalte, nicht Technik im Zentrum stehen und die Angebote ohne zu großen Aufwand und mit der technischen Unterstützung der Hochschule erarbeitet werden können. Kurz: Die Hochschulen müssen die Digitalisierung nicht nur gut verwalten – das muss auch sein –, sondern sie müssen sie gestalten“ (Quennet-Thielen 2017, o. S.).

Dieses Zitat stellt einen geeigneten Ausgangspunkt dar, um herauszuarbeiten, wie BASA-online-Studierende das Studium erleben und die Studierqualität einschätzen. Um sich den Herausforderungen zu stellen, werden Einblicke in konkrete Lehrkonzepte/Ansätze gegeben und mit studentischen Rückmeldungen verknüpft. Ziel ist es, in Form einer empirischen Annäherung die heterogene Gruppe der

-
- 3 „Im breiten Angebot an Online-Studiengängen im deutschsprachigen Raum nehmen weiterbildende Master-Studiengänge, mit denen Berufstätige ergänzende Qualifikationen erwerben können, u. a. auch infolge verschiedener staatlicher Fördermaßnahmen eine zentral Rolle ein. [...] Als Erststudium sind reine Online-Studiengänge bislang in geringem Maß verfügbar“ (Wannmacher et al. 2016, S. 50f.).
 - 4 In diesem Fall handelt es sich um einen Verbundstudiengang, der an den Standorten Fulda, Münster, München, Potsdam, Koblenz, Wiesbaden und der Alice Salomon Hochschule Berlin vorgehalten wird (vgl. <http://www.basa-online.de/>).

berufsbegleitend Studierenden in den Blick zu nehmen und ihre Studienerfahrungen zu skizzieren. Dabei wird auf Erzählungen/Ausführungen von Studierenden zurückgegriffen, die im Rahmen (selbst-)reflexiver und/oder biographieorientierter Aufgabenstellungen/Hausarbeiten sowie diskursiver Lehrevaluationen entstanden sind (Zeitraum 2010 bis 2017).⁵

2.1 Die Studieneintrittsphase

Für jede BASA-online-Studiengruppe beginnt an der ASH Berlin das Studium mit einer viertägigen Orientierungsveranstaltung vor Ort. Bei der Studieneinführung sind drei inhaltliche Schwerpunkte leitend. Mit Schwerpunkt behandelt werden organisatorische, strukturelle und formale Aspekte (Grundlagen des Online-Studiums, Aufbau und Ablauf, Anforderungen, Lernplattform, Medienkompetenz, Tools des netzbasierten Studierens/Kommunizierens). Ein weiterer Schwerpunkt bezieht sich auf die studentische Gruppe: Hier geht es um das Kennenlernen und

-
- 5 Im Studiengang BASA-online an der ASH Berlin wurden in online-basierten Lehr-Lernarrangements Studierende aufgefordert sich dazu zu äußern, wie sie beispielsweise den Studieneinstieg erlebt, welche Herausforderungen sie zu bewältigen, welche Erkenntnisgewinne sie für sich verzeichnen konnten etc. Bei den schriftlich verfassten Arbeiten handelte es sich um Leistungs- und Lernanforderungen, die als Teilaufgaben im Rahmen der zu erbringenden Studienleistungen entstanden sind. Diese wurden nicht benotet. Die ausgewählten Zitate stammen aus besagten Dokumenten und die betreffenden Studierenden haben diese autorisiert und einer Veröffentlichung im Rahmen dieser Publikation zugestimmt. Die Zitate wurden von mir ausgewählt unter dem Gesichtspunkt der Illustration studentischer Erfahrungen/Einschätzungen. Die Zitate sind lektoriert, aber nicht redigiert worden. Ein kritisch zu betrachtender Punkt der von mir als Autorin ausgewählten Zitate besteht darin, dass diese im Kontext meiner Lehrveranstaltungen entstanden sind und von daher die Gefahr der sozialen Erwünschtheit mit sich bringen kann: Eine Verzerrung kann nicht ausgeschlossen werden. Die Reichweite der Aussagen bezieht sich vor allem darauf, dass sie eine empirische Annäherung in Form von Eindrücken darstellen, die keinen Anspruch auf verallgemeinerbare Erkenntnisse beanspruchen. In erster Linie haben sie illustrativen Charakter und zeigen auf, dass mit online-basierten Studienformaten durchaus positive Effekte verbunden sind. Zweifelsfrei kann der Eindruck entstehen, dass die Zitate einer „Lobhudelei“ nahekommen. Der Eindruck ist nicht von der Hand zu weisen und es stellt sich die Frage, ob nur dementsprechende Zitate ausgesucht worden sind. Dem ist nicht so – die Zufriedenheit der Studierenden mit dem spezifischen Studienformat darf als sehr hoch eingeschätzt werden. Das mag gewiss auch damit zusammenhängen, dass Studierende im ersten und zweiten Semester vornehmlich mit der eigenen Einsozialisierung ins Studium beschäftigt sind und die Zufriedenheit mit den eigenen Lernerfolgen und Lernarrangements größer ist als in höheren Semestern.

die Vernetzung untereinander. Verschiedene Kleingruppenarbeiten zum gegenseitigen Kennenlernen finden statt, in denen u. a. die jeweiligen Arbeitskontexte/beruflichen Hintergründe, die studienrelevanten Erwartungen und Befürchtungen, die Studienmotivation, das Zeitmanagement, die Ressourcen thematisiert werden. Die Ergebnisse der Kleingruppenarbeiten werden in der Gesamtgruppe präsentiert. Die Ergebnissicherung wird mit der Aufforderung verknüpft, diese in unterhaltsamer und knapper Form vorzustellen. Der dritte Schwerpunkt bezieht sich auf Einführungen ins wissenschaftliche Schreiben.

Wie erleben Studierende den Einstieg ins Studium mittels Orientierungstagen?

„Das Studium begann mit einer viertägigen Einführungsphase vor Ort. Die erste Herausforderung bestand darin, diese Tage in mein Arbeitszeitkonto zu integrieren. Da ich meinen Jahresurlaub schon verplant hatte, blieb mir nichts anderes übrig, als meine angesammelten Überstunden dafür zu benutzen. Der Einstieg in diese neue Lebenswelt mit unbekannten Anforderungen und Herausforderungen war in meinem Fall mit Unsicherheiten besetzt. Ich kam vor allem in der Einführungsveranstaltung und in den darauffolgenden Präsenzveranstaltungen relativ zügig an meine mentalen Grenzen. Ich war es nicht mehr gewöhnt, einen so langen Zeitraum stillzusitzen, Dinge aufzunehmen, zu verarbeiten und wiederzugeben. Ich fühlte mich an meine Schulzeit erinnert und teilweise frustrierende Erinnerungen wurden aufgewärmt. Nach vier Stunden Vorlesung konnte ich kognitiv nichts mehr aufnehmen und versuchte die restlichen vier Stunden meine Überforderung zu verbergen. Geholfen hat mir, dass ich über verbalen Austausch von meinen Kommilitonen erfahren habe, dass sie mit ähnlichen Schwierigkeiten zu kämpfen haben“ (Pohl WiSe16/17, 01).

Hier wird deutlich, dass der Einstieg ins Studium auf verschiedenen Ebenen eine Herausforderung darstellt, sei es die Anforderung, Beruf und Studium zeitlich miteinander in Einklang zu bringen, sei es das persönliche Befinden, das durch Unsicherheiten bzgl. der Bewältigung der Studienanforderungen und den zur Verfügung stehenden eigenen Kompetenzen gekennzeichnet ist. Aber auch biografische Lernerfahrungen spielen eine Rolle, die durch das Setting Hochschule wieder aufgerufen werden. Und auch die ungewohnte Situation des institutionellen Lehr-Lernsettings stellt eine zu bewältigende Anforderung dar. Der Einstieg – so lässt sich resümierend feststellen – ist voraussetzungs-voll. Dieser studentische Erfahrungsbericht verweist auf die Notwendigkeit, in Einführungsveranstaltungen darauf einzugehen und das studentische Erleben als solches zu Beginn der Einführungstage aufzugreifen. Den studentischen Austausch zu fördern, indem über Befürchtungen, Ungewohntes, Neues etc. gesprochen werden kann, ist in zweierlei

Hinsicht zentral: Der Austausch der Studierenden untereinander befördert den Einstieg ins Studium und hilft, die eigenen Probleme/Themen/Fragen zu relativieren und sich gegenseitig Mut zuzusprechen. Des Weiteren werden gruppendynamische Prozesse initiiert, die dem online-basierten Studienformat, welches sehr stark auf das Selbststudium ausgerichtet ist, zuträglich sind.

„Ich schätze die Gemeinschaft des Semesters, auch wenn wir uns so selten sehen. Sofort nach den ersten Präsenztagen gründeten wir Gruppen, um mobil kommunizieren zu können. Es gibt mir Sicherheit, jederzeit meine Fragen in die Gruppe stellen zu können und zeitnah eine Antwort zu bekommen. Es ist auch ein gutes Gefühl helfen zu können, wenn jemand eine Frage hat. Gleichzeitig stehen wir in Austausch über andere Themen, die uns gerade beschäftigen, und lernen uns besser kennen. Ich bin überrascht über die sehr wohlwollende und hilfsbereite Stimmung in unserem Semester“ (Friedrich WiSe 16/17, o1).

Aus der studentischen Rückmeldung wird ersichtlich, dass die berufsbegleitend Studierenden die Vernetzung als eine unterstützende Ressource zur Bewältigung der Studienanforderungen erachten.

Die Studieneintrittsphase hält für viele Studierende übergangsspezifische Herausforderungen bereit. Zu nennen ist beispielsweise die Schwierigkeit, eine passende Struktur und dazu gehörige Alltagsroutinen zwischen beruflichem und studentischem Alltag zu entwickeln, sich mit dem Selbststudium vertraut zu machen oder sich mit Studienanforderungen und individuellen Lernstrategien/Ressourcen auseinanderzusetzen, wie das nachfolgende Zitat verdeutlicht.

„Zu Beginn meines Studiums hatte ich mir bereits schon viele Gedanken gemacht, wie meine Tagesstrukturierung mit dem Studienalltag aussehen soll, u. a. was die Aufstehzeit und den Zeitumfang für das Studium und die Freizeit betrifft. Als dann die ersten Hausarbeiten kamen und ich mir parallel das wissenschaftliche Arbeiten erarbeiten musste und mich gleichzeitig in die neue Lernplattform und die ganzen organisatorischen Sachen einarbeiten musste, fühlte ich mich erschlagen von der Flut und Geschwindigkeit an eintreffenden Informationen. Ich selbst sehe mich als einen ausführlichen Menschen, der viel Wert auf Qualität legt, dafür aber entsprechend mehr Bearbeitungszeit beansprucht. Ich stand vor der enormen Herausforderung in Hausarbeiten mit extremer Seitenbegrenzung, mich auf Wesentliches zu beschränken und gleichzeitig einen hohen Abstraktionsgrad zu erwirken. Somit kam ich oft ans Limit meiner Kräfte und Möglichkeiten“ (Walter WiSe 16/17, o1).

In einem Online-Studienformat werden hohe Anforderungen an die Studierenden gestellt, die vor allem das Selbststudium und die Selbstdisziplin betreffen. Das online-basierte Studium ist so konzeptualisiert, dass es (im Vergleich mit einem Präsenzstudium) nur wenig festgelegte Seminarzeiten gibt und somit berufstätigen Studierenden und verschiedenen Arbeitszeitmodellen entgegenkommt. Den Studierenden obliegt es, das Selbststudium zu organisieren und für sich eine geeignete Struktur zu finden. Das Studium beinhaltet folgerichtig nicht nur die Auseinandersetzung mit den Studieninhalten, sondern auch das Austarieren und Umstrukturieren des Alltags, es gilt eigene Arbeitsweisen zu optimieren, Denk- und Schreibprozesse zu durchlaufen und Prioritäten zu setzen. Online und berufsbegleitend zu studieren schließt die Gefahr sozialer Isolation ein. Um dem entgegenzuwirken sind Lernarrangements so zu gestalten, dass der studentische Austausch angeregt wird, damit nachhaltige Arbeitsbündnisse geschlossen werden können, die den fachlichen Austausch unter den Studierenden befördern. Es gilt ein Peer-Feedback zu initiieren, um Vertrauen in die eigenen Studierfähigkeiten zu entwickeln (ausführlich vgl. Griesehop und Driemel 2017). Die Studien- bzw. Kleingruppen fungieren als eine Art „Selbsthilfegruppe“, in der Fragen oder auch Unsicherheiten ausgetauscht werden können, so dass die „soziale Isolation“, die mit dem Selbststudium einhergehen kann, durch den Gruppenzusammenhalt relativiert wird.

2.2 BASA-online-spezifische An- und Herausforderungen

Dem berufsbegleitenden und online-basierten Studienformat entsprechend lassen sich allgemeine Anforderungen benennen, die sich aus der Präsenz- und Online-Lehre, dem Selbststudium, dem Zeitmanagement und dem wissenschaftlichen Schreiben/Arbeiten ergeben. Wie die Anforderungen konkret aussehen, welche Herausforderungen von studentischer Seite zu bewältigen sind, wird nachfolgend mittels ausgewählter studentischer Beiträge präzisiert.

Präsenz- und Online-Module

Die Lehre in BASA-online zeichnet sich dadurch aus, dass pro Studienhalbjahr ein Präsenzmodul (5 x 2 Tage an der ASH Berlin) und in der Regel drei Online-Module (15 Credits) zu bewältigen sind. Jedes Online-Modul (5 Credits) hat eine Laufzeit zwischen sieben und acht Wochen, und erst nachdem ein Modul abgeschlossen ist, wird das nächste Modul freigeschaltet. Jedes Präsenz- oder Online-Modul wird einzügig angeboten, so dass die gesamte Studiengruppe das jeweilige Modul durchläuft. Zu den Qualitätsstandards in der Online-Lehre gehören klar struktu-

rierte Lehrkonzepte, die sich dadurch auszeichnen, dass Studierende zu Beginn des Online-Moduls auf der Lernplattform folgende Informationen vorfinden: Ein Begrüßungsschreiben seitens der Lehrenden, eine kurze Vorstellung der Lehrenden (evtl. auch in Form von Videoaufzeichnungen), eine Zeitleiste/Übersicht mit Informationen zu den Arbeitsanforderungen, Abgabefristen, zur Erreichbarkeit der Dozent*innen. Die Bewertungskriterien werden offengelegt (Bepunktungs-/Benotungsschema), die Standards wissenschaftlichen Schreibens werden mittels eines eingestellten Readers verdeutlicht, der jeweilige Modul-Basistext und weitere Zusatzdokumente stehen auf der Lernplattform zur Verfügung. Es wird in vielen Fällen mit Teilaufgaben gearbeitet, so dass Studierende beispielsweise drei Teilaufgaben während der gesamten Modullaufzeit bearbeiten. Nach jeder eingereichten Teilaufgabe sind Lehrende dazu angehalten, zeitnah kommentierte Rückmeldungen und Kurzgutachten entlang der Bewertungskriterien schriftlich zu verfassen, so dass Studierende vor Einreichung der nachfolgenden Teilaufgabe die Rückmeldung auf der Lernplattform einsehen können. Durch diese Art des Lerncoachings sollen Studierende in ihren Lernprozessen unterstützt werden, so dass sie Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen (weiter-)entwickeln bzw. modifizieren können (zum Lerncoaching online vgl. Griesehop und Griesehop 2017). Den Einstieg in das Studium respektive in die Online-Lehre erleben viele Studierende als fachliche, persönliche und zeitliche Herausforderung.

„In das Studium mit seinen Anforderungen hineinzuwachsen und dabei auch viele Dinge zu organisieren – ich glaube, das braucht noch Zeit. Überhaupt, sich als Studierende zu fühlen, ist bei mir noch im Entstehen. Andere Rollen, die ich ausübe, sind viel gefestigter und klarer. Die Hochschule in ihren echten Räumlichkeiten zu erfahren innerhalb der Präsenztage ist schon anders, als im Forum Diskussionsbeiträge zu lesen und hineinzustellen. Es können über die modernen Medien nicht alle Sinneskanäle bedient werden, anders an den Präsenztagen mit Vorlesungen, Bibliothek und Mensa. Virtuell bleibt virtuell. OLAT [Lernplattform, H.R.G.] wird zum mehr oder weniger mehrfach täglichen Begleiter, überhaupt die Arbeit am PC. Die größte Entspannung tritt bei mir ein, wenn ich hinter einer erledigten Aufgabenstellung den berühmten Haken setzen kann. Unruhe ist so lange da, bis das Bewertungsergebnis zur umgesetzten Aufgabenstellung vorliegt. Die sich dann im Anschluss ergebenden Hinweise und Kritiken sind hilfreich. Der PC ist das wichtigste Arbeitsmittel überhaupt, dann gefolgt von der Bibliothek“ (Raps WiSe 2016/17, 01).

Viele Studierende schätzen die sehr stark strukturierte Form der online-basierten Lehrkonzepte, wie nachfolgendes Zitat verdeutlicht.

„Für mich zeigten sich die festen Abgabetermine als sehr hilfreich, da gerade zur ‚Deadline‘ hin doch ein großer Druck aufgebaut wird, der mich letztlich noch motiviert, die Aufgabe bestmöglich zu erledigen. Ich denke bei einem reinen Fernstudium hätte ich arge Probleme, zum Ende des Studiums die notwendigen Leistungsnachweise zu erbringen, während bei BASA-online innerhalb eines Moduls alles erledigt sein muss. Natürlich arbeite ich in diesem Bereich noch an mir, deutlich vor dem Abgabetermin fertig zu sein, um tatsächlich die Arbeit gegenlesen zu lassen, bislang lagen nur wenige Stunden zwischen der Fertigstellung der Texte und dem spätesten Termin zum Hochladen des Geschriebenen“ (Beyer WiSe 16/17, o1).

Gewiss haben Lehrkonzepte, die mit überschaubaren Teilaufgaben arbeiten, den Vorteil, dass sie Strukturvorgaben liefern, die Studierende „abarbeiten“ können; so werden sie durch Themen, Fragestellungen, Texte etc. geführt und können überschaubare Teilaufgaben in engmaschig festgelegten Zeitrahmen produzieren. Durchaus gibt es auch Studierende, denen diese stark vorgegebenen zeitlichen und arbeitsspezifischen Studienaufgaben so nicht zusagen. Einzelne Studierende wünschen sich mehr Wahlfreiheit, die zum Beispiel darin bestehen könnte, dass sie einer selbstgewählten Fragestellung folgend eine wissenschaftliche Arbeit anfertigen und diese als Modulleistung einreichen. Diesem Wunsch wird gewiss noch zu wenig entsprochen, nicht zuletzt, weil individuelle Wünsche auch ein mehr an Arbeit für die Lehrenden bedeutet. Dies ist eine lehrrelevante Anforderung, die es möglicherweise als partizipative Herausforderung anzugehen gilt.

Da BASA-online zu 75 % in Online-Modulen realisiert wird, hat dies auch Auswirkungen auf die Art und Weise des Austausches zwischen Lehrenden und Studierenden, denn durch die räumliche Distanz sowohl zwischen Studierenden als auch zu Lehrenden „gestaltet sich ein ‚analoger‘ Kontakt abseits der Präsenzmodule eher schwierig“ (Ballenthin WiSe, 16/17, o1). Gerade aus diesem Grund wird von vielen Studierenden der Wechsel von Online-Modulen hin zu Präsenz-Modulen als äußerst wichtig erachtet und der dann stattfindende persönliche Kontakt wertgeschätzt. Darüber hinaus erleben Studierende die Präsenztage als „ein unglaublich wichtiges Bindeglied“ (ebd.), um ihr Selbstverständnis als Studierende im institutionellen und kommunikativen Raum der Hochschule zu festigen. Das Selbstverständnis Student*in wird erst durch die Verbindung von virtuellen und realen Studierräumen komplementiert.

Ergänzend zur wertschätzenden Haltung gegenüber den Präsenzmodulen, lassen sich auch Äußerungen zum Format der Online-Module finden, die durchaus auch als reizvoll erachtet werden. Stellvertretend zu diesem Aspekt sei die Aussage eines Studenten dokumentiert:

„Seine Zeit selber einteilen, sein Lesetempo selbst bestimmen und auch die eigene Disziplinierung zur Schreibearbeit mit dem einsetzenden Gefühl etwas erreicht oder geschafft zu haben, ist eine große Ressource des Zuhause-studierens. Natürlich sind die Präsenzmodule an der ASH eine wertvolle Ergänzung des Studienalltags. Mitstudierende zu sehen und Erfahrungen auszutauschen, sind wertvolle Bestandteile des Studiums“ (Glöhs WiSe 16/17, o1).

Herausforderung Selbststudium/Zeitmanagement

Das berufsbegleitende Studium findet zu 75 % online statt, d. h., Studierende müssen sich im Selbststudium Modulinhalte erschließen, kooperative/virtuelle Lernformen realisieren, (prüfungsrelevante) Aufgaben erledigen und sich an zeitliche Vorgaben halten, die ihnen seitens der Lehrkonzeption vorgegeben werden. Das selbstgesteuerte Lernen bringt es mit sich, den Studienalltag in Eigenregie zu strukturieren, eine gute Zeitplanung zu finden, um die verschiedenen alltäglichen Anforderungen und Bedürfnisse zu managen. Darüber hinaus spielt die studentische Selbsteinschätzung vorhandener Kompetenzen, Ressourcen, Schwierigkeiten und auch Unterstützungsbedarfe eine große Rolle. Grundsätzlich darf davon ausgegangen werden, dass BASA-online-Studierende sich im Laufe des Studiums in den zuvor genannten Bereichen qualifizieren und über dementsprechende Kompetenzen verfügen. Wie äußern sich Studierende zum Themenkomplex Selbststudium? Welche Aspekte erachten sie für wichtig?

„Der Studienbeginn markiert in mehrfacher Hinsicht einen neuen Lebensabschnitt für mich, der mit vielfältigen Veränderungen einhergeht. Das Wichtigste ist, um den enormen Anforderungen gewachsen zu sein, sich seiner eigenen Motivation für dieses Studium bewusst zu sein. In meinem Fall ist das ganz eindeutig der Hochschulabschluss. Auch wenn Andere der Meinung sind, dies würde allein als Motivation nicht ausreichen, kann ich dies nicht auf mich beziehen. Der Abschluss ist sowohl eine Arbeitsplatzsicherung als auch eine Möglichkeit zur Selbstverwirklichung. Letztendlich werde ich dadurch mehr Geld bekommen sowie berufliche Wertschätzung und Unabhängigkeit erlangen. Die größte Herausforderung für mich war das wissenschaftliche Arbeiten. Allein der Vorgang, dass man keine eigne Meinung erhebt, sondern lediglich die Meinung anderer Wissenschaftler hervorhebt, hat in mir erheblichen Widerstand erzeugt. Ich denke, da macht Übung eindeutig den Meister und so werde ich wie bisher, auch in Zukunft alle möglichen Texte lesen und das eigene Schreiben weiter fleißig üben. Durch die Bewertung des ersten Moduls (1,7) bin ich entsprechend motiviert weiterzumachen und mich den kommen-

den Aufgaben zu stellen. Dabei wird mir vor allem ein strukturierter Zeitplan helfen und eine konkrete Formulierung meiner Lernziele“ (Pohl WiSe16/17, o1).

Als wesentlicher Punkt zur Bewältigung der Anforderungen, die das selbstgesteuerte Lernen mit sich bringt, werden eine Vielzahl von motivierenden Aspekten – intrinsisch und extrinsisch – benannt, die als „innere Antreiber“ fungieren. Auch wird ersichtlich, dass die studentische Motivation in Online-Modulen durch zeitnahe Rückmeldungen zu den Arbeitsaufgaben/Prüfungsleistungen seitens der Lehrenden befördert wird.

„Die korrigierten Aufgaben und die damit gegebene Reflexion meines Schreibens motivierten mich also immer wieder erneut, um auch die nächste Aufgabe zu bewältigen und anzugehen“ (Denke WiSe 16/17, o1).

Im Idealfall – so verdeutlicht das Zitat – werden die Rückmeldungen der Lehrenden als Lernförderung aufgenommen. Es gibt aber auch andere Reaktionen, wo Studierende die kritische Würdigung ihrer eingereichten Arbeit persönlich nehmen, sich angegriffen/missverstanden fühlen. Dies bleibt nicht aus, da Lehrende zwar einerseits als Lernbegleiter*innen fungieren, andererseits aber auch Noten vergeben. Hier gilt es Formen motivierender Rückmeldung zu finden oder das Gespräch zu suchen und über die Differenzen bezüglich der Einschätzung seitens der Lehrenden und der Studierenden zu sprechen.

Differenzen im Lehr-Lernsetting entstehen insbesondere dann, wenn Lehrende die zeitnahen Rückmeldungen zu den eingereichten studentischen Aufgaben nicht einhalten. Dadurch entsteht großer Unmut auf Seiten der Studierenden. Diese beklagen sich darüber, dass sie sich an Fristen zu halten haben, Lehrende diese jedoch selbst nicht einhalten. Das Lehr-Lernarrangement in Online-Modulen, welches auf der Begleitung von Lernprozessen durch individuelle Rückmeldungen zu eingereichten Arbeiten basiert, wird dadurch stark belastet. Interessant ist, dass das geforderte studentische Zeitmanagement auch für Lehrende gilt. Dieser Anforderung werden viele Lehrende nicht gerecht. Hier handelt es sich um ein grundlegendes Problem, welches durch Online-Lehre virulent wird und sich als strukturelle Herausforderung respektive Problematik darstellt.

Herausforderung wissenschaftliches Schreiben/Arbeiten

Zu Beginn des Studiums steht die Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten auf dem Lehrplan. Insbesondere im ersten Präsenz- und im ersten Online-Modul werden die Studierenden auf vielfältige Weise ins wissenschaftliche Schreiben/Arbeiten einsozialisiert (Blended Learning-Ansatz P1 und o1/Mentor*innenprogramm

zum elektronischen wissenschaftlichen Arbeiten, dezidierte Rückmeldungen seitens der Lehrenden zur Initiierung von Lernprozessen, Test-Tool wissenschaftliches Schreiben etc.). Es ist für viele Studierende kein leichtes Unterfangen, sich in diese Art des Schreibens und Arbeitens einzufinden, viele betreten „Neuland“. Wissenschaftliches Schreiben/Arbeiten stellt insofern eine Herausforderung dar, als dass die berufsbegleitend Studierenden im Arbeitsalltag beispielsweise Situationsberichte über Klient*innen verfasst oder Berichte von Mitarbeiter*innen überarbeitet haben. Eine Bezugnahme speziell auf Fachliteratur war/ist in diesen Fällen nicht notwendig/üblich und demzufolge spielen Belege/Verweise oder Paraphrasierungen keine Rolle. Aus studentischer Sicht stellen sich die damit verbundenen Herausforderungen und Lernprozesse auf unterschiedlichen Ebenen und Lernniveaus dar.

„Das wissenschaftliche Schreiben bereitete mir anfangs große Bauchschmerzen. In meiner Praxis habe ich viel mit Dokumentation und Belegen von Entwicklungsschritten zu tun. Somit fühlte ich mich im geschriebenen Wort meist recht sicher. Auch dies war anfänglich eine Gedankenblase, wie ich schriftliche Arbeiten im Online-Studium zu bearbeiten habe. Dass diese in wissenschaftliche Qualifikationsarbeiten zu absolvieren sind, überraschte mich etwas. Ich empfand daran keinen Spaß, da die Komplexität anfänglich nicht begreifbar erschien. Mittlerweile bereitet es mir Freude verschiedene Texte zusammenzubringen, zu paraphrasieren, die Zitation immer weiter zu perfektionieren und Schlüsselformulierungen sowie Zusammenhänge und Gegensätze aus Texten und Büchern zu filtrieren“ (Richnow WiSe 16/17, o1).

Viele Studierende durchlaufen einen Lernprozess, in dem ein Kompetenzerwerb im wissenschaftlichen Arbeiten stattfindet und sich dadurch Erfolge einstellen. Diese Studierenden sind eindeutig im Vorteil – verglichen mit denjenigen, die sich mit dem wissenschaftlichen Schreiben nur schwer anfreunden können und mit Selbstzweifeln und Versagensängsten zu kämpfen haben. Trotz vielfältiger Bemühungen bleibt die Herausforderung bestehen:

„Zusammenfassend kann ich sagen, dass das wissenschaftliche Arbeiten, mit all seinen Facetten, ein bis heute schwer zu durchdringendes Element für mich ist“ (Pohl, WiSe16/17, o1).

Zum Anforderungsprofil in der Online-Lehre gehört, dass ein Großteil der zu erbringenden prüfungsrelevanten Aufgaben schriftlich erfolgt. Wissenschaftliche Arbeiten in Form von Hausarbeiten gehören zum Standardrepertoire. Aber nicht für alle Studierende ist diese Priorisierung von Vorteil. Trotz vieler unterstützender

Angebote, wie beispielsweise ein Mentor*innenprogramm zum wissenschaftlichen Schreiben (vgl. Griesehop 2017, S. 37), der Reader „Hilfen zur Gestaltung wissenschaftlicher Qualifikationsarbeiten“ (Griese 2017) oder das Tool „wissenschaftliches Schreiben“, welches mit Übungsaufgaben zum Selbststudium auf der Lernplattform zur Verfügung stehen, können nicht über die Tatsache hinwegtäuschen, dass alternative Prüfungsoptionen, die nicht schriftlich dominiert sind, auch ihre Attraktivität haben und für die Online-Lehre als Wahlmöglichkeit zur Verfügung stehen sollten. Das Für und Wider schriftbasierter Lehr-Lernarrangements gilt es bei der Lehrkonzeptionierung gut abzuwägen; wichtig ist es auch der heterogenen Gruppe der Studierenden Wahlmöglichkeiten zu lassen.

2.3 Verzahnung zwischen Berufspraxis und Studium

Ausgehend von der Frage, wie Studierende das Wechselverhältnis von Studium und Berufspraxis erleben, soll einleitend knapp auf das spezifische Studienformat eingegangen werden. Berufsbegleitenden Studienformaten wird eine hohe Relevanz hinsichtlich der Qualifizierung zugesprochen, nicht zuletzt weil die Berufspraxis Teil des Studiums ist und auf unterschiedliche Weise in Lehrveranstaltungen integriert wird. In BASA-online gibt es Lehrveranstaltungen, in denen explizit auf die berufliche Praxis rekurriert wird, beispielsweise die berufspraktischen Studien-Module (BPS), in denen Theorie- bzw. Praxisprojekte entlang der studentischen Berufspraxis konzeptualisiert oder in denen praxisrelevante Fragestellungen zum Dreh- und Angelpunkt theoretischer und methodischer Auseinandersetzungen werden. Darüber hinaus gehört es zu den Qualitätsstandards in BASA-online Lehr-Lernarrangements so zu gestalten, dass Aufgabenstellungen den Bezug zur beruflichen Praxis der Studierenden herstellen. Vorteilhaft an BASA-online ist, dass das Gelernte im Berufsalltag wiederzufinden ist, die Berufspraxis in den Lernstoff einbezogen und somit das Studium sehr praxisnah gestaltet wird. Diese theoretisch-methodisch-didaktische Ausrichtung erleichtert den Studierenden das Lernen. Wie Studierende das Wechselverhältnis von Studium und Berufspraxis erleben, soll anhand eines Online-Moduls beispielhaft dargestellt werden.

Im ersten Online-Modul (01: *Geschichte, Theoriezugänge und Struktur Sozialer Arbeit*) liegt ein inhaltlicher Schwerpunkt auf der Vermittlung von Wissen bezogen auf Strukturen und Organisationsformen Sozialer Arbeit, d.h., es werden überblicksartig sowohl Arbeitsfelder Sozialer Arbeit und deren handlungstheoretische Einordnung vorgestellt als auch administrative/organisatorische Grundlagen Sozialer Arbeit vermittelt. Dem Qualifikationsziel entsprechend geht es einerseits um die Aneignung grundlagenspezifischer Inhalte, andererseits aber auch um

individuelle Aufgabenstellungen, die dazu verhelfen, dass Studierende das erlernte Wissen auf ihre Praxis anwenden können. Wie äußern sich Studierende zu dieser Form der Online-Lehre?

„Die Auseinandersetzung mit der Einrichtung und dem Arbeitsbereich, in dem ich tätig bin, verschaffte mir viele neue Erkenntnisse und war eine Herausforderung, die sich gelohnt hat. Es war interessant zu erfahren wie die Finanzierung des Trägers gestaltet ist, was die gesetzlichen Grundlagen sind und wie die interne Aufteilung meiner Organisationseinheit bestellt ist. Mit diesen Fragen hatte ich mich nie zuvor beschäftigt und mein Träger war positiv angetan, mir bei diesen Fragen helfend zur Seite zu stehen“ (Cerdik SoSe 17, 01).

Die Verzahnung von Studieninhalten und eigener Berufspraxis stößt auf große Resonanz. Synergieeffekte werden hier ersichtlich (studentischer Erkenntnisgewinn/trägerspezifische Beteiligung und Wertschätzung). Bei diesem Beispiel möchte ich es bewenden lassen und zu folgenden Fragen übergehen: Welche Prozesse werden konkret vollzogen, welche Entwicklungsschritte lassen sich ausmachen? Zwei studentische Ausführungen sollen diesbezüglich Auskunft erteilen.

*„In meinem Praxisfeld hat sich das Studium dahingehend ausgewirkt, dass ich mehr Verständnis für unsere Klient*innen entwickelt habe. Oftmals gab es für mich einen richtigen, logischen Weg. Mein Wunsch war es, dass die Betroffenen diesen Weg beschreiten, weil ich empfand, dass es ihnen dann besser geht, und konnte nicht verstehen, warum Klient*innen die Dinge anders oder nicht angingen. Die Arbeit mit den Texten hat mich schon viel zum Überlegen angeregt und ich habe festgestellt, dass es nicht nur eine Wirklichkeit gibt. Mir fällt es leichter, die Anderen ‚sein zu lassen‘“ (Lenfert WiSe 16/17, 01).*

„Wenn ich früher Arbeitssituationen aus dem Bauch heraus hinterfragte und gefärbt durch meinen persönlichen Hintergrund einordnete, habe ich jetzt ein steigendes Repertoire an Handlungsmöglichkeiten durch mehr Wissen. Das führt zu einer wacheren, stärker hinterfragenden und oft auch kritischeren Einstellung, das Werkzeug ist professioneller geworden. Hier bekommt bislang eher gefühltes Wissen eine neue und klarere Kontur durch Denkanstöße, Querverbindungen und Sicherheit. Diese speist sich aus dem neu erworbenen fachlichen und wissenschaftlichen Hintergrundwissen. Meine Kolleginnen nennen mich dann schmunzelnd abwechselnd einen ‚Klugscheißer‘ oder ‚Seniorenstudenten‘“ (Ballenthin WiSe 16/17, 01).

Die Beispiele legen den Schluss nahe, dass Studierende durch die Auseinandersetzung mit Studieninhalten sensibilisiert werden, sich mit ihren Alltagspraxen auseinanderzusetzen und dadurch sowohl Reflexionsprozesse als auch Weiterentwicklungen der eigenen Arbeitsweisen erleben. Das Studium befördert das Hinterfragen von Alltagsroutinen und den Gewinn an wissenschaftlichen Erkenntnissen, die wiederum praxisbezogenen rückgebunden werden. Diese Synergieeffekte, die sich aus dem produktiven Wechselverhältnis von Studium und Praxis ergeben, lassen sich auch aus der Heterogenität der Studierenden herleiten, die durch ihre weitreichenden Berufserfahrungen und Kompetenzen, die sie mitbringen, das Studium bereichern und das Lernniveau steigern.

2.4 Kompetenzerwerb durch das Studium

Von jedem hochschulischen Studienprogramm wird erwartet, dass es neben der inhaltlichen Ausrichtung auch einen spezifischen Kompetenzerwerb ausweist, den Studierende in den jeweiligen Modulen und mit dem Hochschulabschluss erwerben. Im Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (QR SozArb) werden die Leitlinien des Qualifikationsrahmens für deutsche Hochschulen (Stichwort Bologna-Reform) für die Disziplin und Profession Soziale Arbeit benannt (ausführlich vgl. Fachbereichstag Soziale Arbeit, QR SozArb, Version 6.0, Stand 07.06.2016). Der Fachqualifikationsrahmen unterscheidet bei der Kompetenzorientierung zwischen verschiedenen Dimensionen: Zur allgemeinen Kompetenzentwicklung wird „die Fähigkeit zu reflexivem/innovativem Denken und Handeln, einschließlich berufsfeld- und professionsfeldbezogener Forschung“ (QR SozArb 2016, S. 8) gezählt. Zu den spezifischen Kompetenzen für die Soziale Arbeit „wird die Befähigung/Fähigkeit zur Wissensgenerierung/Innovation mit wissenschaftlichen Methoden im Feld der Sozialen Arbeit“ (QR SozArb 2016, S. 8) verstanden. Bei den spezifischen Kompetenzen wird zwischen reflexiver Wissensverwendung und kritischer Wissensgenerierung unterschieden. Grundlegend wird der Erwerb respektive die Weiterentwicklung von Kompetenzen im Kontext des forschenden Lernens verortet,

*„das hier als disziplinär, wissenschaftlich, forschungsmethodisch, professionsbezogen und weitgehend selbstgesteuert verstanden wird. Der QR SozArb richtet den Fokus auf ein ‚akademisches Selbstverständnis‘, das als ‚akademische Professionalität‘ von Hochschulabsolvent*innen zu bestimmen ist“ (QR SozArb 2016, S. 8).*

Grundlegend wird mit dem QR SozArb auch geklärt, was unter kompetentem Handeln in der Sozialen Arbeit zu verstehen ist – und zwar die

„Fähigkeit zu angemessener Situations- und kritischer Selbstwahrnehmung, zur Reflexion des eigenen Standpunktes auch aus der Perspektive von anderen [sic!] und zur innovativen Bewältigung von Problemstellungen und Krisensituationen der zu beratenden, zu betreuenden und/oder zu begleitenden Menschen“ (QR SozArb 2016, S. 8).

Auch dem Studienformat BASA-online liegt der Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit zugrunde. Interessant ist es, sich mit der spezifischen Form des berufsbegleitenden und online-basierten Lehr-Lernsettings auseinanderzusetzen und Antworten auf die folgenden Fragen zu finden: Inwiefern trägt BASA-online zur Kompetenzentwicklung bei? Welchen Kompetenzzuwachs beschreiben Studierende? Exemplarisch soll die Bandbreite der erworbenen Kompetenzen aus studentischer Sicht vorgestellt werden. An dieser Stelle soll der Hinweis nicht fehlen, dass in den Aussagen der Studierenden häufig auf mehrere Kompetenzen bezuggenommen wird, die sich wechselseitig durchdringen, so dass sich Kompetenzgewinne nicht ausschließlich auf eine Kompetenz reduzieren lassen und es durchaus Schnittmengen/Überschneidungen zwischen den einzelnen studentischen Aussagen und Kompetenzzuordnungen gibt. Dennoch soll bei den nachfolgenden Ausführungen die Priorisierung auf einen spezifischen Kompetenzerwerb rekapituliert werden.

Kompetenzgewinn durch Auseinandersetzung mit theoretischem Wissen

Im Kontext BASA-online werden theoretische Grundlagen im Modul *Berufspraktische Studienphase II: Theorieprojekt* oder im ersten Online-Modul *Struktur, Organisation und Theorien Sozialer Arbeit* vermittelt, um nur zwei Beispiele zu nennen. Im Online-Modul steht ein Basistext zur Verfügung, mit dem sich die Studierenden im Selbststudium und unter Vorgabe von Frage-/Aufgabenstellungen auseinandersetzen. Die methodisch-didaktische Ausrichtung der onlinebasierten Lehrkonzeption kann zwischen schriftlichen Aufgabenstellungen, dem Austausch im virtuellen Raum zu handlungstheoretischen Themen, Forendiskussionen auf der Lernplattform unter Berücksichtigung der Bezugnahme auf Theorien und deren Praxisrelevanz variieren. Eine vertiefte Auseinandersetzung mit theoretischem Grundlagenwissen ist erklärtes Ziel. Die Wissensvermittlung/-aneignung theoretischen Wissens beschreiben Studierende als Kompetenzgewinn, der sich wie folgt darstellt:

„Ich finde die Verzahnung von Theorie und Praxis äußerst spannend und bin sehr dankbar für die Möglichkeit, theoretisches Fachwissen zu erlernen und meine eigene Arbeitsweise parallel dazu reflektieren zu können. Das ist allerdings ein auch nicht immer ganz einfacher Prozess, denn ich erkenne, dass eine Ausbildung zur Erzieherin für die stationäre Heimarbeit eigentlich nicht ausreicht. In der Ausbildung habe ich beispielsweise nicht gelernt, wie ich die Frauen und Väter systemisch oder ressourcenorientiert berate oder was Krisenintervention bedeutet. Durch eigene Erfahrungen und das Lesen von Literatur habe ich mir Handlungsweisen in den konkreten Situationen angeeignet, fachlich fundiert sind diese allerdings kaum. Für mich ist klar, dass ich auch nach meinem Studium weiter in dem stationären Heimbereich arbeiten möchte. Durch das Studium werde ich für meine Praxis viel dazu lernen, mich weiter professionalisieren und ich freue mich künftig, dies gleich in meiner Arbeit anwenden zu können. Ich bin mir sicher, dass mein gesamtes Umfeld davon profitieren wird“ (Böttcher SoSe 2017, 04).

Durch das berufsbegleitende Studienformat und der für Online-Module ausgeprägten Form der Textarbeit wird den Studierenden theoretisches Wissen nahegebracht und dieses trägt zur Auseinandersetzung mit und zur Erweiterung von Wissensbeständen bei, die von Studierenden gerne auf den jeweiligen Arbeitskontext bezogen werden. Kritisch sei angemerkt, dass sich nicht jede Theorie an die Handlungspraxis rückbinden lässt und die von studentischer Seite geliebte praxisfeldbezogene Kompatibilität nicht immer gegeben ist. Wenn sich diese Passung nicht herstellen lässt, wenn sich Handlungswissen sich nicht unmittelbar verknüpfen lässt, dann haben viele Studierende Schwierigkeiten mit dem Abstraktionsniveau, das wissenschaftliche Theorien auszeichnet. Der zu erzielende Kompetenzgewinn, der sich in der Auseinandersetzung mit wissenschaftlichem Wissen einerseits und Handlungswissen andererseits widerspiegeln sollte, stellt gewiss eine Herausforderung dar, die es in Lehrkonzeptionen zu thematisieren gilt. Die Möglichkeiten sind freilich noch längst nicht ausgeschöpft. Die studentischen Aussagen verweisen darauf, dass sie offen für theoretisches Wissen sind und das Wechselverhältnis von Studium und Berufspraxis eine gute Basis darstellt, auf die es aufzubauen gilt.

Kompetenzgewinn durch wissenschaftliches Arbeiten/Schreiben

Den Studierenden in BASA-online wird eigenverantwortliches Arbeiten (Selbststudium) abverlangt und in Online-Modulen liegt der Schwerpunkt auf intensiver Textarbeit. Wie erleben Studierende dieses Anforderungsprofil?

„Was wir m. E. gelernt haben, war auf jeden Fall dies: Wissenschaftliche Texte zu verfassen und überhaupt – das Schreiben, Recherchieren, Thesen aufstellen und fundierte Beweise finden. Das ganze Studium habe ich nie als eine Wissensabfrage verstanden. Es hatte fast immer mit reflexiven und kritischen Auseinandersetzungen zu tun. Das war sehr gut“ (Kruschinski, Absolventin BASA-online 2016).

Zweifelsfrei lassen die Lehr-Lernformen in einer virtuellen Lernumgebung den Schluss zu, dass den Anforderungen des wissenschaftlichen Schreibens und Arbeitens entsprechend BASA-online als ein „hochschwelliges Studienformat“ bezeichnet werden kann (vgl. Griesehop und Driemel 2017) und Studienabsolvent*innen über hinreichende Kompetenzen im Bereich der wissenschaftlichen Recherche und der Fundierung beruflichen Handelns in fachlichen Diskursen verfügen.

Kompetenzgewinn durch den Erwerb professionellen Handlungswissens

Das berufsbegleitende Studienformat bringt es mit sich, dass die Berufspraxis der Studierenden zum Gegenstand von Lehr-Lernprozessen wird. Gerade diese spezifische Verknüpfung von Studieninhalten mit praxisrelevanten Aufgabenstellungen erleben die Studierenden als Bereicherung und als Möglichkeit professionelle Handlungskompetenzen zu erwerben.

„Das Studium bedeutet für mich Lernen in einem Bereich, der mir wichtig ist und der für mich sehr interessant ist. Schon durch ein Semester kann ich Entwicklungen in meinem beruflichen Alltag feststellen. Mein Umgang mit den Klienten ist entspannter geworden. Ich verstehe mich nun eher als jemanden, der den Klienten begleitet und nicht als denjenigen, der ihn bekehren wird. Ich denke auch viel über Gelesenes und Gehörtes aus dem Studium nach, oft nur ganz nebenbei im Alltag und habe das Gefühl, dass sich mein Horizont immer wieder erweitert. Bisher ist mir nie aufgefallen, dass sich die Sicht und Perspektiven auf Dinge immer wieder ein wenig ändern, wenn man sich länger damit beschäftigt“ (Lenfert SoSe17, o4).

Wissen und Verstehen werden als zentrale Anknüpfungspunkte für professionelle Handlungskompetenz benannt, die sich im Laufe des Studiums herausbilden. Von studentischer Seite wird hervorgehoben, dass sich durch das Studium ein anderer Zugang zum Klientel vollzogen hat.

Durch die Auseinandersetzung mit den Studieninhalten erfahren Studierende einen enormen Zuwachs an Selbstvertrauen in die eigenen Kompetenzen und in professionelle Arbeitsvollzüge.

„Durch das Studium eröffnen sich für mich neue Möglichkeiten und es stärkt auch mein Selbstwertgefühl, nicht mehr ‚nur Autodidakt‘ zu sein. Es eröffnet mir auch den Blick in das Denken von Wissenschaft und das bessere Verstehen von dem, was ich bisher nur ‚einfach gemacht‘ habe. Es bietet mir die Möglichkeit meine Arbeit besser zu erklären, aber auch die Möglichkeit diese Arbeit weiterzuentwickeln. Ich fühle in dieser Arbeit und in dem Studium, dass ich angekommen bin, meinen Platz gefunden habe“ (Gritzka WiSe 16/17, 04).

Die studentischen Aussagen verweisen darauf, dass das berufsbegleitende Studium einen Entwicklungsprozess befördert, der im engen Zusammenhang mit der Aneignung und Auseinandersetzung mit Studieninhalten steht. Der fachliche Austausch findet nicht nur in Studienzusammenhängen, sondern auch in der Berufspraxis seinen Widerhall. Der Kompetenzgewinn ist auch auf der Ebene der Entwicklung von professionellen Fähigkeiten zur Einschätzung und kritischer Würdigung von Handlungsvollzügen zu verorten.

Kompetenzgewinn durch die (Weiter-)Entwicklung einer professionellen Haltung

Voraussetzung für den Erhalt eines Studienplatzes ist der Nachweis beruflicher Erfahrung im Feld der Sozialen Arbeit. Aus dieser Tatsache lässt sich schlussfolgern, dass BASA-online-Studierende mit spezifischen Kompetenzen, die sie im Laufe ihrer Berufstätigkeit entwickelt haben, das Studium beginnen. In Anlehnung an Ursula Hochuli Freund und Walter Stotz (2013, S. 124f.) handelt es sich hier um berufliche Kompetenzen, die durch fall- und aufgabenbezogene Herausforderungen entstanden sind, die unter Zuhilfenahme von Wissen zu „Fähigkeitsdispositionen“ geführt haben, situativ angemessen zu handeln. Diese

„Kompetenzen stellen demnach innere Voraussetzungen zur Regelung von Tätigkeiten dar. Sie werden in lebenslangen Bildungsprozessen im jeweiligen Praxisfeld erworben. Professionskompetenz kann als ein Dispositiv von Wissensbeständen und Kompetenzen verstanden werden, die Sozialarbeiterinnen befähigt, in den nicht standardisierbaren Handlungsanforderungen beruflicher Praxis Handlungsfähigkeit zu erlangen unter Wahrung des Respekts vor der Menschenwürde des Gegenübers. Dies verlangt die Ausbildung einer professionellen Grundhaltung, die methodisches Handeln in der Praxis leitet“ (Hochuli Freund und Stotz 2013, S. 124f.).

Die Entwicklung einer professionellen Haltung

„stützt sich ab auf ein reflektiertes Menschenbild, auf ethische Wertvorstellungen und die Zielsetzungen in der Sozialen Arbeit. Sie bildet Grundlage und Leitlinie für das professionelle Handeln und ist immer wieder auf die Handlungsanforderungen in der Praxis kritisch zu reflektieren und weiter zu entwickeln“ (Hochuli Freund und Stotz 2013, S. 125).

Um die studentische (Weiter-)Entwicklung einer professionellen Haltung zu befördern, wird in BASA-online Wert darauf gelegt, in der Lehre fall- und praxisbezogene Aufgaben zu stellen, in denen sich Studierende mit ihrer persönlichen Einstellung zu Klient*innen, ihrem eigenen Problem- und Hilfeverständnis etc. auseinandersetzen. Inwiefern die Inhalte des Studiums Einfluss auf die Haltung im Berufsleben nehmen können, illustriert das folgende Zitat:

„Beruflich kann ich schon jetzt erkennen, wie sehr sich bestimmte Studieninhalte auf meine berufliche Haltung ausüben. Besonders das letzte Thema meines Studiums ‚Doppel-Tripelmandat und berufliche Ethik‘ haben mein Denken und somit auch mein berufliches Handeln beeinflusst. So versuche ich mir des Öfteren bewusst zu machen, welche Rolle ich in meinem beruflichen Alltag einnehme, wie sehr meine Arbeit durch meine eigene Haltung, meine Fachlichkeit geprägt ist und wie sehr ich auch von meinem Arbeitgeber in manchen Situationen beeinflusst werde. Des Weiteren habe ich mich in meiner letzten Hausarbeit unter anderem kurz mit dem Thema ‚Teamarbeit/ Teamkonflikte‘ beschäftigt und konnte auch hier erkennen, wie schnell sich angeeignetes Wissen verinnerlicht und zum Beispiel die Gesprächsführung in Teambesprechungen positiv beeinflusst“ (Hampe WiSe 16/17, o1).

Das Studium regt zu Reflexionsprozessen und zur Weiterentwicklung der eigenen Arbeitsweise/Haltung an. Studienrelevante Inhalte werden als Wissensaneignung für die Gestaltung der Praxis genutzt und das eigene Handeln wird kritisch hinterfragt. Durch das Studium erhalten Studierende die Chance Lernprozesse zu initiieren sowie gewohnte Arbeitsprozesse zu überdenken. Veränderungen bewegen sich oftmals auf der Ebene der Horizonterweiterung aufgrund der Aneignung von Fachwissen.

„Die Wissenserweiterung und der ‚Input‘, den ich im Online-Studium erfahre, bringt mich genau zu dem Ergebnis, welches ich mir erhofft habe. Am Anfang des Studiums sagte man uns, ‚wir werden uns verändern‘. Diese Veränderung verspüre ich schon jetzt. Ich betrachte mehr mit Draufsicht, ich agiere überlegter und bringe im Sprachgebrauch neue Nuancen in einer fachlichen Aus-

drucksweise mit ein. Ich verbinde bestehende Kompetenzen, wie beispielsweise Lernbereitschaft, zielorientiertes Handeln und Empathie, mit neuem Wissen zu einer schriftlichen und verbalen Ausdrucksweise auf eine professionellere Ebene. So banal es klingt, aber es macht Spaß, dies zu spüren und wahrzunehmen. Die Gier nach neuem Wissen und die Umsetzung dieses in der Praxis zu nutzen, bietet mir eine größtmögliche Form der Weiterentwicklung. [...] Es soll in meiner kleinen Darstellung nicht der Anschein erweckt werden, dass ich in meiner praktischen Arbeit stets unzufrieden war, vielmehr geht es darum, Fachlichkeit auf eine andere, eine neue Ebene zu heben. Ein fundamentaler Erkenntnisgewinn mit dem einen oder anderen Aha-Effekt ist für mich der Antrieb und die Motivation das BASA-Online-Studium durch alle Semester zu durchlaufen“ (Richnow WiSe 16/17, o1).

Auf Basis der Aussage lässt sich schlussfolgern, dass Transfermöglichkeiten zwischen Studieninhalten und beruflicher Praxis dergestalt bestehen, als dass sowohl mittels exemplarischer Auseinandersetzungen mit den eigenen Handlungspraxen/-routinen als auch mit den fachspezifischen Grundlagen eine Art Horizonterweiterung stattfindet. Durch den im Studium erzeugten Transfer zwischen Berufspraxis und Theorie entsteht ein intermediärer Raum, der den Studierenden die Möglichkeit gibt Lernprozesse, Qualifizierungsmöglichkeiten und Haltungsänderungen zu erleben und Kompetenzen zu erwerben. Der Gewinn an Kompetenzen bezieht sich auf die aus der reflektierten Berufserfahrung gezogenen Erkenntnisse, auf das Heranziehen von und die Auseinandersetzung mit fall- und handlungsbezogenen Wissensbeständen; nicht zuletzt geht die Herausbildung einer professionellen Haltung aus dem Transfer zwischen Theorie und Praxis hervor.

Die Qualifizierung von berufsbegleitenden Studierenden scheint gerade deshalb zu gelingen, weil es eine Passung zwischen Studieninhalten und praxisrelevanten Themen gibt. Die Lehrkonzepte sind so angelegt, dass sich fachliche Themen auf die Praxis übertragen lassen und studentisches Praxiswissen, Praxisherausforderungen etc. zum Gegenstand von Lernprozessen werden. Zum Beispiel wird im ersten Online-Modul u. a. die Lebensweltorientierung (vgl. Thiersch 2014) als ein theoretischer Ansatz in der Sozialen Arbeit vorgestellt und Studierende werden aufgefordert, sich zunächst mit dem Ansatz auseinanderzusetzen und diesen im nachfolgenden Schritt auf ihre berufliche Praxis zu beziehen.

*„Vor Beginn des Bachelors versprach ich mir vom Studium vor allem Hand-
werkzeug für die alltägliche Praxis im Beruf, aber schon in den ersten Modulen
konnte ich meinen Horizont darüber hinaus erweitern. Soziale Arbeit als
Profession mit wissenschaftlicher Fundierung eröffnete mir eine völlig neue*

*Perspektive auf dieses Berufsfeld. Besonders ansprechend war für mich bisher das Konzept der Lebensweltorientierung. In dem Schulersatzprojekt, in welchem ich arbeite, unterstützen wir SchülerInnen darin, ihren eigenen persönlichen Weg für die Zukunft, eventuell hin zu einem Schulabschluss, zu finden. In Zusammenarbeit mit den Schüler*innen, aber besonders in Gesprächen mit Eltern, Schule und Jugendamt erwies sich mir das theoretische Wissen über Lebensweltorientierung bereits als hilfreich. Eine theoriebezogene wissenschaftliche Basis zu haben, schafft mir mehr Selbstbewusstsein im beruflichen Handeln und hilft mir meine Vorschläge und Forderungen besser durchsetzen zu können“ (Geißler WiSe 2016/17, 01).*

In BASA-online wird versucht, die Studierenden für Theorien zu begeistern/sensibilisieren und diese praxisnah zu durchdringen. Der Transfer zwischen Theorie und Praxis ermöglicht es Studierenden ihre bisherigen beruflichen Erfahrungen zu fundieren, indem sie sich mit den wissenschaftlichen Aspekten der Sozialen Arbeit auseinandersetzen, so dass sie im Laufe dieses Prozesses eine professionelle Haltung entwickeln, ihre Kompetenzen ausbauen bzw. neue hinzugewinnen. Am Beispiel der Lebensweltorientierung lässt sich sehr gut verdeutlichen, wie lohnenswert es ist theoriegeleitete Auseinandersetzungen zu führen und dadurch zu einer modifizierten professionellen Haltung zu gelangen. Studierende berichten davon, dass sie die Nachhaltigkeit theoriegeleiteter Diskurse im Berufsalltag darin erkennen, dass sie ein erweitertes Verständnis für ihre Klientel erlangen und die Eigenreflexion ihres praktischen Handels zunimmt.

„Die für mich bisher größte Herausforderung und zugleich größter Lernprozess ist die Erfahrung, dass ich meine bisherige Arbeit enorm reflektiere. Dies ist vor allem deshalb eine Herausforderung, weil dieser Prozess phasenweise sehr anstrengend und unangenehm ist. Themen wie die Lebensweltorientierung oder das Doppel- und Tripelmandat sind nur kleine Teilausschnitte von Inhalten, die mich während des ersten Semesters gedanklich eng begleiteten. Oftmals waren gewisse Themen und Fragestellungen im ersten Semester tagelang in meinem Kopf‘ und regten Umdenkungsprozesse bei mir an. Insgesamt erlebte ich und erlebe noch immer einen anhaltenden enormen Reflexionsprozess meiner eigenen bisherigen Arbeit in der Praxis. In den fast sieben Jahren, in denen ich mittlerweile als Erzieherin in der stationären Kinder- und Jugendhilfe tätig bin, war ich fest davon überzeugt, dass ich und meine Kolleginnen gute Arbeit leisten. Im Rahmen einer Erzieherausbildung tun wir das sicherlich auch. Meine größte Erkenntnis ist jedoch bisher, dass eine Erzieher-Ausbildung für diese Arbeit eigentlich nicht ausreicht. Es ist sicherlich eine gute Basis, um beispiels-

*weise kindheitspsychologische Entwicklungen zu beobachten und zu begleiten. Aber um Kindern und Jugendlichen, Erwachsenen, psychisch Erkrankten oder geistig behinderten Müttern beispielsweise wirklich die Partizipation an der Hilfeplanung zu ermöglichen, braucht es mehr Wissen. Zum Beispiel wie in der Geschichte bisher mit ‚andersartigen‘ Menschen umgegangen wurde? Was können wir aus der Heimerziehung in den 1950er und 1960er Jahren lernen? Sind stationäre Hilfeformen vielleicht nach wie vor ‚totale Institutionen‘? Wie können bessere Hilfeplanungen gelingen? Warum bewegen sich Sozialarbeiter*innen stets in einer Ambivalenz zwischen Hilfe und Kontrolle? All dies lernte ich nicht in meiner Ausbildung, begegnet mir aber täglich in meiner Arbeit. Andersherum betrachte ich das berufsbegleitende Studium als Vorteil denjenigen gegenüber, die beispielsweise direkt nach dem Abitur und ohne Berufserfahrung das Studium der Sozialen Arbeit beginnen. Ich hatte die Chance, in meiner täglichen beruflichen Praxis Erfahrungen zu sammeln, die zum Beispiel die Lebensweltorientierung betreffen. In meiner Arbeit erlebe ich ständig, wie wichtig es ist, unvoreingenommen und individuell auf bestimmte Persönlichkeiten einzugehen, um gemeinsam passendere Ziele im Hilfeprozess zu entwickeln. Weiterhin erfahre ich aber auch Grenzen in der Lebensweltorientierung, die beispielsweise durch das Doppel- und Tripelmandat definiert werden. Ich kann mir nicht vorstellen, dass Berufs- und Studienanfänger sich diese Ambivalenz vorstellen können, weil sie diese schlichtweg einfach noch nicht erlebt haben“ (Böttcher WiSe 16/17, o1).*

Durch ausgewählte studentische Zitate dürfte deutlich geworden sein, dass die Studierqualität in hohem Maße davon abhängt, ob die Lehrkonzepte so gestaltet sind, dass den Studierenden der Bezug zur Praxis Sozialer Arbeit ermöglicht wird. Diese Priorisierung scheint ein Schlüssel für den Studienerfolg respektive für den Erwerb von Kompetenzen zu sein. Die Studierenden verfügen über Praxiserfahrungen und die Studieninhalte sind ihnen bisweilen nicht neu, der Unterschied besteht vor allem in der wissenschaftlichen Komponente, so dass wissenschaftliche Ansätze und Fragestellungen zu praxisrelevanten Auseinandersetzungen führen. Als perspektiverweiternd wird die Vielfalt der praxisfeldbezogenen Erfahrungen, die Studierende mitbringen, erlebt. Den Austausch über praxisrelevante Aspekte im Studium zu ermöglichen, hält die Chance bereit, eine Kultur der wechselseitigen Praxiserkundung und des forschenden Lernens zu etablieren, so dass das so generierte Wissen in den jeweiligen Arbeitsalltag zurückfließen kann. Im Studium haben die Studierenden die Chance, routinierte Handlungspraxen zu hinterfragen, diese mit Fachwissen anzureichern und fachliche Ansprüche zu entwickeln, die für das professionelle Handeln in der Sozialen Arbeit grundlegend sind.

3 Fazit

Über die Annäherungen an studentische Erfahrungen mit einem berufsbegleitenden Online-Studienformat lassen sich Rückschlüsse auf die Qualität der Online-Lehre bzw. des Studienformats ziehen. Die sich äußernden Studierenden bescheinigen dem berufsbegleitenden Studienformat BASA-online eine hohe Qualität, die mit Erkenntnisgewinnen und Kompetenzzuwachs einhergeht und sich im unmittelbaren Bezug zur eigenen Berufspraxis widerspiegelt. Das vermittelte Grundlagenwissen Sozialer Arbeit hilft ihnen, sich zu professionalisieren, die institutionellen Rahmenbedingungen und Handlungsaufträge kritisch zu würdigen und ggf. zu modifizieren. Das Professionalisierungspotenzial des Studiums für berufsbegleitend Studierende lässt sich mit der „Dichotomie von Theorie und Praxis“ (ausführlich vgl. Busse und Ehlert 2011, S. 240) erklären, die sich in entsprechenden Lehr-Lernarrangements wiederfinden lässt, indem nach der „Funktion des Wissens im professionellen Handeln“ (ebd.) gefragt wird und Studierende das erlernte Wissen in die Praxis transferieren bzw. reflexive, analytische, diagnostische sowie intervenierende Prozesse angestoßen werden. Auch durch das Erlernen des wissenschaftlichen Schreibens/Arbeitens und der ausgeprägten Textarbeit (Basistexte, Zusatztexte) findet eine Qualifizierung statt, die Studierende dazu befähigt, professionelle Fachdiskurse zu führen. Auch darf davon ausgegangen werden, dass Studierende durch das online-basierte Studium digitale Kompetenzen erwerben, die für aktuelle oder zukünftige Entwicklungen methodischer Innovationen/Digitalisierungsangebote für die Praxis Sozialer Arbeit von Bedeutung sind (beispielsweise online-basierte Beratungsansätze, ausführlich vgl. den Beitrag von Arnold und Schindler in diesem Band).

Zweifelsfrei lässt sich feststellen, dass die zu Worte gekommenen Studierenden äußerst zufrieden sind und sich anerkennend zum Studienformat und den Lehr-Lernarrangements äußern. Diese positive Tendenz lässt sich durchweg in allen Studiengruppen finden. Jedoch sei darauf verwiesen, dass die im Text ausgewählten Aussagen vor allem im Kontext der ersten zwei Studienhalbjahre getätigt wurden und hier der Schluss naheliegt, dass die Freude über den Beginn, das Neue, die Bewältigung der Studienanforderungen, das Erleben von Lernerfolgen etc. gewiss zur positiven Evaluation des Studiengangs beiträgt. In höheren Semestern, wenn der Studieralltag eingeleitet ist, gibt es durchaus auch kritische Rückmeldungen und Änderungswünsche, die sich beispielsweise darauf beziehen, dass Lehrende in der Online-Lehre zu wenig präsent im virtuellen Raum seien, die Möglichkeiten der E-Learningtools nicht voll ausgeschöpft werden, die Lehrkonzepte zu stark strukturiert und zu wenig individuellen Spielraum für eigene Lernwege lassen, Prüfungsleistungen/-formen kaum Auswahloptionen zulassen. Gewiss stellt BASA-online ein insofern der Heterogenität der Studierenden angepasstes

Studienkonzept dar, da Studienzeiten (Online-Module) entsprechend der unterschiedlichen Arbeitszeiten (Tagdienst, Schichtdienst etc.) selbst eingeteilt werden können. Dementsprechend wird das Selbststudium zum Dreh- und Angelpunkt; der Gefahr der Vereinzelung/Isolierung wird u. a. durch Präsenzmodule (einmal pro Monat zwei Tage) entgegengewirkt. Diese Präsenztage werden von den Studierenden als äußerst wichtig erachtet, weil hier vor allem der fachliche Austausch unter den Studierenden, das Kennenlernen anderer Arbeitsfelder Sozialer Arbeit etc. als bereichernd erlebt werden.

Abschließend soll der Hinweis nicht fehlen, dass Studierqualität und Qualitätsstandards in der Lehre in einem wechselseitigen Passungsgefüge stehen. An der ASH Berlin haben wir im Studiengang BASA-online im Laufe der Jahre Lehrerfahrungen mit dem online-basierten Studienformat sammeln können und diesbezüglich Qualitätsstandards für die Lehre entwickelt. Die Herausforderung besteht darin, Lehr-Lernarrangements kontinuierlich weiterzuentwickeln und zur Gestaltung „eines professions-, disziplin- und modulgerechten Lehr-Lernsettings sowie zu einer Kultur des wechselseitigen Lernens, der Transparenz und der Entwicklung“ (vgl. BASA-online 2018) beizutragen. Die Studierqualität aus studentischer Sicht fortlaufend zu erfassen, ist und bleibt ein wesentlicher Baustein zur Weiterentwicklung der Lehre.

Literatur

- Arnold, Patricia, Lars Kilian, Anne Thillosen, und Gerhard Zimmer. 2015. *Handbuch E-Learning. Lehren und Lernen mit digitalen Medien*. Bielefeld: wbv.
- BASA-online. 2018. *Qualitätsstandards in der Lehre*. Berlin: ASH [im Erscheinen].
- Busse, Stefan, und Gudrun Ehlert. 2011. Professionalität zwischen Kontinuität und Veränderung – berufsbegleitend Studieren. In *Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven*, Hrsg. Roland Becker-Lenz, Stefan Busse, Gudrun Ehlert, und Silke Müller-Hermann, 217–242. Wiesbaden: VS.
- Griese, Birgit, und Hedwig Rosa Griesehop. 2017. Lerncoaching online: konzeptionelle Überlegungen und exemplarische Ausführungen zu Unterstützungsformaten im Kontext Lernherausforderung/Schlüsselkompetenzen. In *Lehren und Lernen online. Lehr- und Lernerfahrungen im Kontext akademischer Online-Lehre*, Hrsg. Hedwig Rosa Griesehop, und Edith Bauer, 235–262. Wiesbaden: VS.
- Griesehop, Hedwig Rosa und Edith Bauer (Hrsg.). 2017. *Lehren und Lernen online. Lehr- und Lernerfahrungen im Kontext akademischer Online-Lehre*. Wiesbaden: VS.
- Griesehop, Hedwig Rosa, und Ina Driemel. 2017. Berufsbegleitend online studieren: flexible Studienorganisationsform und spezifische Unterstützungsangebote für nicht-traditionell Studierende. In *Lehren und Lernen online. Lehr- und Lernerfahrungen im Kontext*

- akademischer Online-Lehre*, Hrsg. Hedwig Rosa Griesehop, und Edith Bauer, 31–53. Wiesbaden: VS.
- Hochuli Freund, Ursula, und Walter Stotz. 2013. *Kooperative Prozessgestaltung in der Sozialen Arbeit*. Ein methodenintegratives Lehrbuch. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lackner, Elke, und Michael Kopp. 2014. Lernen und Lehren im virtuellen Raum. Herausforderungen, Chancen, Möglichkeiten. In *Lernräume gestalten – Bildungskontexte vielfältig denken*, Hrsg. Klaus Rummeler, 174–186. Münster/New York: Waxmann.
- Quennet-Thielen, Cornelia. 03.07.2017. *Rede der Staatssekretärin im Bundesministerium für Bildung und Forschung anlässlich der Tagung „Hochschulen im digitalen Zeitalter“*. <https://www.bmbf.de/de/hochschulen-im-digitalen-zeitalter-4436.html> [04.11.2017].
- Thiersch, Hans. 2014. *Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel*. Weinheim: Beltz/Juventa.
- Wannemacher, Klaus (unter Mitwirkung von Imke Jungermann, Julia Scholz, Hacer Tercanli, Anna von Villiez). 2016. *Digitale Lernszenarien im Hochschulbereich. Im Auftrag der Themengruppe „Innovationen in Lern- und Prüfungsszenarien“ koordiniert vom CHE im Hochschulforum Digitalisierung*. Arbeitspapier Nr. 15. https://www.che.de/downloads/HFD_AP_Nr_15_Digitale_Lernszenarien.pdf [04.11.2017].

Über die Autorin

Griesehop, Hedwig Rosa; Dr. phil., Diplom-Psychologin, Diplom-Sozialarbeiterin, Professur für Theorie und Praxis der Methoden Sozialer Arbeit an der Alice Salomon Hochschule Berlin, Studiengangsleiterin BASA-online, griesehop@ash-berlin.eu



Virtuelle Community of Practice – gemeinsam an Schlüsselsituationen lernen

Regula Kunz und Marco Bettoni

Zusammenfassung

Unsere Vision einer neuen Kultur des gemeinsamen Lernens und Wissen-Teilens in virtuellen Communities of Practice (CoP) leitet uns bei dem Versuch, den *gegenseitigen* Austausch von Wissen zwischen Wissenschaft und Praxis im Bereich Sozialer Arbeit weiterzuentwickeln. Konkret haben wir ein Netzwerk gegründet, das es Personen aus Praxis und Wissenschaft sowie Studierenden ermöglicht, kollaborativ und online eine Fallsammlung von Schlüsselsituationen der Sozialen Arbeit aufzubauen, zu diskutieren und zu nutzen. Auf der Online-Plattform des Netzwerks sind bereits etwa 60 Schlüsselsituationen ausführlich dokumentiert. In diesem Beitrag erläutern wir Inhalt und Struktur einer Schlüsselsituation sowie den Aufbau der virtuellen CoPs und des Netzwerks. Wir schildern zudem wie unsere Lösung in der Online-Lehre genutzt werden könnte und werfen zum Schluss einen Blick auf bevorstehende Entwicklungen.

Schlagwörter

Schlüsselsituationen der Sozialen Arbeit, Wissenschaft und Praxis, Communities of Practice, Kasuistik, Netzwerk, Partizipation, soziales Lernen, Online-Plattform

1 Einleitung

Die Soziale Arbeit hat sich als Wissenschaft etabliert, entsprechend ihre Forschung ausgebaut und die Praxis hat vielfältige Antworten auf gesellschaftliche Herausforderungen gefunden. Doch wie sieht es mit der Wissensverwertung, dem Austausch von Wissen zwischen Wissenschaft und Praxis und dem gemeinsamen Diskurs für eine Profession der Sozialen Arbeit aus? Wir sind der Meinung, dass da noch viel Entwicklungspotenzial liegt – es geht nämlich um viel mehr als nur um den Transfer von Forschungsergebnissen in die außerhochschulische Praxis. Wir haben eine Vision, die eine neue Kultur des gemeinsamen Lernens und Wissen-Teilens in virtuellen Communities of Practice einläutet: Praktiker*innen und Wissenschaftler*innen diskutieren und dokumentieren Schlüsselsituationen, also in ähnlicher Form wiederkehrende Situationen der Sozialen Arbeit: Sie tun dies auf der Grundlage eines Reflexionsmodells (vgl. Tov et al. 2016), unterstützt durch eine online-Plattform, und bauen so eine Fallsammlung auf. Schlüsselsituationen beschreiben konkrete Praxis und verbinden relevante Theorien, neueste Forschungsergebnisse, erforderliche Erfahrungen und Fähigkeiten von Fachkräften, zugrunde liegende Werten und einzulösende Qualitätskriterien und zeigen mögliche Handlungsalternativen auf. Praktiker*innen und Wissenschaftler*innen erarbeiten gemeinsam dieses Wissen, tauschen ihre Erfahrungen aus und entwickeln durch die Reflexion, den Wissens- und Wertebezug und den Diskurs ihre Fachlichkeit weiter. Sie können den Austausch intensivieren und sich zu einer Community of Practice zusammenschließen. Organisationen können die Fallsammlung auf der Online-Plattform sowohl zur Aus- und Weiterbildung ihrer Mitarbeiter*innen oder Student*innen als auch zur Qualitätsentwicklung ihrer Praxis nutzen. Über die Online-Plattform entsteht ein Netzwerk von Fachkräften und Organisationen aus Praxis wie Hochschule.

Ein erster großer Schritt auf diese Vision hin ist gemeistert. In einem Drittmittel finanzierten Projekt haben wir ein Netzwerk von Fachpersonen aufgebaut und mit ihnen gemeinsam die online-Plattform entwickelt. Daraus ist der Verein *Netzwerk Schlüsselsituationen Soziale Arbeit* entstanden, welcher nun als Träger der Plattform fungiert. Auf der online-Plattform setzen sich Einzelpersonen oder CoPs, welche häufig Personen aus Praxis und Hochschule verbinden, fachlich mit Schlüsselsituationen auseinander und treffen sich auch face-to-face im Rahmen von Netzwerktreffen zum Austausch und zur Weiterentwicklung der Fallsammlung, der Plattform und zu deren Implementation.

Immer mehr Hochschulen nutzen diese Plattform in der Lehre und ermöglichen den Studierenden bereits während des Studiums in eine Community von Professionellen der Sozialen Arbeit hineinzuwachsen. Und es zeigt sich, dass der Prozess genauso wichtig, wenn nicht noch wichtiger ist als das Produkt. Wir wachsen zu

einer Gemeinschaft zusammen, gewinnen Vertrauen in uns, in die Zusammenarbeit. Wir fordern uns heraus und gestalten mit unserer Kreativität etwas ganz Neues, werden Teil davon – und das motiviert. Durch das intensive Sich-Einlassen in CoPs entstehen manchmal sogar Freundschaften und neue Entscheidungs- und Austauschprozesse schöpfen neuartige Werte. Und das Schöne daran ist: Die Reise ist noch lange nicht zu Ende.

Wir erzählen in diesem Artikel von unseren Erfahrungen, Hoffnungen, von Enttäuschungen, Stolpersteinen und Herausforderungen und zeigen wie ein Netzwerk nicht nur Professionelle, Praktiker*innen und Wissenschaftler*innen, sondern bereits Studierende aufnimmt, um so gemeinsam zu lernen und die Soziale Arbeit zum Wohle der Klient*innen voranzubringen. Unser Beitrag ist als reflektierte Fallstudie zu verstehen, auch wenn wir den Fall selbst gestaltet haben (vgl. Remenyi 2012; Yin 1989). Wir erläutern zunächst kurz das Modell Schlüsselsituationen mit den Reflexionsschritten, um danach den Aufbau der virtuellen CoPs und des Netzwerks zu schildern. Wie das Modell in der online-Lehre genutzt werden kann, beschreiben wir im vierten Kapitel und ziehen am Ende ein Fazit, wo wir heute stehen und welche Entwicklungen wir weiter anstreben.

2 Das Modell Schlüsselsituationen

Wir führen nun kurz in das Modell ein, welches andernorts bereits ausführlich dargestellt wurde (vgl. z. B. Tov et al. 2016; Kunz 2015a; Stämpfli et al. 2016). Schlüsselsituationen sind Situationen, die in ähnlicher Form wiederkehren und aus der Perspektive der Professionellen als strukturierter Sinnzusammenhang erfahren werden (vgl. Tov et al. 2016, S. 40). Jede Situation ist in ihrem Kontext einzigartig, doch lassen sich gemeinsame Merkmale eruieren, die sich kontextunabhängig generalisieren lassen und eine Typenbildung erlauben. Grundlage für die Schlüsselsituationen war eine empirische Erhebung, welche in einem diskursiven Gruppenverfahren die Praxis der Sozialen Arbeit anhand von Schlüsselsituationen beschrieb und eine Sammlung von rund 135 Titeln und Definitionsmerkmalen dieser Situationen zum Ergebnis hatte, welche um eine typische und kurze Situationsbeschreibung ergänzt wurde (vgl. Kunz 2015b; Tov und Kunz 2009). Die Schlüsselsituationen sind also handlungsfeldübergreifend und fördern das Generalistische des beruflichen Alltags zu Tage. Sie zeigen, was den Kern der Sozialen Arbeit ausmacht.

Auf der online-Plattform sind bereits etwa 60 Schlüsselsituationen mit insgesamt etwa 120 kontextspezifischen Situationen ausführlich dokumentiert. Sie weisen

entlang des Reflexionsmodells Beschreibungen von allen acht Elementen einer Schlüsselsituation auf:

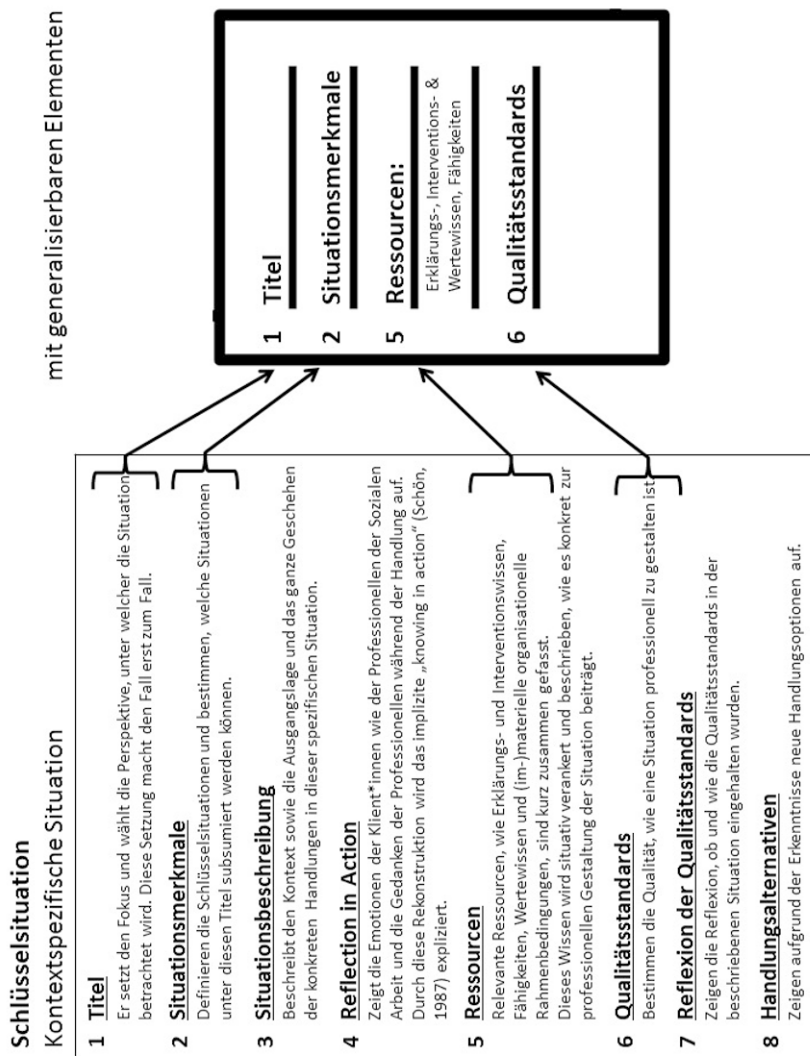


Abb. 1 Aufbau der Schlüsselsituationen in der Fallsammlung (eigene Darstellung)

Eine Schlüsselsituation verbindet das generalisierbare Allgemeine, was in allen ähnlichen Situationen zu finden ist, mit dem Besonderen, das nur spezifisch für die kontextgebundene Situation gilt. Entsprechend lassen sich einige der acht Elemente für alle ähnlichen Situationen mit demselben Titel generalisieren. Genau dieses Pendeln zwischen Allgemeinem und Besonderem zeigt sich in der Kasuistik, welche Theorie- und Fallverstehen zusammenführt (vgl. von Spiegel 2004). Sie veranschaulicht uns einerseits das Regelwissen und lehrt uns aber auch die Regelmodulation, welche für professionelles Handeln unumgänglich ist, um das Handeln nicht auf Rezepte zu reduzieren (vgl. Fischer 2008). Soziale Arbeit lernt seit ihrem Beginn an Fällen der Kasuistik, führt die verschiedenen Wissensbestände zusammen und bezieht sie auf eine konkrete Handlung in einem kontextgebundenen Fall. Sie gilt für Professionen als Königsweg für die Relationierung von Wissen und Handeln, für die Einsozialisation von Noviz*innen und für die stete Selbstvergewisserung der eigenen reflexiven Professionalität von Expert*innen (stellvertretend vgl. Dreyfus und Dreyfus 1987; Dewe 2012; Terhart 1985). Das Modell Schlüsselsituationen schafft mit der Systematik der Titel einen empirisch gewonnenen Referenzrahmen, um ähnliche Situationen und das dazu hilfreiche Regelwissen zu erkennen, und trägt dazu bei, Wissen situativ zu verankern, indem die Regeln moduliert werden (vgl. Lave und Wenger 1991). Diesen Ansatz bezeichnet Kunz (2015a/b) als situative Kasuistik.

Der Ansatz der Community of Practice dient nun dazu, den Wissensaspekt in der Kasuistik mit dem diskursiven Element zu verbinden. Wissen ist nicht einfach gegeben, sondern muss angeeignet, gedeutet und auf den Kontext bezogen werden. Diese situative Verankerung ergibt erst den Sinn (vgl. Wenger 1998). Nur punktuell durchlaufen wir diesen Prozess alleine, in der Regel stehen wir im Austausch mit anderen Menschen, mit welchen wir eine Praxis teilen. Indem wir zusammen, also partizipativ, eine Aufgabe erfüllen, gestalten wir Sinn und erfahren die Bedeutung unseres Tuns und Denkens. CoPs stellen das gemeinsame Lernen und den Wissensaustausch ins Zentrum ihrer gemeinsamen Aufgabe-„Domain“ („gemeinsamer Aufgaben- und Wissensbereich“): Hier handelt es sich um das erste von drei Merkmalen gemäß Wenger (Wenger zitiert nach Tov et al. 2016, S. 87). Man möchte dazu gehören und eignet sich deshalb die Praxis an, die in der CoP gelebt wird: „practice“ gilt als zweites Merkmal einer CoP („eine Praxis, die basierend auf der gemeinsamen Handlung zu einem geteilten Wissen und Repertoire führt“, Wenger zitiert nach Tov et al. 2016, S. 87). Dabei kann man legitimiert an der Peripherie einer CoP aktiv sein oder mitten im Zentrum. Noviz*innen und Expert*innen lernen gemeinsam. Nicht mehr Status, Funktion oder Rolle stehen im Zentrum, sondern das Wissen, die Gemeinschaft, das gemeinsame Handeln und damit die Zugehörigkeit zur „community“ („Gemeinschaft, die aus den Personen besteht,

die miteinander in Beziehung stehen und für die die Domäne, der gemeinsame Aufgaben- und Wissensbereich, von Bedeutung ist“, Wenger zitiert nach Tov et al. 2016, S. 87). Den Ansatz der CoP legten wir unserem Netzwerk zugrunde, wie wir nun im nächsten Kapitel ausführen werden. In CoPs machen die Mitglieder die Erfahrung, wie die Bedeutung von Praxis und Wissen ausgehandelt, wie Sinn gestaltet werden muss. Im Diskurs stärken sie zudem ihre professionelle Identität.

3 Virtuelle CoP und Netzwerk

Wir wollten keine Fallsammlung schaffen, die nur Daten sammelt, sondern unsere Vision war es, eine lebendige Community von Professionellen der Sozialen Arbeit aufzubauen, welche im Austausch zwischen Wissenschaft und Praxis gemeinsam um ein Verständnis von Professionalität anhand von konkreten Situationen ringt (vgl. Kunz et al. 2016). Die Community wuchs schnell über die Ländergrenzen hinweg und es entstanden gemäß des Ansatzes von Wenger et al. (2002a) lokal verteilte CoPs. Einige schafften dennoch die Hürde, sich über große geografische Distanzen hinweg zusammen zu setzen und über online-Meetings auszutauschen und die gemeinsame Arbeit auf der Plattform zu realisieren. Die regelmäßigen face-to-face-Treffen für die ganze Community sind jedoch wesentlich, um die Gemeinschaft nicht nur virtuell zu erleben: Es ist wichtig sich besser kennen zu lernen und Weiterentwicklungen zu diskutieren. Wir haben zur Gestaltung der Community das Grundlagenwissen aus dem Community Management genutzt und daraus Ableitungen für unseren Kontext erarbeitet (vgl. Tschopp et al. 2016). Wesentlich ließen wir uns von den Gestaltungsprinzipien für CoPs nach Wenger et al. (2002b) leiten, d. h., auf Evolution ausrichten, Dialog zwischen innerer und äußerer Perspektive ermöglichen, Partizipation auf verschiedenen Stufen fördern, öffentliche wie private Begegnungsräume schaffen, den Nutzen und die Domäne fokussieren, Vertrautes mit Anregendem kombinieren und einen Rhythmus kreieren. Im Zentrum der „Kultivierung“ jeder CoP stehen ihre Aufgabe, die sie sich gibt (domain), ihre geteilte Praxis, die sie lebt, und ihre Gemeinschaft, die die Zusammengehörigkeit stärkt (community). Die CoPs machen sich die Implementierung des Reflexionsmodells in ihrem Kontext zur Aufgabe, erarbeiten gemeinsam eine Schlüsselsituation aus ihrer Praxis oder kommentieren, diskutieren und überarbeiten bereits bestehende Situationen auf der online-Plattform. In der Titelsammlung der Schlüsselsituationen zeigt sich eine geteilte Fachlichkeit, die von Wissenschaftler*innen wie Praktiker*innen verstanden wird. Diese Erfahrung bestärkt uns in der Annahme, dass wir Schlüsselsituationen „Reifikate“ betrachten,

die als „boundary objects“, die Grenzen von CoPs überwinden (vgl. Ackermann und Bakker 2011).

Neben der Community, welche sich auf den Fachdiskurs konzentriert, bildet sich ein Netzwerk als Träger der online-Plattform und zur Verbreitung des Modells. Es entstehen feste Kooperationen mit Hochschulen und Praxisorganisationen. Zusätzlich werden Fachpersonen zertifiziert, welche zur Beratung, Implementierung oder Einführung des Modells von interessierten Organisationen hinzugezogen werden können. Für das Netzwerk wählten wir die Vereinsform als Organisationsstruktur, welche unter demokratischen Vorzeichen eine hohe Mitgestaltung seitens der Mitglieder ermöglicht.

Die Verbindung zwischen Netzwerk und Community bildet die Schlüssel-CoP, welche sich die Gestaltung der Plattform zur Aufgabe gemacht hat. Sie besteht aus den Vereinsmitgliedern, zu welchen Vertretungen der Kooperationspartner*innen und die zertifizierten Fachpersonen gehören. CoPs wählen aus ihren Mitgliedern eine Koordinationsperson, welche den Kontakt zur Schlüssel-CoP herstellt, Vereinsmitglied werden und aktiv daran teilnehmen kann. Diese Struktur erlaubt es, von der Peripherie her ins Zentrum zu wachsen und gestaltend auf die Community wie auch das Netzwerk zu wirken.

Die online-Plattform ist für die Kooperation und Kommunikation im Netzwerk und für den Fachaustausch in der Community zentral, wird aber durch Videokonferenzen, unsere Website, den Newsletter, Blogs und (vereinzelt) Mails ergänzt. Das jährliche face-to-face-Netzwerktreffen verbindet alle Aktiven, festigt das Netzwerk und erhöht die Aktivitäten in der Community. Nach dieser kurzen Übersicht über unser Netzwerk und die virtuelle Community möchten wir im nächsten Kapitel aufzeigen, wie diese im Rahmen der Ausbildung von Student*innen genutzt werden können.

4 Netzwerk und virtuelle CoP im Ausbildungskontext

Das Modell Schlüsselsituationen eröffnet vielfältige Möglichkeiten der Nutzung im Ausbildungskontext und trifft mit seiner Systematik und den exemplarischen Situationen den Nerv der Zeit, denn beispielsweise Pantucek moniert, dass ein funktionierendes Bachelor-Curriculum weder oberflächlich noch spezialisiert, sondern nur exemplarisch-generalistisch ausgerichtet sein kann:

„Oberflächlich, weil es im Versuch, das Ganze vollständig abzubilden, auf Tiefenbohrungen verzichtet. Oder spezialisiert, weil es eine Auswahl zu treffen hat, wo es

seine Tiefenbohrungen ansetzt. Es kann aber auch generalistisch sein, wenn es die Auswahl als exemplarische begreift und das deutlich zu machen versucht. Wenn also im Besonderen das Allgemeine entdeckt wird. Die Zukunft der Bachelor-Studiengänge wird also exemplarisch-generalistisch sein müssen.“ (Pantucek 2011, S. 53)

Das Modell Schlüsselsituationen ermöglicht durch die Pendelbewegung zwischen Allgemeinem und Spezifischem, also dem Bezug zwischen generalisiertem Titel und kontextspezifischer Situation, im Reflexionsverfahren das Exemplarisch-Generalistische zu entdecken. Im Folgenden zeigen wir die diversen Möglichkeiten auf, wie mit Schlüsselsituationen in der Lehre gearbeitet werden kann.

4.1 Variationen des Einsatzes

Das Spektrum ist breit, geht es um die Frage, wie mit dem Reflexionsmodell Schlüsselsituationen gearbeitet, der Diskurs in CoPs gestaltet, der Austausch und die Zusammenarbeit mittels der online-Plattform unterstützt werden kann. Nachstehend haben wir verschiedene relevante Aspekte herausgearbeitet, welche eine Bandbreite an Variationen zulassen.

Von offline über Blended Learning zu rein online, mit oder ohne eigenem geschlossenen Bereich auf der Plattform

Grundsätzlich kann man das Reflexionsmodell für sich alleine anwenden, um seine Handlungspraxis zu reflektieren oder sich im kasuistischen Denken einzuüben. Man kann dies auch in einer CoP tun, einer Intervisionsgruppe, in einer Fallwerkstatt an der Hochschule, in einem rein mündlichen oder auch dokumentierten Prozess. Möchte man bei der Dokumentation in einen anregenden Austausch kommen, bieten sich Kollaborationsplattformen an. Dies kann z. B. die Lernplattform der Hochschule sein. Möchte man hingegen die Online-Plattform Schlüsselsituationen als Netzwerk, Wissensressource und zum Austausch nutzen, kann man entweder die Autor*innenrechte erwerben, kostenlos direkt im öffentlichen Bereich schreiben und eine Schlüsselsituation erarbeiten. Ist einem das zu hochschwierig, dann kann man mit dem Verein *Netzwerk Schlüsselsituationen* eine Vereinbarung eingehen und erhält einen kostenpflichtigen geschlossenen Bereich mit entsprechendem Support, der die nötige Stabilität und eine geschützte Lernumgebung für die Lehre bietet. Die Lehre kann dann als Blended Learning konzipiert werden, wobei sich einführende Veranstaltungen face-to-face mit der Begleitung über die online-Plattform abwechseln, auf welcher die Studierenden ihre Situationen erarbeiten und Feedback von Dozierenden erhalten. Man kann die Lehre auch rein online gestalten, Tutorials

für die Einführung der Plattform und des Modells nutzen und das gemeinsame Schreiben, Diskutieren, Kommentieren und Fragenstellen online unterstützen.

Alle acht Prozessschritte oder nur punktuelle Bearbeitung einzelner Aspekte des Reflexionsmodells

Das Reflexionsmodell umfasst acht Stufen, die nacheinander erarbeitet werden, um eine Schlüsselsituation vollständig zu beschreiben. Man kann jedoch sehr frei auch einzelne Elemente fokussieren und diese ins Zentrum der Reflexion stellen. In unserem Buch haben wir in Kapitel 4.5 (vgl. Tov et al. 2016) vielfältige Möglichkeiten zu jedem Prozessschritt und dazu das zu erreichende Ziel und den entsprechenden Lernprozess gemäß dem integrierenden Lernmodell nach Kaiser (2005) beschrieben. Dies eignet sich für die Hochschul- wie die Praxisausbildung gleichermaßen. Gerade bei limitierten Zeitressourcen ist der spielerische Umgang mit einzelnen Elementen sehr hilfreich, vorausgesetzt, die anleitende Person kennt das Modell umfänglich.

Homogene Zielgruppe versus heterogene Erweiterung auch über die Hochschule hinaus

Das Modell kann in herkömmlichen Formaten, wie dem Praxisgespräch, der Intervention, in Fallwerkstätten oder Begleitveranstaltungen zur Praxisphase, eingesetzt werden. Dabei sind Studierende jeweils die Zielgruppe. Sie kommen meist homogen aus einem Jahrgang, sind jedoch häufig heterogen zusammengesetzt, was die praktischen Handlungsfelder betrifft. Indem im Modell die generalisierbaren Elemente herausgearbeitet werden, ist es einerseits möglich, das Handlungsfeldübergreifende – und damit den Kern der Sozialen Arbeit – und andererseits das Kontextspezifische und situationsgebundene zu akzentuieren.

Mit der Nutzung der Plattform eröffnen sich neue Möglichkeiten der Kooperation und man kann die Praxispersonen, welche die Studierenden in der Praxis begleiten, ebenfalls in die Lehre involvieren und an der Erarbeitung der Schlüsselsituation beteiligen. Das eröffnet einen Wissensaustausch über bisherige Organisationsgrenzen, Funktionen und Rollen hinweg. Die Schlüsselsituationen werden als „boundary objects“ (Wenger et al. 1998), welche die Grenzen von CoPs überwinden, genutzt. Alle involvierten Personen, konkret: Dozierende, Studierende, Praxisanleitende, können CoPs bilden und sie die Erfahrung des gemeinsamen Lernens auf gleicher Augenhöhe machen lassen oder im klassischen Format der Lehre in den bisherigen Rollen tätig sein.

Einzelnes Modul oder Strang durch das Curriculum

Die Schlüsselsituationen können einmalig in einem Modul eingesetzt werden, um einen Schwerpunkt auf das Reflexionsverfahren und die Einsozialisierung in das kasuistische Denken zu legen und ein Verständnis für reflexive Professionalität aufzubauen. Dies kann vorbereitend, parallel oder nach der Praxisphase geschehen. Das Modell eröffnet auch die Dimension, die Schlüsselsituationen als roten Faden durch das ganze Studium zu ziehen, da die Fähigkeit, alle in der Titelsammlung beschriebenen Situationen professionell gestalten zu können die professionellen Grundkompetenzen umfasst, die am Ende eines generalistischen, berufsbefähigenden Bachelors in Sozialer Arbeit erreicht werden müssen. Dazu ist anzumerken, dass die Sammlung der Titel aus dem Jahre 2005 stammt und nun über die Tätigkeit des Netzwerks auf der Plattform aktualisiert wird.

4.2 Erfahrungen und Herausforderungen

Die vielfältigen Einsatzmöglichkeiten generieren unterschiedlichen Nutzen und unterschiedliche Herausforderungen, die wir hier nun darlegen möchten.

Komplexität: Reflexionsmodell – CoP-Community-Netzwerk

Bei didaktischen Konzepten sind die Ziele deutlich zu machen und die Möglichkeiten schrittweise zu erweitern, weil die Komplexität sonst Diffusität und dadurch eher Widerstände erzeugt, wie unsere Erfahrung zeigt. Ob man die eigene Situation anhand der 8 Schritte des Modells reflektiert, dabei das gemeinsame Lernen in einer CoP erfährt, die online-Fallsammlung als Wissensressource nutzt oder sich aktiv in der virtuellen Community beteiligt, erfordert unterschiedliche Einführungen und unterschiedliches Hintergrundwissen. Zu verstehen, wozu die virtuelle CoP über den eigentlichen Modulanlass hinausgeht, genutzt werden kann und was deren Vision ist, braucht Zeit.

Wir machen die Erfahrung, dass sich einige Studierende durch das Kennenlernen des Modells im Studium für die Idee begeistern lassen und interessiert sind, auch nach Modulabschluss ins Netzwerk hineinzuwachsen. Wir begleiten sie beim Veröffentlichen ihrer Schlüsselsituation, engagieren sie als Tutor*innen bei der nächsten Moduldurchführung, laden sie zu Netzwerktagungen ein und lassen sie erfahren, wie die Mitarbeit im Netzwerk ihre fachliche Entwicklung fördert.

Community

Dozierende, welche in der Lehre das Reflexionsmodell nutzen, müssen nicht gleichzeitig im öffentlichen Bereich der Plattform aktiv sein. Das wäre natürlich im Sinne von Modelllernen ideal, bildet aber bis jetzt nicht die Realität ab. Für viele ist es bereits ein herausfordernder Kulturwandel, dass der geschlossene Bereich auf der Plattform für alle parallel stattfindenden Kurse an der eigenen Hochschule geöffnet ist. Neue Dozierende können dabei von den Erfahrenen lernen, wie diese ihre Feedbacks an Studierende geben und Studierende können die Erarbeitung der Schlüsselsituation ihrer Kolleg*innen mitverfolgen. Diese Offenheit des Austausches über die Grenzen der eigenen Lerngruppe hinaus, ist für Viele ungewohnt und steht im Kontrast zum sonstigen Studienbetrieb. Ebenso ungewohnt oder sogar befremdend ist die Du-Kultur der Community im öffentlichen Bereich. Ergebnisse eines Forschungsprojekts, welches von Masterstudent*innen unserer Hochschule durchgeführt wurde (vgl. Meier und Gasser 2016/2017), offenbaren dies eindrücklich:

„Ich war sehr unsicher, ob ich das richtig mache und das hat mich etwas verunsichert, gerade diese Öffentlichkeit.“ (Meier und Gasser, 2016, S.21)

„Das war sehr gewöhnungsbedürftig am Anfang, für mich war das ein Knackpunkt. Das passte mir überhaupt nicht. Auch dass alle auch sehen, was einem oder den anderen die Dozentin kommentiert.“ (Meier und Gasser 2016, S.21)

„[...] dann duzt man dann auf einmal alle Dozentinnen und Dozenten wo man dann mit der Frau Kunz einmal einen Kommentar austauscht und dann spätestens dann wird es ziemlich komisch...“ (Meier und Gasser 2016, S.21)

Der kulturelle Bruch zwischen Community und sonstigem Studienbetrieb ist nicht aufzulösen, sondern erfordert von den Studierenden wie Dozierenden, mit diesen unterschiedlichen Kulturen umzugehen und sie produktiv zu nutzen. Insgesamt gelingt dies, wie die Modulevaluationen unserer Hochschule zeigen und folgende Interviewpassage auf den Punkt bringt:

„[...] das ist völlig eine andere () Einstellung, da geht es einfach Mal endlich nicht mehr um Konkurrenz, sondern es geht um gemeinsames Lernen () das ist einfach das Tolle an der Community und an der Plattform.“ (Meier und Gasser 2017, S. 14)

Eine solche Aussage gibt Hoffnung, dass die Vision der Community und der online-Plattform verstanden wird und einige Studierende den Gewinn der online-Plattform entdecken, über welche sie während und nach ihrem Studium die fachliche Expertise kostenlos als Community-Mitglied stets weiterentwickeln können.

Modell

Das Reflexionsmodell erscheint durch die klare Strukturierung in acht Prozessschritte und die Reduktion auf eine Situation einfach, erweist sich dann in der Bearbeitung aber als sehr anspruchsvoll und komplex, was eine empirische Untersuchung belegt:

„Die beforschten Studierenden müssen mit Komplexität auf mehreren Ebenen umgehen. Nicht nur das Modell an und für sich erweist sich als vielschichtig, sondern auch dessen einzelnen Teilaufgaben sind in der Bearbeitung komplex, wie beispielsweise die Suche nach Wissensressourcen. Dieser Arbeitsschritt kann jedoch die Relationierung von Wissensbeständen einüben [...]. Allerdings bringt die Umfänglichkeit der Wissensbestände die Studierenden teilweise innerhalb der zu bearbeitenden Situationen in einen handlungspraktischen Modus des Stillstands oder der Überforderung.“ (Fiebig 2016, S. 183)

Dieses Ergebnis zeigt, dass die Studierenden unbedingt begleitet werden müssen und immer wieder Orientierung brauchen. Gerade der Ressourcenschritt und damit die Relationierung von Wissen und Handeln muss durch die Dozierenden vormodelliert werden. Es ist der anspruchsvollste Schritt für uns alle. Insgesamt zeigen die Evaluationen aber ein erfolgreiches reflexives Lernen mittels Schlüssel-situationen, wie folgende Aussagen illustrieren:

„[...] der Ertrag hat mich mega gut gedünkt, also wirklich der Ablauf bei diesen acht Schritten irgendwie dass man wirklich die Situation vergegenwärtigt und nachher denkt man zuerst mal Erklärungswissen und nachher dann denken wie hätte ich anders handeln können wie kann nachher die Organisation handeln das hatte irgendwie einfach so einen roten Faden.“ (Meier und Gasser, 2016, S. 12)

„[...] ich habe glaub im ganzen Studium nicht so viel gelernt wie dort es war für mich extrem nachhaltig und ähm äh ich habe dort eigentlich so viele Wissensinhalte () verknüpfen können wieder auffrischen in einem anderen Kontext brauchen und auf die Praxis beziehen [...]“ (Meier und Gasser 2017, S. 11)

Dabei ist der bereits beschriebene Kulturwandel zu bedenken. Lernkonzepte bisheriger Curricula gehen vor allem von Wissensaneignung aus. Die Mitarbeit in CoPs beruht auf Partizipation, eine Form des sozialen Lernens. Dies eröffnet neue Lernperspektiven und -erfahrungen, die durch neue digitale Medien noch verstärkt werden können. Der Fall wird zur „Reifikation“, also zu einem Ergebnis, welches gemeinsam entstand und die Identifikation mit der CoP stärkt. Zudem dient der Fall als Brücke, als „boundary object“, welches von anderen CoPs aufgenommen und in ihrem Kontext neuen Sinn erhalten kann. Eine CoP stellt sich eine gemeinsame Aufgabe, welche handlungsorientiertes Lernen ins Zentrum rückt. Über das Netzwerk erfährt man eine neue Form des sozialen Lernens: Im Unterschied zum

Studiengang, der sich durch ein stetes Kommen und Gehen auszeichnet, erlebt man CoPs, welche in einem anderen Tempo entstehen und vergehen. Diese Prozesse brauchen Kultivierung, Personen, die sich darum kümmern und in Offenheit mit dieser Vielfalt umgehen können. Ein Kulturwandel ist angesagt.

Online-Plattform

Eine online-Community ermöglicht neue Formen des sozialen Lernens und der Kollaboration: die gemeinsame Suche und Gestaltung von Sinn – „negotiation of meaning“, gemäß Wenger (zitiert nach Tovet al. 2016, S. 93) fördert den Diskurs, die Verständigung und die Herausbildung der eigenen beruflichen Identität. Das digitale Medium ist jedoch häufig noch unvertraut und braucht Übung in der Anwendung, wie folgende Interviewaussagen zeigen:

„Also sagen wir, Spaß macht's nicht, so einfach Freude, einfach vom Feeling her; gut, das muss es ja vielleicht auch nicht.“ (Meier und Gasser 2016, S. 18)

„[...] dass es einen Zwischenspeicher gibt, muss man erst merken.“ (Meier und Gasser, 2016, S. 18)

„Ich bekomme immer wieder Benachrichtigungen von Leuten, die ich nicht kenn und mit denen ich noch nie kommuniziert habe, das ist mir ein Rätsel, wieso ich da teilweise eine Flut von 20 Veränderungen erhalte.“ (Meier und Gasser 2016, S. 18)

„[...] ich hab's dann einfach irgendwo draufgeladen [...]“ (Meier und Gasser 2017, S. 14)

Die Plattform wird aufgrund solcher Evaluationen laufend optimiert und den Bedürfnissen der Community angepasst. Die Benutzer*innenfreundlichkeit ist zentral für ihren Fortbestand.

4.3 Partizipation von Studierenden

Eine Hoffnung scheint sich zu erfüllen, wenn wir über die Lehre Studierende für das Modell begeistern und sie für die aktive Mitarbeit in der Community und im Netzwerk gewinnen können, die weit über das Modul und auch über das Studium hinausgehen. Studierende lernen so nicht nur im Trockenbecken der Hochschule, sondern fassen Mut, bereits während des Studiums in der Realität einer Community von Fachpersonen zu lernen und zu partizipieren. Wir rechnen damit, dass sich dadurch auch der Berufseinstieg vereinfacht, weil sie bereits vernetzt sind und gelernt haben, auf die Unterstützung im Netzwerk zu vertrauen, erfahren haben, wie geteiltes Wissen Mehrwert generiert und nun wissen, dass es keine dummen Fragen

gibt. Sie können ganz getrost in das Berufsleben einsteigen, weil sie den Slogan „Let the network do the work“ verinnerlicht haben. Dazu drei ganz konkrete Beispiele.

Beeindruckend ist das aktuelle Beispiel einer Studentin, die auf das Modell gestoßen ist und es nun bottom up an ihrer Hochschule etablieren möchte. Sie organisiert gemeinsam mit ihrer Professorin eine Veranstaltung für Kommiliton*innen, um das Modell bekannt zu machen und einzuüben. Wir haben zusammen mit ihr und weiteren Interessierten eine neue CoP „Implementierung des Modells an Hochschulen“ gegründet. Bisher bildeten sich dazu vor allem lokale CoPs vor Ort. Wir tauschen uns nun rege über geografische Distanzen hinweg aus, geben uns gegenseitig Tipps, stellen unsere erarbeiteten Konzepte, Materialien zur Verfügung, offen im Netzwerk, nur wenig Vertrauliches auf einer geschlossenen Seite. Diese Form der Zusammenarbeit in der Lehre ist sehr motivierend. Hier wird also eine virtuelle CoP gerade sehr erfahrbar. Es funktioniert! Es braucht nur Mut, den ersten Schritt zu wagen, dann ergibt sich, wie so häufig, alles andere im Fluss und die alten Muster beginnen sich zu verändern.

Ein weiteres Beispiel zeigt sehr schön Synergieeffekte, die sich in den neuen Formen der Zusammenarbeit im Netzwerk ergeben können. Eine vom Modell begeisterte Studentin war nach Modulabschluss weiterhin in der Praxis als Praktikantin aktiv. In dieser Organisation war ein CoP-Mitglied als Supervisorin tätig und ein anderes in leitender Position. Zusammen wurden sie zur treibenden Kraft, das Modell für diesen Kontext bedarfsgerecht zu nutzen. Ihre Überlegungen haben sie auf der Plattform ausgetauscht und dies sind hilfreiche Erfahrungswerte für andere.

Wir machen noch eine dritte wesentliche Erfahrung mit Studierenden. Diejenigen Studierenden, die vom Netzwerk aufgrund ihres Interesses begleitet wurden, ihre im Modul erarbeitete Schlüsselsituationen für den öffentlichen Bereich aufzubereiten, sagten alle zu, als wir sie anfragten, im folgenden Jahr als Tutor*innen im Modul tätig zu werden. Sie wollten sich alle auf das Neue einlassen und freuten sich über die stärkere Einbindung ins Netzwerk. So wächst man von der Peripherie ins Zentrum.

5 Fazit

Eines ist zum jetzigen Zeitpunkt sicher: Das Reflexionsmodell verbreitet sich. Immer mehr Hochschulen interessieren sich dafür und implementieren das Modell auf die eine oder andere Weise in die Lehre. Doch die Vision der Plattform, also die Idee, die Ergebnisse der Reflexionen auf der Plattform als Fallsammlung zu dokumentieren und gemeinsam die Frage von Qualität und Professionalität zu diskutieren, fasst eher langsam Fuß. Der Prozess dauert viel länger als erwartet und zeigt uns, dass

mit der Nutzung der Plattform als digitalem Medium ein Kulturwandel einhergeht – und Kulturveränderung braucht Zeit. Nehmen wir sie uns, es besteht keine Eile.

Im Sommer 2017 sind 1.449 Personen auf der Plattform registriert, davon haben sich rund zwei Drittel über eine Hochschule angemeldet. Somit kommen 44 % der Mitglieder aus der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW, 19 % von anderen Hochschulen im deutschsprachigen europäischen Raum und 37 % aus der Praxis, unabhängig von einer Hochschule, doch sind sie vielleicht durch diese darauf aufmerksam geworden. Es registrieren sich im Schnitt etwa 4 bis 5 Personen pro Woche, Tendenz steigend, das ergibt etwa 250 Neuanmeldungen außerhalb der Hochschulen pro Jahr. Es stellt sich also die Frage, was ist die notwendig kritische Masse, um mit der Plattform einen „turnaround“ zu schaffen? Millington (2012) versteht unter kritischer Masse, wenn mehr als 50 % des Wachstums und der Aktivitäten aus der Community heraus entstehen und nicht durch eine*n Community Manager*in angestoßen werden. Soweit sind wir noch nicht. Der Vorstand des Vereins *Netzwerk Schlüsselsituationen* ist immer noch starker Treiber, zusammen mit einigen CoP-Mitgliedern, insgesamt etwa 15 Personen. Über die Lehre werden jedoch immer mehr Personen in der Community aktiv. Zurzeit haben wir nur noch wenige Kooperationen mit Praxisorganisationen. Durch die Zertifizierung von Fachpersonen durch den Verein *Netzwerk Schlüsselsituationen* erhoffen wir uns nun neue Multiplikationseffekte und neue Impulse gerade auch aus der und für die Praxis.

Was die Größe und Qualität der Fallsammlung auf der online-Plattform betrifft, zeigt sich, dass der Aufbau des Netzwerkes und die Implementation des Modells bisher vor allem im Hochschulkontext im Vordergrund standen. Nun muss die inhaltliche Aufbauarbeit vorangetrieben werden, damit die neu angemeldeten Personen, die die bisherigen Entwicklungen im Netzwerk nicht kennen, denen die Kultur nicht vertraut ist und die vielleicht nicht realisieren, wie jung die Plattform ist, auf der Plattform genügend interessantes Material finden. Es ist eine große Herausforderung, nach Projektabschluss neue CoPs zu bilden, welche bestehende Schlüsselsituationen qualitativ überarbeiten und sie mit aktuellem Wissen anreichern. Wir müssen derzeit also gut auf das Verhältnis von reichhaltigen Inhalten und Mitgliederzahlen achten und entsprechende Schwerpunkte in der Steuerung setzen. Und nicht zuletzt stellt sich auch die finanzielle Frage, ob die Plattform selbsttragend ist. Gemäß unserem Businessplan sollten wir das in drei bis vier Jahren geschafft haben. Bis dahin sind wir auf Drittmittel und Spenden angewiesen.

Doch stellen wir immer wieder fest: Die Vision ist ansteckend, die Idee zündet und zeigt erste Wirkungen, wie folgender Kommentar auf der Plattform dokumentiert:

„Ich finde die Situation sehr ähnlich in unserem pädagogischen Alltag auf der Wohngruppe mit Jugendlichen wieder. Die Auseinandersetzung mit Handlungsalternativen und mit Erklärungs- und Interventionswissen scheint mir hier sehr ausführlich und gibt viele Inputs. Insbesondere auch die erweiterte Diskussion um andere Handlungsmöglichkeiten und kreative Lösungsansätze zur Vermeidung des doch manchmal auftretenden Gefühls der Hilflosigkeit finde ich hilfreich. Das Problem, in einer Situation anzustehen und sich am liebsten aus der Situation herausnehmen zu wollen versus der Wirksamkeit des ‚Dranbleibens‘, wenn man sich aber vielleicht im Moment nicht befähigt fühlt, diese Auseinandersetzung auch auszuhalten, ist sicher jedem bekannt. Gerade bei unerfahrenen PSAs [Professionelle der Sozialen Arbeit, R.K./M.B.] oder auch, wenn man aus irgendwelchen Gründen nicht so viel Energie hat ist es manchmal im Alltag echt schwierig. Die hier vorgeschlagenen Handlungsalternativen sind sehr wertvoll und sogar so anpassbar, dass sie tw. direkt mit den Jugendlichen eingesetzt werden könnten.

Ich nehme diese Schlüsselsituation mit in die Begleitung einer Praktikantin [...] zwar nicht 1:1, aber ich werde mit ihr eine ähnliche Situation in einer abgeschwächten Form zur Reflektion aufgleisen. Und dafür bin ich schon sehr froh um die theoretischen Inputs.

Alles in allem [...] Merci!“ (Kommentar eines Mitglieds auf der Plattform am 15. März 2016)

Wir haben unterdessen gelernt, dass der partizipative Aufbau eines Netzwerkes und einer Community mit einer online-Plattform einem Marathon und keinem Sprint gleicht. Und wir haben gelernt, dass ein Marathon im Tempo und Rhythmus der Community einer inspirierenden Entdeckungsreise gleicht, voller Abenteuer, Freude, Neugier, Spaß, ungeahnten Potenzialentfaltungen und gemeinsam gemeisterten Herausforderungen. Die Reise geht also weiter und wir suchen interessierte Weggefährter*innen. Willkommen im Netzwerk! (www.schluesselsituationen.net)

Literatur

- Ackermann, Sanne, und Arthur Bakker. 2011. Boundary Crossing and Boundary Objects. *Review of Educational Research* 81 (2): 132–169. doi: 10.3102/0034654311404435.
- Dewe, Bernd (2012). Akademische Ausbildung in der Sozialen Arbeit – Vermittlung von Theorie und Praxis oder Relationierung von Wissen und Können im Spektrum von Wissenschaft, Organisation und Profession. In *Professionalität Sozialer Arbeit und*

- Hochschule. Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium Sozialer Arbeit*, Hrsg. Roland Becker-Lenz, Stefan Busse, Gudrun Ehlert, und Silke Müller-Hermann, 111–128. Wiesbaden: VS.
- Dreyfus, Hubert L., und Stuart E. Dreyfus, 1987. *Künstliche Intelligenz*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Fiebig, Heike. (2017). *Schlüsselsituationen Sozialer Arbeit – Ein neuer Ansatz zur Relationierung von Theorie und Praxis? Eine Rekonstruktion handlungsleitender Orientierungen Studierender im Bachelor Soziale Arbeit*. Technische Hochschule Köln: Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften. <https://epb.bibl.th-koeln.de/frontdoor/index/index/docId/1014> [14.01.2018].
- Fischer, Wolfram. 2008. Fallrekonstruktion und Intervention. In *Fallverstehen und Fallstudien. Interdisziplinäre Beiträge zur rekonstruktiven Sozialarbeitsforschung*, Hrsg. Cornelia Giebeler, Wolfram Fischer, Martina Goblirsch, Ingrid Miethe, und Gerhard Riemann, 22–32. Opladen: Barbara Budrich.
- Kaiser, Hansruedi. 2005. *Wirksames Wissen aufbauen. Ein integrierendes Modell des Lernens*. Bern: hep.
- Kunz, Regular, und Eva Tov. Hrsg. 2009. *Schlüsselsituationen aus der Praxis der Sozialen Arbeit. Empirisch erhobene Sammlung an der Hochschule für Soziale Arbeit*. Basel im Herbst 2005. <http://www.schluesselsituationen.ch/docs/publikationen/situationensammlung-2009> [14.01.2018].
- Kunz, Regula. 2015a. Situative Kasuistik – Die Relationierung von Theorie und Praxis durch Schlüsselsituationen. In *Methodisch Handeln. Impulse zur Professionalisierung der Sozialen Arbeit*, Hrsg. Eberhard Bolay, Angelika, und Marc Weinhardt, 77–89. Wiesbaden: VS.
- Kunz, Regula. 2015b. *Wissen und Handeln in Schlüsselsituationen der Sozialen Arbeit. empirische und theoretische Grundlegung eines neuen kasuistischen Ansatzes*. Faculty of Humanities: University of Basel. http://edoc.unibas.ch/38583/1/Kunz_Diss_Schluesselsituationen_20150920_pdf_A_gesamt_A1a.pdf [14.01.2018].
- Kunz, Regula, Dominik Tschopp, und Pilar Gonzalez. 2016. Zusammenarbeit in Communities of Practice am Beispiel des Netzwerks Schlüsselsituationen der Sozialen Arbeit. In *Digitale Medien: Zusammenarbeit in der Bildung. Medien in der Wissenschaft*, Hrsg. Josef Wachtler, Martin Ebner, Ortrun Gröbinger, Michael Kopp, Erwin Bratengeyer, Peter Steinbacher, Christian Freisleben-Teutscher, und Christine Kapper, 234–247. Münster: Waxmann. <http://2016.gmw-online.de/wp-content/uploads/243.pdf> [14.01.2018].
- Lave, Jean, und Etienne Wenger. 1991. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Meyer, Cheryl, und Nadja Gasser. 2017. *Wissenschaftlicher Artikel zum Praxisprojekt Modell & Plattform Schlüsselsituationen*. Fachhochschule Nordwestschweiz: Hochschule für Soziale Arbeit. http://www.schluesselsituationen.ch/docs/publikationen/Meyer_Gasser_2017.pdf [14.01.2018].
- Meyer, Cheryl, und Nadja Gasser. 13.02.2016. *Bericht zum Praxisprojekt Modell & Plattform Schlüsselsituationen im Vorstand Verein Netzwerk Schlüsselsituationen* [unveröffentlichte Präsentation].
- Millington, Richard. 2012. *Buzzing Communities: How to Build Bigger, Better, and More Active Online Communities*. London: FeverBee.
- Pantucek, Peter. 2011. Soziale Arbeit generell und speziell. Tiefenbohrungen in der österreichischen Landschaft. In *Soziale Arbeit zwischen Generalisierung und Spezialisierung*.

- Das Ganze und seine Teile*, Hrsg. Björn Kraus, Herbert Effinger, Silke Birgitta Gahleitner, Ingrid Miethe, und Sabine Stövesand, 43–56. Opladen: Barbara Budrich.
- Remenyi, Dan. 2012. *Case study research*. UK: Academic Publishing International.
- Spiegel, Hiltrud von. 2004. *Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit*. München: Reinhardt.
- Stämpfli, Adi, Eva Tov, Regula Kunz, Dominik Tschopp, und Stefan Eugster-Stamm. 2016. Improving professionalism through reflection and discourse in communities of practice: The key situations in social work model and project. *Journal of Practice Teaching and Learning* 14 (2): 59–79.
- Terhart, Ewald. 1985. Das Einzelne und das Allgemeine – über den Umgang mit Fällen im Rahmen erziehungswissenschaftlicher Forschung. *Zeitschrift für erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung* 2 (2): 283–312.
- Tov, Eva, Regula Kunz, und Adi Stämpfli. 2013/2016. *Schlüsselsituationen der Sozialen Arbeit. Professionalität durch Wissen, Reflexion und Diskurs in Communities of Practice*. Bern: hep.
- Tschopp, Dominik, Adi Stämpfli, Regula Kunz, Eva Tov, und Pilar Gonzalez. 2016. *Konzept Netzwerk und Plattform Schlüsselsituationen. Online-Diskurs- und Kasuistik-Plattform der Sozialen Arbeit* [unveröffentlichtes Manuskript].
- Wenger, Etienne. 1998. *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, Etienne, Richard McDermont, und William Snyder. 2002a. *Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge*. Boston: Harvard Business School Press.
- Wenger, Etienne, Richard McDermont, und William Snyder. 2002b. *Seven Principles for cultivating communities of practice*. Boston: Harvard Business School Press.
- Yin, Robert. 1989. *Case study research: Design and methods*. London: Sage.

Über die Autor*innen

Bettoni, Marco Cesare, Prof. emer., Diplom-Maschinen-Ingenieur ETH, selbständiger Berater für Wissensmanagement, E-Collaboration und Communities of Practice, Mitglied Verein Netzwerk Schlüsselsituationen Soziale Arbeit

Kunz, Regula; Prof. Dr., Diplom-Sozialarbeiterin, Leiterin Bachelor-Studium und Mitglied der Hochschulleitung, Hochschule für Soziale Arbeit Fachhochschule Nordwestschweiz, Co-Präsidentin Verein Netzwerk Schlüsselsituationen Soziale Arbeit

II

Soziale Arbeit online lehren und studieren



So fern so nah

Die unerwartete Leidenschaft Lehre per Internet zu gestalten – eine persönliche Betrachtung

Hans-Ullrich Krause

Zusammenfassung

Zunächst erschien es mir ein fragwürdiges Unterfangen, per Internet zu studieren. Doch die Praxis überzeugt. Das liegt zum einen daran, dass es durchaus Spaß machen kann, online in einen intensiven Austausch zu gehen, einfach weil das an jedem Ort und zu jeder Zeit geschehen kann. Zum anderen überzeugt die hohe Qualität der wissenschaftlichen Auseinandersetzungen, die durch die (berufs-)biografischen Erfahrungen der Beteiligten gestützt wird. Internetlernen ermöglicht eine direkte Verbindung in unterschiedliche praktische und theoretische Zusammenhänge. Erstaunlich ist, dass trotz der räumlichen, zeitlichen und körperlichen Entfernung der Akteur*innen Nähe entstehen kann.

Schlagwörter

Leidenschaft und Studium, innovative Lernmethoden, gemeinsames Lernen, Theorie-Praxistransfer

1 Einleitung – oder wie ich mir das Studieren via Internet vorstellte

Als ich zum ersten Mal davon hörte, dass ganze Studiengänge Soziale Arbeit per Internet durchgeführt werden, dachte ich zunächst an eine dieser typischen „Schmalspurausbildungen“. Ich bin seit 20 Jahren an Hochschulen und Universitäten aktiv und genieße die Begegnungen mit den Studierenden, den Unterricht, halte gerne Vorträge und nutze intensiv verschiedenste Methoden, um Studierende in spannenden Diskussionen zu begleiten. Mir ist es wichtig, Austausch und wissenschaftlichen Streit vom Zaune zu brechen und Wissen kritisch zu untersuchen und weiterzugeben. Darum geht es im Sinne eines spannenden und wirklich interessanten Studiums. Angesichts dessen, dass ich ansonsten eine große Jugendhilfeeinrichtung leite – mit dreihundert Mitarbeiter*innen und doppelt so vielen betreuten Kindern, Jugendlichen und Familien – empfinde ich darüber hinaus den umfassenden Austausch mit Studierenden und Kolleg*innen an der Hochschule als wichtig. Nun also diese Internetgeschichte. Diese „Fernausbildung“ ohne wirklichen Kontakt, dieses blicklose Hin-und-herschreiben, diese emotionsfreie Lieferung von Texten in beiden Richtungen. Nein, das konnte ich mir nicht vorstellen und wenn, dann als eher langweilig und irgendwie „blutleer“. Ich wollte das nicht. Vielleicht ja auch deshalb, weil ich mir ein allzu großes Machtgefälle zwischen Dozenten und Studierenden vorstellte. Die liefern, ich bewerte und da wir uns nicht kennen, kann ich kühl und ganz einfach nach eigenen Maßstäben entscheiden. Doch dann kam eben einmal die dringende Anfrage. Man will ja die Kolleg*innen nicht im Regen stehen lassen, dachte ich und sagte widerwillig zu. Einmal und dann ist Schluss.

2 Wie kann man Studierende mögen, wenn man sie nicht kennt?

BASA-online ist eine Form des Studierens, bei dem der Lehrende tendenziell eher eine beobachtende, stimulierende, anregende Rolle einnimmt. Dabei scheint es zunächst sinnvoll, seine eigene Person auch als solche einzubringen. Es ist eine andere Art der Begegnung, als die an der Hochschule, wo es immer auch die persönlichen Wirkungen gibt. Festzuhalten aber ist, dass es bei BASA-online insbesondere auf den Anfang ankommt. Gelingt es, die Studierenden für die anstehenden Themen zu interessieren, werden sie mit den angebotenen Texten, kritischen Fragestellungen, ausgewählten aktuellen Diskursen erreicht? Das ist schon allein deshalb sehr kompliziert, weil besagte Studierende aus sehr unterschiedlichen Regionen und

unterschiedlichen Tätigkeitsbereichen stammen. Dazu kommen die erheblichen Altersunterschiede und die damit verbundenen Erfahrungshintergründe in beruflichen und persönlichen Zusammenhängen. In internetgestützten Studiengängen ist es möglich, auf eine siebenundzwanzigjährige Mitarbeiterin eines stationären Jugendhilfeträgers zu treffen, die selbst keine Familie hat und auf eine Kollegin, die seit 30 Jahren im Jugendamt ist und eben zum dritten Mal Oma geworden ist. Beide verfolgen zwar das Ziel, dieses Studium erfolgreich zu absolvieren, aber die Motivationen können sehr verschieden sein – und nicht nur verschieden, sondern auch sehr vielschichtig und unterschiedlich gewichtig. Wie also sollen diese Menschen im Rahmen eines Moduls erreicht werden? Wie kann man es schaffen, dass diese Lernenden miteinander kommunizieren, sich mutig und kontrovers austauschen? Wie ist es möglich, dass sie sich öffnen, um ihre jeweiligen Erfahrungen, Wissensbestände und entstandenen Positionen darzulegen und in einem Dialog miteinander vergleichend darzustellen? Wie ist es möglich, sie zu motivieren sich auf die Suche nach aktuellen Texten zu machen, wissenschaftliche Studien durchzusehen oder gar selbst empirische Untersuchungen durchzuführen?

Vielleicht könnte als die entscheidende Grundlage für eine gelingende Kontaktaufnahme der Umstand gelten, dass jede*r Student*in tatsächlich über ausgeprägtes Wissen verfügt, welches in der Zusammenführung neue Potenziale entfaltet. Potenziale, die erkennen lassen, dass jede*r durch seine*ihre Beiträge zum gemeinsamen Denken und Lernen beitragen kann und wirklich beiträgt. Die Begegnung der Menschen in einem Diskussionsforum beispielweise ist ja ein Geben und Nehmen und ein Hin und Her, ein Sowohl und Als auch. Dieser Austausch kann dazu führen, dass die*der einzelne Teilnehmer*in nicht nur von den Anderen und diesem Miteinander profitiert, sondern vor allem durch die Erkenntnis, dass eigene Beiträge zum Gegenstand der Erörterung Anderer werden – und zwar egal aus welchem pädagogischen Bereich man stammt, wo man seine bisherigen Denk- und Erfahrungszusammenhänge geknüpft hat. Das ist das Eine. Zum anderen versetzt es mich immer wieder in Erstaunen, wie persönlich viele Beiträge sind. Selbst wenn es sich um stark theorieorientierte Erörterungen handelt, schwingen immer auch eigene Erfahrungen und Sichtweisen mit, werden sehr häufig Bezüge zu Anderen hergestellt, entsteht ein Geflecht von Informationen, welches nicht nur Wissen verbindet, sondern eben auch die konkreten Personen.

Besonders beeindruckend sind dann auch Beiträge, die mit persönlichen Reflektionen verbunden sind. So habe ich z.B. immer wieder bei Diskursen über Krisen und kritische Lebenssituationen angeregt, über eigene Krisen nachzudenken und darüber reflektierend zu schreiben. Hintergrund ist hier, dass es uns als sozialpädagogische Fachkräfte wichtig ist, Krisen als Bestandteil allen Lebens zu begreifen und nicht als Problem einer besonderen sozialen Schicht oder eben der

vermeintlichen Klient*innen, welche durch uns als Fachkräfte betreut werden. In Krisen können alle Menschen geraten, und es ist von Bedeutung, das anzuerkennen. Auch ist es im Sinne der Reflektion wichtig zu verstehen, was Krisen bedeuten und wie es gelingt, diese für Entwicklungen zu nutzen. Gerade diese kurze „Übung“ zeigt, dass die Studierenden sich gerne auf solche Experimente einlassen und dann sehr persönlich über sich nachdenken und schreiben. Nicht selten entsteht dadurch ein erstaunlich vertrauensvolles Verhältnis, denn es ist ja durchaus von Bedeutung über eigene kritische Lebensmomente nachzudenken und mit gemeinsam am Thema Arbeitenden zu teilen. Stark wird dieser Prozess insbesondere dann, wenn es gelingt, soziale Verantwortung für in Krisen geratene Familien mit besagter Erkenntnis zu verbinden, dass wir alle in komplizierte Situationen geraten können, bei denen es von erheblicher Bedeutung ist, dass jemand an meiner Seite bleibt, zu mir steht und in der Lage ist, mich dabei zu unterstützen, mich aus dem Schlamassel herauszuziehen.

Mit anderen Worten: Ich hatte eigentlich erwartet, dass das Internet gestützte Studium eher dazu führen wird, die Studierenden als „unbekannte Wesen“ zu erleben, die lediglich vorhandenes Wissen darstellen und neues Wissen erwerben und sich ansonsten sozialen und emotionalen Themen verwehren. Aber das ist eindeutig zu kurz gegriffen. Die inhaltlich und menschlich geführten Dispute, die offene Auseinandersetzung, die vielen, sehr persönlichen Darlegungen, die emotionalen Betrachtungen führen dazu, dass das Interesse aneinander wächst. So frage ich mich oft, was die jeweilige Studierende wohl genauer arbeitet (was ja meist dann auch beschrieben wird), oder was in deren Leben von Bedeutung ist usw. Und indem das gedanklich aufschwingt, werden dann auch Mosaiksteine aufgegriffen und zusammengesetzt. Der „Teppich“, der dabei gewebt wird, hat seine Muster sowohl im Hinblick auf sozialpädagogische Erfahrungen und sozialpädagogisches Wissen als auch regionale Muster, er weist besondere Erfahrungsmuster auf und jeweilige professionelle Haltungen. Haltungen treten nicht selten in den Vordergrund. So ist es beispielsweise von Bedeutung, ob jemand zum Thema *Beteiligung* schreibt und dabei deutlich wird, dass er oder sie Beteiligung wirklich als demokratisches Element für die eigene Tätigkeit beschreibt und versteht oder nur als fachliche Vorgabe, die es eben zu erfüllen gilt.

Es trifft also nicht zu, dass das Internetstudium zu einer Entfremdung zwischen Lehrenden und Studierenden führt oder gar führen muss. Auch bleiben die beteiligten Studierenden nicht auf Distanz. Vielmehr kommt es darauf an, ob es gelingt, Interesse am Austausch, an Auseinandersetzungen und die nötige Offenheit zu erzeugen. Es ist von Bedeutung, ob diese Auseinandersetzungen auch authentisch sind, ob da Menschen miteinander in Kontakt treten, die sich füreinander und die Sichtweisen und Erfahrungen des Anderen interessieren.

Im Laufe der letzten Jahre habe ich die Erfahrungen gemacht, dass dies gelingen kann. Sicher nicht bei allen Teilnehmer*innen in den einzelnen Modulen, aber bei den meisten. Und ich habe gestaunt und mich gefreut – über viele auch sehr persönliche Beiträge und Rückmeldungen. Von daher fällt es mir nicht schwer zu sagen, dass es durchaus eine Studienform ist, bei der man Menschen kennenlernen kann. Vielleicht kann man diese Form des Studierens ja auch mit einer Art Kommunikation vergleichen, die seit dem Internet als „ausgestorben“ gilt: nämlich der des Briefschreibens. Vielleicht ist das etwas übertrieben, aber es gibt Elemente des Austauschs, die mich schon daran erinnern.

3 Warum verschiedene Methoden Sinn machen – auch wenn die Studierenden das erst nicht wahrhaben wollen

Alle, die sich für dieses Studium entschieden haben, werden wahrscheinlich damit gerechnet haben, dass es einen erheblichen Aufwand geben wird, um die vielen Aufgaben auch erfolgreich zu erfüllen. Und diese Erwartungen dürften dann in der Folge auch noch übertroffen werden. All die Texte, die Literaturhinweise, die Arbeiten und Berichte, die zu verfassen sind – und das alles neben der beruflichen Arbeit und bei den meisten auch noch neben der Familie –; das ist eine sehr große Herausforderung. Es wird wohl niemand in Frage stellen, dass es nötig ist, es mit diesen Anforderungen aufzunehmen, denn keiner will ein Studium absolvieren, bei dem am Ende der Eindruck entsteht, dass das Abschlusszeugnis „verschenkt“ wurde. Dennoch müssen alle sehen, wie sie besagte Aufgaben effizient und rasch erfüllen, damit die Belastungen nicht übergroß werden und die Studierenden dann vor einem Scheitern stehen. Effektivität ist zum einen eine Frage der Notwendigkeit, zum anderen impliziert sie die Gefahr, dass alles nur gemacht wird, weil es im Curriculum so vorgesehen ist, weil es eben gemacht werden muss. Doch der Sinn eines Studiums ist ja bekanntlich nicht der des Abarbeitens, sondern der des Studierens. Lesen, analysieren, vergleichen, sich auseinandersetzen, Neues generieren. Das kann in den eigenen vier Wänden, in der Bibliothek oder eben im Seminar geschehen. Für die Studierenden im BASA-online-Studium ist die Chance des Sich-Auseinandersetzens scheinbar eingeschränkt. Es fehlt in Teilen der persönliche Kontakt. Und damit fehlt ein klassisches Element eines Studiums. Doch es ist zu fragen, ob das in Gänze zutreffen muss.

Ein zweiter Versuch der Annäherung an diese Fragestellung ist das der Bedeutung der Begegnung und des Ortes im Studium. Schließlich spielen nicht nur die

persönlichen Treffen mit Anderen eine maßgebliche Rolle, sondern auch der Ort, an dem das stattfindet, nimmt Einfluss. Die Hochschule mit ihren Seminarräumen, der Mensa, der Bibliothek, dem Hof, die Umgebung. Bettelheim hat bekanntlich dazu umfangreich gearbeitet und die Bedeutung des Milieus (vgl. Krummenacker 1998, S. 123ff.) als maßgeblich beschrieben. (Interpretiert und wenn man so will, weiterentwickelt als „Pädagogischer Ort“, vgl. Winkler 1997, S. 190ff.) Es ist also wesentlich zu überlegen, inwieweit Begegnung und Ort auch im Internet entstehen können. Die einzige Chance, dies zu schaffen, scheint in den Methoden des Studierens zu liegen. Und genau an dieser Stelle tritt das Problem eines scheinbaren Widerspruchs auf. Auf der einen Seite soll es rasch gehen, es geht um Wissensvermittlung und -aneignung unter Effizienzkriterien. Auf der anderen Seite stehen Begegnung und Verweilen.

Die Methoden, von denen hier die Rede ist, sind jene, bei denen Begegnung und Austausch im Vordergrund steht. Da sind natürlich zunächst alle Formen von Foren gemeint, die dazu anregen, sich zu bestimmten Themen zu treffen, um diese miteinander zu diskutieren. Die Idee dabei auch mit Fotos zu arbeiten, kann den angeregten Austausch unterstützen. Aber es sind vor allem die dynamischen Prozesse, die bei einem gut geführten Forum oder Diskussionsrunde einen ja auch emotionalen Gewinn erzielen können. Dabei geht es insbesondere um die Intensität des Diskurses und die Offenheit, mit der er geführt wird – offen insbesondere im Hinblick auf die Einblicke, die die Einzelnen in die jeweilige Praxis und die Denkwelten gewähren. Offen aber auch, wenn es um Emotionen, Haltungen, sehr persönliche Sichtweisen geht. Hier, so scheint mir, können besagte Methoden sogar in Teilen mehr leisten, als das Diskussionen im Seminar, als unmittelbare Begegnungen leisten können. Das liegt insbesondere daran, dass geschriebene Worte ein größeres Gewicht haben und ganz einfach erhalten bleiben, so dass sich die Diskutant*innen immer wieder darauf beziehen können. Die Auseinandersetzungen können auf diese Weise an Tiefe gewinnen und die Beteiligten können sich stärker aufeinander beziehen. Das Forum als gemeinsam erstellter Text kann also zu einem geistigen Ort werden, der im Kern ein gemeinsames Produkt ist, das erhalten bleibt. Jedenfalls für eine gewisse Zeit – und ausgedruckt sogar für sehr lange.

Auch die Begegnung in Live-Class-Rooms, die bisher nur selten genutzt werden, weil sie eben doch eine Verabredung zur gleichen Zeit erfordern, kann so ein Ort sein. Die Begegnung findet zwar in einem virtuellen Raum statt, aber gleichzeitig findet ein sehr intensives Aufeinandertreffen in Bild und Ton statt. Der Auftritt des einen wird deutlich konturiert, bleibt in Erinnerung, hinterlässt Wirkung. Das, was im „normalen“ Unterricht nicht selten verschwimmt/verwischt, kann hier absolut deutlich und einprägsam sein.

Der Austausch von Blitzlichtbeiträgen zu bestimmten Themen oder von kurzen Essays kann durch ihre Prägnanz von nachhaltiger, auch persönlicher Bedeutung sein. Und zwar für diejenigen, die schreiben, als auch für die, die lesen und ggf. darauf reagieren.

Die Methoden gemeinsamen Austauschs widersprechen scheinbar dem Anspruch der Effizienz. Aber sie erzeugen ein Miteinander im Nachdenken, im Abwägen und im Erkennen neuer Aspekte. Das kann so etwas wie eine Verortung bedeuten, die die Beteiligten schließlich mit sich tragen. Und so wird aus einem scheinbaren Umweg dann eben doch ein Gewinn.

4 Wie es zu erstaunlich hoher Qualität der Beiträge kommt – oder gesagt ist nicht geschrieben

Die Beiträge, die im Rahmen des Online-Studiengangs verfasst werden haben nicht selten eine erstaunlich hohe Qualität. Manche der Hausarbeiten, zum Beispiel zu Themen wie *Krisenarbeit*, *Sozialraumorientierung*, *Beteiligung* usw., habe ich deshalb mit Zustimmung der Verfasser*innen nach einer entsprechenden Bearbeitung auch im Rahmen von Fachzeitschriften bereits anbieten und unterbringen können. Anfänglich fragte ich mich, wie es dazu kommt, dass zum Teil so gute Texte entstehen, die sowohl Praxis als auch theoretische Fragestellungen angemessen erfassen und erörtern, Texte, die auch eigene Gedanken und inhaltliche Weiterentwicklungen beinhalten – und das Ganze dann mitunter auch noch im Zusammenhang mit aktuellen Diskursen aus der Praxis und der Wissenschaft garniert.

Der erste, wahrscheinlich maßgebliche Zusammenhang dürfte wohl insbesondere im Kenntnisreichtum bezüglich der eigenen Praxis liegen und der damit verbundenen Auseinandersetzung in Form von Reflexionen des eigenen Handelns und das der Organisation, in welcher die Person tätig ist. Die damit im Zusammenhang stehenden Erfahrungswelten beziehen sich dann auf die Praxis und deren fachlicher sowie allgemeiner Inhalte. Dabei ist es in aller Regel ein großer Gewinn, wenn die an den Diskursen Beteiligten aus sehr unterschiedlichen Bereichen sozialpädagogischen Handels stammen. Kinderschutz oder die Arbeit mit Krisen, als zwei Beispiele, haben eben jeweils andere, besondere Bedeutungen in Kita, Schule, Krankenhaus und Jugendamt. Und die fachlichen Reaktionen und Aktionen auf die jeweiligen Themen ziehen verschiedene Handlungsmuster und Arbeitsansätze nach sich. Doch es sind ja nicht nur die konkreten Inhalte, sondern auch die Organisationen selbst, in denen diese Handlungen, Reaktionen und Wirkungen von Handlungen realisiert werden. Die Verschiedenheiten der Organisationen stellen

ganz besondere Denkmuster, Reaktionsmöglichkeiten, Erfahrungshintergründe usw. dar und her. Nun könnte man sagen, dass das ja auch dann von Bedeutung sein kann, wenn berufsbegleitend studiert wird oder die Studierenden während oder nach der Praktikumszeit aufeinandertreffen. Beim Internetstudium sind die Kontraste jedoch wesentlich schärfer. Hier verbinden sich die in den jeweiligen Praxen Tätigen ganz direkt, unmittelbar. Vielleicht steht der Computer, mit dem geschrieben wird, und der Text, der im Forum entsteht, direkt im zentralen Arbeitsraum einer Kriseneinrichtung oder einer Kindertagesstätte. Man könnte im übertragenen Sinne sagen: Es gibt faktisch eine Liveverbindung in Organisationen – jetzt und direkt. Das ist ganz ohne Frage das ganz Besondere! Die vorhandenen Konflikte, die aktuellen Auseinandersetzungen, die eben noch mit den Kolleg*innen diskutierten Aspekte stehen sozusagen noch in der Luft, während die*der Studierende über OLAT Verbindung mit den anderen Studierenden aufnimmt. Von daher könnte man fast von einer Art journalistisch beeinflussten, gemeinsamen Auseinandersetzung sprechen.

Da es sich bei dieser Studienform meist um praxiserfahrene Fachkräfte handelt, die sich austauschen, greifen diese auf umfangreiche Wissensbestände zurück. An dieser Stelle sei erwähnt, dass hier nicht der Trennung von Theorie- und Praxiswissen das Wort geredet werden soll: ganz im Gegenteil. Erfahrene Praktiker*innen verfügen über vielfach reflektiertes Wissen und damit über eigene Theorien, welche sich in der Organisation verankert findet. Das praktische Handeln erzeugt Erkenntnisse, die weit über ein Falsch und Richtig hinausgehen. Korreliert dieser Umstand nun mit einer intensiven Auseinandersetzung mit neuem, bislang fremdem theoretischen Wissen oder werden die Theorie gewordenen Wissensbestände aus unterschiedlichen praktischen Zusammenhängen aufeinander bezogen, so entstehen in logischer Folge spannende Gedankenkonstrukte, die in aller Regel von ausgesprochen hoher Brisanz und Aktualität sind. Werden nun auch noch gegenwärtige Diskurse hinzugezogen, können aussagestarke Texte entstehen.

Aber es gibt noch einen weiteren Aspekt, der hier hervorgehoben werden sollte. Da das Studium auf den Austausch von Texten setzt, ist zu erwarten, dass insbesondere Personen darauf zugreifen, die sich auf schriftliche Formen der Diskussion auch einlassen wollen und können. Schriftliche Diskurse sind prägnanter, in der Regel auch abgesicherter als mündliche, weil eine einmal entworfene Positionierung schwerer relativiert und widerrufen werden kann, als das in mündlichen Auseinandersetzungen möglich ist. Das bedeutet, dass ein eingestellter Text konsequenter durchdacht wird, als das in einer mündlichen Diskussion der Fall ist. Auch sind Texte, selbst wenn sie rasch geschrieben sind, weil sie einfach eine Erwiderung, eine Beantwortung darstellen sollen, in aller Regel genauer verfasst, sie sind sprachlich

präziser und folgen meist einer individuellen Sprachform, die Andere rezipieren und auch als solche wahrnehmen.

5 Warum sich Studierende über den Beginn eines neuen Moduls freuen – und ich mich auch

Über jedem neuen Modul, so wäre der Wunsch, liegt ein neuer Zauber. Es kommt nur darauf an, etwas zu erfinden, damit der Zauber auch wirklich entsteht. Kurz gesagt: Es geht wohl vor allem darum, ein angekündigtes Modul so zu bezeichnen und dann auch zu beschreiben, dass es den Zeitgeist und das wahrscheinliche Interesse der Studierenden trifft, ohne seinen wissenschaftlichen und fachlich weiterführenden Anspruch zu verraten. Das gelingt in aller Regel, wenn der oder die Lehrende selbst Lust auf das Modul hat, wenn es gelingt, das eigene Interesse wachzurufen.

In der Fachpraxis, und das wird gerne unterschätzt, finden vielfältige Diskussionen über wesentliche Fragestellungen statt, die vor allem etwas mit den Zusammenhängen von gegenwärtigen Konflikten, Problemen und Problemlösungen innerhalb der Organisation zu tun haben, in denen das fachliche Handeln stattfindet, mit den uns alle umgebenden brennenden Fragestellungen der Gesellschaft und des Einzelnen in dieser Gesellschaft. Über Krisen oder Familienberatung nachzudenken, kann an sich interessant sein, aber Krisen in Familien sind immer auch mit gegenwärtigen Entwicklungen verbunden. Und da geht es nicht nur um Handys oder Internet, da geht es nicht nur um neueste Drogen oder brisante politische Zusammenhänge. Manchmal wissen wir noch gar nicht, was jeweils eine Rolle spielen wird und doch sind wir mit besagten Konflikten konfrontiert. Die unmittelbare Verknüpfung des Praxisgeschehens mit theoretischem Wissen und dem Diskurs im Heute und Jetzt, das ist der spannende Moment. Und wenn es gelingt, dieses Dreieck herzustellen, dann haben alle etwas davon, weil es dann kein losgelöstes Lernen gibt, sondern ein Lernen im Denken als Prozess und in der gemeinsamen Auseinandersetzung. Wem das keinen Spaß macht, dem ist nicht zu helfen.

Literatur

- Winkler, Michael. 1997. Die Matrix des Lebens – Bruno Bettelheim und die Konstitution des pädagogischen Ortes. In *Liebe und Haß in der Pädagogik*, Hrsg. Franz-Josef, 190–212. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Krumenacker, Franz-Josef. 1998. *Bruno Bettelheim*. München/Basel: Reinhardt.

Über den Autoren

Krause, Hans-Ullrich, Dr. phil., Diplom-Pädagoge, Erzieher, Lehrbeauftragter im Studiengang BASA-online an der Alice Salomon Hochschule Berlin, Leiter einer Jugendhilfeeinrichtung, Vorsitzender der IGFH, krause@kinderhaus-b-b.de



Professionalität in der Online-Lehre

Perspektiven für die Entwicklung von Online-Lehrkompetenz

Katy Dieckerhoff

Zusammenfassung

Die Frage nach der Professionalität in der Online-Lehre erzwingt einen neuen Blick auf die sich bereits im Wandel befindliche Hochschullehre. Während lerntheoretische Erkenntnisse und bildungspolitische Entwicklungen bereits die Etablierung einer veränderten Lehr-Lern-Kultur im Hochschulbereich forcieren und ein neues Verständnis von Lehrprofessionalität herausfordern, wird der Diskurs um das Profil hochschuldidaktischer Professionalität nun durch den wachsenden Einsatz von E-Learning-Szenarien in der Lehre verschärft. In diesem Zusammenhang rücken die Fragen in den Mittelpunkt, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten Lehrende brauchen, um Online-Lehre professionell betreiben zu können und wie professionelle Online-Lehre, im Sinne von Professionalisierung, letztendlich befördert werden kann. Zur Klärung dieser Fragen wird der vorliegende Beitrag aus den analysierten gegenwärtigen Anforderungen an die Hochschullehre mögliche Perspektiven für Hochschullehrende bestimmen (1) und auf dieser Grundlage eine Profil-Skizze für professionelle Online-Lehre entfallen (2). Der Beitrag schließt mit einem Ausblick auf notwendige Professionalisierungsanstrengungen (3).

Schlagwörter

Online-Lehre, Online-Lehrkompetenz, Hochschuldidaktik, Online-Lehrkonzept, Lehrprofessionalität, Lerncoaching, E-Moderation, Digitalisierung, Lernplattform, Learning-Management-System

1 Herausforderungen und Perspektiven für die Lehr-Professionalität

Professionalität als eine Dispositionskonstellation meint die „besondere Qualität einer personenbezogenen Dienstleistung hinsichtlich der Kompetenzen und der Befähigungen des beruflichen Rollenträgers“ (Nittel 2004, S. 94). Professionalität zeigt sich also in der Fähigkeit, die beruflichen Anforderungen sachgerecht handhaben zu können und impliziert eine Abgrenzung zu einer laienhaft ausgeübten Tätigkeit. Verschiedenste Entwicklungen forcieren einen Paradigmenwechsel innerhalb der Hochschullehre und somit auch in Bezug auf die Lehrprofessionalität, von denen an dieser Stelle vier zentrale Impulsgeber skizziert werden sollen.

1.1 Von der Vermittlung zur Konstruktion von Wissen: Forschendes Lernen

„Gehirne bekommen nichts vermittelt. Sie produzieren selbst!“ (Spitzer 2007, S. 417) – so bringt die Neurodidaktik Erkenntnisse aus Lernpsychologie und Hirnforschung auf den Punkt: Wissen kann nicht übertragen werden. Während Bildungsförderung *früher* von der Idee getragen war, dass erfolgreiche Lernergebnisse durch die Vorlage von Wissensinhalten erreicht werden konnten, hat sich heute die Erkenntnis verbreitet, dass neues Wissen erst dadurch entsteht, dass eingehende Informationen vom Gehirn mit bestehendem Vorwissen verknüpft werden. Erst durch diesen aktiven Auseinandersetzungs- und Verarbeitungsprozess konstruiert das Gehirn neues Wissen. Im Fachdiskurs wird in diesem Zusammenhang auch von „Vernetzung“ gesprochen (vgl. Spitzer 2007, S. 416). Für das Lernen von Studierenden bedeutet das, dass Erkenntniszuwachs nur bedingt durch „Belehrung“ gefördert werden kann (vgl. Arnold 2015, S. 36f.) und eher durch anregende Impulse zum Selbstlernen herausgefordert werden kann.

Ein bildungstheoretisch recht neues Konzept zur aktiven Wissenskonstruktion ist das *forschende Lernen*: Forschendes Lernen gilt als ein hochschuldidaktisches Prinzip, das „Lernende in Lernsituationen bringt, in denen sie für sie subjektiv Neues erforschen und auf diese Weise zu ihrem Lernbesitz machen“ (Bönsch in Reiber 2007, S. 6f.). Diesem Prinzip stehen die Konzepte des entdeckenden, problem- und projektorientierten Lernens recht nahe, die jeweils

„ein Lernen kennzeichnen wollen, das sich im Gegensatz befindet zu rein rezeptivem Lernen, bei dem dargebotene Inhalte aufgenommen, gespeichert und bei Anforderung wiedergegeben werden können. Lernen soll vielmehr aktiv, selbstbestimmt,

experimentell, einfallsreich, produktiv sein, Fragen und Probleme selbst finden und Antworten suchen lassen“ (Bönsch 2000, S. 235).

Mit dem Aristophanes (griech. Komödiendichter, 445–385 v. u. Z.) zugeschriebenen Zitat lässt sich somit festhalten: „Menschen bilden, bedeutet nicht, ein Gefäß zu füllen, sondern ein Feuer zu entfachen.“

1.2 Von Lehrendenzentrierung zu studierendenorientierter Lehre: Lerncoaching

Mit dem „allmählichen Verschwinden des vermittelten Lernens“ (Arnold 2015, S. 110) geht eine Rollenerweiterung des Lehrenden einher: Vom ursprünglichen Wissensvermittler hin zum Lernbegleiter. Im Sinne einer Art „Lerncoaching“ soll es nun weniger um das Präsentieren von Inhalten gehen, sondern um das Ermöglichen von selbstständigem Lernen, durch die Gestaltung anregender Lernarrangements *und* die Begleitung individueller Lernprozesse. Basierend auf den Erkenntnissen der sozialkonstruktivistischen Lerntheorie sind kommunikative Prozesse von Rückmeldung und Austausch zentrale didaktische Prinzipien. Im Fachdiskurs wird dieser Wandel im Lehrverständnis auch als „Shift from Teaching to Learning“ (Wildt 2003) bezeichnet.

1.3 Vom Wissenserwerb zur Kompetenzorientierung: Förderung von Handlungskompetenzen

Die Bologna-Reform hat diesen Perspektivwechsel von der vermittelnden Tätigkeit der Lehrenden (Input-Orientierung) hin zum Blick auf das Lernergebnis der Studierenden (Outcome-Orientierung) noch verstärkt: So zielt aktuelle Hochschulbildung nicht mehr nur auf Wissenserwerb, sondern verstärkt auch auf die Erzeugung von Employability (vgl. Reiber 2007, S. 7), also auf die Förderung von Kompetenzen. Mit diesem Wandel von einer ausschließlich am wissensbasierten Kanon orientierten Lernstruktur hin zu einer an Handlungskompetenzen orientierten Lernkultur wird der Tendenz Rechnung getragen, dass angesichts der postmodernen Anforderungen an das Individuum Schlüsselqualifikationen eine große Bedeutung gewinnen.

1.4 Entgrenzungen und lebenslanges Lernen: Online-Lehre als Bewältigungsstrategie

Pluralisierung der Lebensstile, Individualisierung der Lebenswege, Flexibilisierung der Arbeit und Globalisierung der Wirtschaft sind die Schlagworte, die die aktuellen Entwicklungstrends in postindustriellen Gesellschaften bezeichnen. Aufgrund der Wahlmöglichkeiten sind Lebensläufe nun weniger vorhersagbar und der Zwang zu immer neuen Entscheidungen und Orientierungen erfordert eine hohe Flexibilität. Innerhalb der Bildungsdiskussion wird mit dem Begriff „Entgrenzung“ eine Charakterisierung dieser Transformationsprozesse versucht (vgl. Rauschenbach 2009, S. 47; Böhnisch et al. 2009, S. 97). Diese Entgrenzung wird festgemacht sowohl auf zeitlicher, auf inhaltlicher und auf örtlicher Ebene und meint das Aufweichen bisher etablierter Prozesse, Zuordnungen und Zuständigkeiten im Hinblick auf Lebensläufe, Wissensbestände und Bildungsorte. Um diesen durch die Entgrenzungen bedingten Herausforderungen erfolgreich begegnen zu können, erscheinen sowohl die Fähigkeit und Bereitschaft des Individuums zu einem weitgehend selbst verantworteten Lernen, einem „selbstgesteuerten Lernen“ (BLK 2004, S. 6) hilfreich als auch die ermöglichenden Rahmenbedingungen der Bildungssysteme. Gefasst wird diese Idee im Konzept des Lebenslangen Lernens (vgl. BLK 2004).

Durchaus in einem Zusammenhang mit diesen Prozessen von Entgrenzung und Lebenslangem Lernen steht die Gestaltung von Lernumgebungen durch digitale Medien. Insbesondere reine Online-Studienformate, erstmals forciert durch einen Förderboom verschiedener Bund-Länder-Programme in den Jahren 2002 bis 2004 zur Entwicklung und Implementierung von E-Learning in die Hochschullehre, können als bildungspolitische Reaktion auf diese Entgrenzungsherausforderungen auf zeitlicher, inhaltlicher und örtlicher Ebene verstanden werden: Durch ihre Ermöglichung flexiblen Lernens, im Sinne eines „learning anywhere and anytime“, bieten sie eine Bewältigungsstrategie für das von den Entgrenzungsprozessen herausgeforderte lebenslang lernende Subjekt.

2 Profil-Skizze für professionelle Online-Lehre

„Gute‘ Lehre besteht darin, das eigenständige Lernen der Studierenden zu ermöglichen und zu unterstützen. In diesem Sinne ist gute Lehre heute studierendenzentriert. Lehre hingegen, die sich als reine Wissensvermittlung begreift und die aktive Verarbeitung des Wissens durch die Studierenden vernachlässigt, verschenkt einen Großteil ihrer möglichen Wirkung. Die Gestaltung der Lernumgebung durch die

Lehrenden macht den Unterschied zwischen guter und weniger guter Lehre aus“ (Hochschulrektorenkonferenz 2008, S.3).

Die bereits in den voranstehenden Ausführungen skizzierten Anforderungen an eine studierendenzentrierte Lehre (vgl. 1.2) unter Berücksichtigung des Primats von aktiver Wissenskonstruktion (vgl. 1.1) und Kompetenzorientierung (vgl. 1.3) fordern von Lehrenden eine Verlagerung ihrer Lehrleistungen von der Wissensvermittlung hin zur Unterstützung von individuellen Lernprozessen mithilfe der Gestaltung anregender Lernarrangements. Und wäre dies nicht bereits Herausforderung genug, wird die Lehrprofessionalität weiterhin durch innovative Studienformate herausgefordert (vgl. 1.4). Angesichts dieser vielschichtigen lerntheoretischen und bildungspolitischen Anforderungen gewinnt die Frage an Bedeutung, wie Online-Lehre professionell gelingen kann.

Um sich einem Profil von „Professionalität in der Online-Lehre“ anzunähern, werden an dieser Stelle, ausgehend von einer Mehrdimensionalität des Konstrukts „Professionalität“ und basierend auf der Pestalozzi zugeschriebenen Idee des Lernens durch „Kopf, Hand und Herz“ und den sich dahinter verbergenden psychischen Dispositionen von *Wissen*, *Können* und *Haltung*, drei Anforderungsdimensionen an „gute Online-Lehre“ bestimmt: Das Wissen um die Online-Lehre, das Können in der Online-Lehre und die Haltung zur Online-Lehre. Innerhalb dieser drei Dimensionen werden Anforderungssituationen im Rahmen von Online-Lehre skizziert, aus denen sich unter Berücksichtigung der oben entfalteten Herausforderungen verschiedene Kompetenzanforderungen an Lehrende ableiten lassen. Die Auswahl der Anforderungssituationen ist vor dem Hintergrund einer mehr als 10jährigen E-Learning-Erfahrung subjektiv gewichtet und erhebt keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit.

2.1 Das Wissen um die Online-Lehre: Online-Lehrkonzepte entwickeln

Online-Lehre kann nicht auf technisches Know-how reduziert werden. Wie im Folgenden gezeigt wird, benötigt gute Online-Lehre, getragen vom Wissen der fachspezifischen Wissenschaftstheorie und -forschung, zum Arrangement lernförderlicher Umgebungen auch lerntheoretische Kenntnisse und hochschuldidaktisches Methodenwissen, sowie insbesondere mediendidaktische Kompetenz.

Mediale Ausstattung der Lernumgebung

Die Verlagerung der Lehrleistung von purer Wissensvermittlung hin zur Unterstützung von individuellen Lernprozessen basiert in einem Online-Studium auf dem Medium eines Learning Management Systems (LMS), der so genannten Lernplattform. Auf dieser werden im Studiengang BASA-Online zum Beispiel zunächst textliche Grundlagen bereitgestellt. Hier handelt es sich um modulspezifische Texte, die speziell für die einzelnen Module des Studiengangs erstellt und entsprechend für das internetgestützte Lesen aufbereitet werden. Diese Modultexte sind zusätzlich auch als E-Book, manche auch als Pod-cast abrufbar. Angereichert werden diese „Basistexte“ durch aktuelle und feldspezifische Zusatzmaterialien der Lehrenden.

Neben diesem Input-Ansatz ermöglicht die Lernplattform durch ihre Vielfalt an Werkzeugen spezifische interaktive Formen der Beteiligung – etwa Foren, live-classrooms, Webkonferenzen, Chats, Glossar, E-Portfolios, Whiteboards und Mailfunktionen und unterstützt dabei, eine Differenzierung von Lernwegen. Dies fordert von den Studierenden – entsprechend der konstruktiven Lernidee – ihre Selbstständigkeit heraus und eröffnet ihnen die Möglichkeit, Arbeitsprozesse ohne zeitliche und örtliche Bindung auch auf eigene Initiative hin kooperativ zu gestalten.

Für Lehrende bedeutsam erscheint insbesondere das Wissen um das Potenzial der verschiedenen online-spezifischen Kommunikationsarten im Hinblick auf Zeitdimension, Betreuung und Verhältnis der Beteiligten: So lässt sich zum Beispiel zwischen synchroner (zeitgleicher) und asynchroner (zeitversetzter) Kommunikation unterscheiden, sowie zwischen Situationen, in denen Lehrende betreuend tätig sind, oder aber Situationen, in denen eine Aufgabe, ein Angebot an Lernende erfolgt, in denen keine Betreuung notwendig ist. Weiterhin lässt sich nach Beteiligten und deren Anzahl unterscheiden: Neben Einzelgesprächen (1:1) können Lehrende mit mehreren Studierenden in Austausch treten (1:n) oder alle Beteiligten untereinander zur Kommunikation angehalten sein (n:n).

Folgendes Schaubild soll dies exemplarisch in Anwendung auf mögliche Kommunikations-Tools verdeutlichen:

Tab. 1 Online-Kommunikationsarten (angelehnt an Bäuml-Westebbe et al. 2011, S.5)

	synchron	asynchron
betreut	1:1 Online-Sprechstunde 1:n Audio-/Videokonferenz, Whiteboard-Brainstorming n:n Chat	1:1 E-Mail-Austausch, E-Portfolio 1:n Diskussionsforum n:n Gruppenarbeit, Wikis, Forum
unbetreut	1:n Live-Stream n:n Chat	1:n Videoaufzeichnung n:n Newsgroup

Dieser Pool an Gestaltungsvielfalt innerhalb der Lernplattform erfordert ein gewisses Maß an mediendidaktischen Kenntnissen, um entscheiden zu können, an welchen Stellen welche Tools gezielt zum Einsatz kommen können. Dies erfordert seitens der Lehrenden einen Überblick über die vorhandenen E-Learning-Instrumente, einen vertrauten Umgang damit, sowie die Einschätzung der Eignung für verschiedene didaktische Prozesse.

Entwicklung eines Online-Lehr-Lernarrangements

Um der geforderten Studierendenorientierung, sowie dem Prinzip des selbsttätigen Lernens zu entsprechen, kann die Inhaltsvermittlung durch ein Bereitstellen elektronisch abrufbarer Informationen nicht genügen, erforderlich ist die lernförderliche Aufbereitung, das „Ermöglichen von Lernen“ (Spitzer 2007, S. 4), durch ein didaktisches Design. Arnold und Schüssler sprechen in diesem Zusammenhang von „Ermöglichungsdidaktik“ (2015, S. 2) und meinen damit die Entwicklung eines Lernarrangements, dass „die Aneignung signifikanter Wissensbestände ermöglicht und die Lernenden dabei in ihren Selbsterschließungsaktivitäten unterstützt“ (2015, S. 1). Unter Berücksichtigung der Individualität von Lernprozessen erscheint ein Methodenrepertoire hilfreich, das durch vielseitige Angebote eine Vielfalt von möglichen Lernwegen eröffnet.

Das Ziel, ein Lehr-Lern-Setting im Sinne einer Ermöglichungsdidaktik zu arrangieren, schließt bei Online-Seminaren nun die Berücksichtigung der Bedingungen einer virtuellen Lernumgebung ein, was zur Folge hat, dass die klassischen Fragen der Seminarplanung nach Zielgruppe, Inhalten, Lernzielen und Lehrmethoden nun anders gestellt werden müssen. Um diese Anforderung anschaulicher zu machen, werden exemplarisch einige zu berücksichtigende Besonderheiten herausgestellt:

- *Analyse der Zielgruppe:* Insbesondere in medial angereicherten klassischen Präsenz-Lehrveranstaltungen kann die studentische Vertrautheit mit virtuellen Lehr-Lern-Szenarien nicht voraus gesetzt werden, so dass hier mit methodischen Alternativen kalkuliert werden sollte. In reinen Online-Seminaren oder kompletten Online-Studiengängen sollte hingegen studentische mediale Kompetenz angenommen werden können. Hier gerät stattdessen eine anders gelagerte Heterogenität in den Mittelpunkt der Überlegungen: Online-Studierende wählen die Form des Fernstudiums häufig aufgrund paralleler beruflicher Verpflichtungen. Dies bringt es mit sich, dass synchrone Kommunikationsweisen, wie Chat oder Videokonferenzen zu traditionellen Lehrzeiten eventuell weniger attraktiv sind und zeitlich verlagerte Angebote überlegt werden sollten.
- *Materialauswahl:* Nach Bestimmung der Lernziele erfolgt die Abwägung bezüglich der einzusetzenden Materialien. Während Textmaterial mit Verständnisfragen zur

Selbstreflexion angereichert werden kann, oder auch als Multiple-Choice-Selbsttest aufbereitet, kann Audio-Video-Material zur Aufmerksamkeitserhöhung beitragen. Weiterhin kann es für einzelne Studienfächer interessant sein, mit Hilfe von Simulationen eine realitätsnahe Umwelt zu erzeugen, um an dieser Handlungen und Problemlösungen zu erproben.

- *Planung der Arbeitsweise:* Der Komplexitätsgrad der virtuell-möglichen Lehrmethoden, insbesondere bedingt durch den Variantenreichtum der E-Learning-Instrumente, kann eine enorme Bereicherung für den Lehr-Lernprozess darstellen – vorausgesetzt, sie werden gezielt und sinnvoll geplant und eingesetzt. Entscheidungsleitenden Charakter können folgende Überlegungen haben:
 - Welche Aspekte sollen dargeboten, welche von Studierenden selbst erarbeitet werden?
 - Welche Aufgabenbestandteile sollen verpflichtend, ggf. prüfungsrelevant, erarbeitet werden? Welche dienen ausschließlich zur Steuerung der Lernprozesse?
 - Welche Aspekte sollen in Einzelleistung erarbeitet werden? Zu welchen Komplexen bietet sich Gruppenarbeit an?
 - Wie können synchrone und asynchrone Kommunikationsphasen sinnvoll koordiniert werden?
 - Wie lassen sich unter der zur Verfügung stehenden Zeit die einzelnen Aufgaben und Arbeitspakete am lernförderlichsten takten?

Aufgabengestaltung im virtuellen Raum

Die Gestaltung von Aufgaben in einer virtuellen Lernumgebung ist ein komplexes Szenario, das bestimmt wird durch die Analyse und Festlegung der Ziele, der Inhalte, sowie der Überlegungen zur methodischen und technischen Einbettung – es bietet sich somit grundsätzlich ein enormes Spektrum an Möglichkeiten. Als bedeutsam für die Aufgabengestaltung haben sich bisher insbesondere zwei Aktionen herausgestellt:

Überprüfung der Aufgabenqualität: Vor dem Hintergrund der gegenwärtigen Herausforderungen für Hochschullehre lassen sich für die Ausrichtung von Aufgabenstellungen für die Studierenden drei Anforderungen ableiten, die durchaus als Qualitätsmerkmale verstanden werden können:

- *Offenheit*, als ein Qualitätsmerkmal von Aufgabenstellungen, ermöglicht den Studierenden das Beschreiten individueller Lern- und Lösungswege und berücksichtigt vor dem Hintergrund der Heterogenität von Studiengruppen so auch unterschiedliche Ausgangsvoraussetzungen. Um die konstruierenden Lernprozesse von Studierenden zu unterstützen, scheinen insbesondere problemorientierte Aufgabenstellungen, projektorientiertes Arbeiten und Fallarbeit

geeignet. Durch die Konfrontation mit komplexen Problemsituationen werden die Studierenden kognitiv aktiviert und animiert, sich Lerninhalte über entdeckendes Lernen selbst zu erarbeiten.

- *Kontextualisierung*, als eine Methode des vernetzten Denkens und Lernens, unterstützt durch eine Verbindung von zu lernenden Inhalten mit konkreten Anwendungssituationen einerseits den Nachvollzug von Sinnhaftigkeit des „Inputs“, was durchaus auch motivationssteigernd wirken kann. Andererseits erfolgt durch die Herstellung von Bezügen zur Lebens- und/oder Arbeitswelt der Studierenden, gemäß der konstruktivistischen Lerntheorie, eine „Vernetzung“ mit Vorwissen und Erfahrung und fördert die Nachhaltigkeit des Lernens.
- *Kompetenzorientierung*, als Erweiterung zur Wissensvermittlung, erfordert von den Lehrenden den Blick auf die Förderung von Kompetenzen. Als Beitrag zur Kompetenzförderung der Studierenden erscheint eine Ausrichtung der Aufgabenstellungen an den Qualifikationszielen des jeweiligen Seminars angebracht. In modularisierten Studiengängen sind Modulbeschreibungen mit jeweilig zu erreichenden Kompetenzen Standard. Kompetenzen beschreiben beobachtbares Verhalten und lassen sich somit gut operationalisieren. Legt man diesen Operationalisierungsblick nun über die Qualifizierungsziele (Kompetenzen) der Modulbeschreibungen, lassen sich Indikatoren wie „können xy beschreiben“, „können xy erstellen“, „können xy durchführen“ usw. bestimmen. Bei der Aufgabengestaltung wäre nun zu beachten, dass die Studierenden entsprechende Aktivitäten zu erledigen haben.

Abstimmung von Aufgabentyp und einzusetzendem Werkzeug: Vor der technischen Umsetzung sollten die Funktion vorgesehener Aufgaben identifiziert und der Aufgabentyp bestimmt werden. Vor dem Hintergrund der aktuellen bildungspolitischen Anforderungen können Aufgabenstellungen im Rahmen eines Hochschulstudiums grundsätzlich zwei zentrale didaktische Funktionen zugeschrieben werden: zum einen sollen sie die studentischen Lernergebnisse bewerten, zum anderen aber auch die Selbstlernprozesse der Studierenden anregen und auf diesem Wege die Kompetenzentwicklung der Studierenden befördern können. Somit ist bei der online-didaktischen Planung grob zwischen zwei Aufgabentypen zu unterscheiden: den leistungsbeurteilenden Aufgaben und den lernprozessbegleitenden Aufgaben. Im englischen Sprachgebrauch werden sie auch als „assessment of learning“ und „assessment for learning“ bezeichnet, im deutschsprachigen Diskurs auch als summative und formative Prüfungstypen (vgl. Krüger und Schmees 2013, S.21, Hervorhebungen K.D.). Die technische Umsetzung virtueller Aufgabenstellungen ist abhängig vom Aufgabentyp, aber auch davon, ob die Rückmeldung durch die

Lehrperson standardisiert oder individuell erfolgen soll. Zu unterscheiden wären somit folgende Möglichkeiten:

- *Summative Aufgaben* erfolgen am Ende des Lernprozesses, mit dem Zweck, das abschließende Lernergebnis zu bewerten. Hierzu traditionell eingesetzte Prüfungsarten (etwa Hausarbeit, Klausur und mündlicher Prüfung) können auch auf einer Lernplattform umgesetzt werden: Hausarbeiten werden von den Studierenden in entsprechende Abgabe-Ordner hochgeladen, Klausuren im Rahmen standardisierter und automatisierter E-Klausuren erbracht, oder mündliche Prüfungen im Rahmen von Videokonferenzen durchgeführt.
- *Formative Aufgaben* erfolgen während des Lernprozesses, mit dem Zweck, das Lernen zu steuern. Dies kann sowohl in Form der Reflexion von bereits erzielten Lernergebnissen erfolgen, als auch im weiteren Sinne durch Anregung von Selbstlernprozessen. Diese Aufgabegestaltung kann zum Beispiel mit Hilfe von Selbsttests auf Grundlage von Multiple-Choice Items umgesetzt werden. Soll die Rückmeldung jedoch individueller erfolgen, wären zum Beispiel Formen des Prozess-Portfolios möglich, in dem die Lehrenden in den Reflexions-Prozess eingebunden sind.

2.2 Das Können in der Online-Lehre: Kommunikation und Interaktion ermöglichen

Den lerntheoretischen und bildungspolitischen Anforderungen folgend kann sich Lehrprofessionalität nicht auf Inputphasen mit erklärenden Monologen begrenzen, sondern ist gefordert, die Studierenden zu unterstützen, neues Wissen selbst zu generieren. Lerncoaching entspricht dem Perspektivwechsel vom Lehren zum Lernen und der damit einhergehenden Rollenerweiterung um die Lernbegleiterin/den Lernbegleiter und kann hierbei als ein zentrales hochschuldidaktisches Prinzip verstanden werden. Während Lerncoaching auf der konzeptionellen Ebene beinhaltet, Lernumgebungen anregend zu gestalten, bedeutet es auf der methodischen Ebene, das aktive Lernen von Studierenden zu begleiten.

Professionalität in der Online-Lehre zeichnet sich also nicht nur durch die Fähigkeit aus, eine lernförderliche virtuelle Umgebung zu arrangieren, sondern benötigt auch methodische Kompetenzen zur Unterstützung der studentischen Lernprozesse. Herausgefordert wird dies insbesondere durch die speziellen Kommunikationsmöglichkeiten, die eine virtuelle Lernumgebung bereit hält, denn gerade die Kommunikation hat eine wesentliche Bedeutung für Lernprozesse: Lernen bedarf der Herausforderung – dies kann durch entsprechende Aufgaben-

stellungen angeregt werden, kann aber gerade bei komplexen Themen und kompetenzorientiertem Lernen durch interaktive Prozesse optimiert werden. Gerade die sozial-konstruktivistischen Lerntheorien machen auf den Zusammenhang zwischen kommunikativem Austausch und Lernerfolg aufmerksam. Ergänzend stellt Schulmeister zur Bedeutung der Kommunikation fest: „Kommunikation ist Dialog, Dialog impliziert Rückmeldung, Lernen basiert auf Verstehen, Verstehen benötigt Rückmeldung. Ohne Rückmeldung ist demnach Lernen nicht möglich.“ (2006, o. S.)

Somit ist weniger die Fähigkeit des Lehrenden zu einer gelingenden Präsentation gefragt, sondern vielmehr die Fähigkeit, die Aufgabenbearbeitung individuell zu betreuen und unterstützend zu kommentieren. Dies soll exemplarisch an zwei, sich in der Praxis durchaus überschneidenden, Kommunikationsansätzen verdeutlicht werden:

E-Moderation: Kooperatives Lernen unterstützen

E-Moderation, als Gegenpart zur E-Instruktion, als eine Form der zielorientierten Steuerung der virtuellen Kommunikation von Lerngruppen, folgt dem Ziel, Studierende bei ihren Lernprozessen kritisch und reflexiv zu begleiten, ihnen neue Lernwege aufzeigen, sowie Gruppenprozesse zu steuern und anzuleiten. Sowohl Rollenmodelle (vgl. Bett und Gaiser 2010, S. 4ff.) als auch Phasenmodelle (vgl. Salmon 2004) zur E-Moderation lassen erkennen, dass jedes virtuelle Szenario ganz eigene Fähigkeiten des E-Moderatoren erfordert: So stellt sich die Situation in einem asynchronen Diskussionsforum, das zum Beispiel ohne die Interpretationshilfe nonverbaler Signale auskommen muss, anders dar, als in einer synchronen Videokonferenz, in der insbesondere die Steuerung der Redebeiträge zur Herausforderung wird. Auf der Basis von drei Besonderheiten virtueller Lehrszenarien sollen hier exemplarisch die Anforderungen an (gute) E-Moderation verdeutlicht werden:

- *Disziplin durchsetzen:* Forumdiskussionen bergen ohne Moderation die Gefahr, durch sich entwickelnde parallele Diskussionsstränge schnell unübersichtlich zu werden. Es ist anzunehmen, dass das Schwinden der Übersichtlichkeit und eines erkennbaren Diskussionszusammenhangs recht bald zur Frustration und Demotivation der Studierenden führen kann. Während bereits im Vorfeld durch die Einrichtung themenbezogener Foren einem Chaos vorgebeugt werden kann, können insbesondere im Verlauf der Diskussionen resümierende Zusammenfassungen zur Strukturierung und Fokussierung beitragen. Bei Chatdiskussionen bietet sich ebenfalls eine Regulierung und Steuerung durch die Vereinbarung eines Themas an, wie auch eine Begrenzung der Zahl der teilnehmenden Studierenden. Bei Videokonferenzen ist es je nach technischen Möglichkeiten

des verwendeten Systems auch denkbar das Rederecht nach Reihenfolge der Wortmeldungen zu erteilen.

- *Interaktion anregen:* Das Gelingen eines Online-Lehr-Lern-Szenarios ist abhängig von der aktiven Teilnahme der Studierenden. Wie bereits erwähnt, kann die studentische Beteiligung bereits im Vorfeld durch die Gestaltung der Aufgabenstellungen, insbesondere auch durch verpflichtende Anteile, gesteuert werden. Um darüber hinaus die Kommunikationsprozesse am Laufen zu halten, lassen sich durch entsprechende Gesprächs- und Fragetechniken Impulse setzen und somit weitere Austauschprozesse initiieren. Auch kann eine Thesendiskussion im Forum oder ein Brainstorming mittels Whiteboard die Aktivität der Studierenden herausfordern. Die Synergieeffekte kollegialer Beratung aufgreifend kann auch dieser methodische Ansatz, zum Beispiel durch das gegenseitige Zur-Diskussion-Stellen von Projektskizzen genutzt werden. Hierfür bieten sich neben dem Forum auch group-ware-Tools an, die es Gruppen erlauben, gemeinsam an Dokumenten zu arbeiten. Als „Kommunikationskiller“ in Diskussionsforen kann es sich stattdessen erweisen, wenn Lehrende, im Bemühen, ein zeitnahes Feedback zu geben, studentische Beiträge lediglich als „richtig“ oder „falsch“ klassifizieren. Dies kann die Diskussion, ggf. aus studentischer Scheu vor „Widerspruch“, vorzeitig ausbremsen.
- *Kognitiv aktivieren:* Neben der Anregung der Eigenaktivität sollten E-Moderator*innen zum Beispiel auch die Entwicklung studentischer Erklärungsansätze unterstützen, im Sinn einer kognitiven Aktivierung. Der Ansatz der kognitiven Aktivierung im Rahmen von Lehr-Lern-Prozessen wurde maßgeblich von Hattie (2009) geprägt. Kognitive Aktivierung will eine intensive gedankliche Auseinandersetzung mit den Lerninhalten anregen und kann bereits durch herausfordernde, offene und kontextbezogene Aufgabenstellungen angebahnt werden. Das durch solche Art von Aufgaben angestoßene vertiefte Nachdenken kann dann im Lehr-Lern-Prozess aufgegriffen und begleitet werden und die selbsttätige studentische Wissenskonstruktion unterstützen. Ausgehend von offenen problembezogenen Aufgaben wäre es zum Beispiel methodisch denkbar, die Studierenden sowohl individuell per Mail, als auch im Rahmen einer Forumsdiskussion (asynchron) oder einem Whiteboard-unterstützten virtuellen Klassenzimmer (synchron) zur selbständigen Überprüfung der Gültigkeit ihrer Problemlösungen oder zum Vergleich unterschiedlicher Lösungen anzuregen. Solche Transferüberlegungen können dazu beitragen, die kognitive Selbstständigkeit der Studierenden zu aktivieren.

Feedback-Gestaltung: Motivierende Lernkultur schaffen

Für Online-Fernstudierende hat der Erhalt von Feedback eine besondere Bedeutung: Feedback schafft einen persönlichen Kontakt, es gibt das Gefühl von Präsenz des Lehrenden und vermittelt, dass das eigene Tun nicht im luftleeren Raum verpufft. Diese Aspekte sind unter motivationalen Gesichtspunkten nicht zu unterschätzen. Grundsätzlich kann Feedback im Rahmen von Hochschullehre als ein (Gesprächs-) Instrument verstanden werden, dass durch individuelle Rückmeldung zu studentischen Leistungen die Möglichkeit zur Verbesserung schafft, wobei bei qualitativen Feedbacks von deutlicheren Lerneffekten als bei quantitativen auszugehen ist. Die neuen E-Learning-Szenarien mit ihren vielfältigen kreativen Möglichkeiten der Rückmeldung, insbesondere in Form von E-Portfolios, ermöglichen die Etablierung einer neuen Feedback-Kultur. Zwei Aspekte scheinen insbesondere für Online-Studierende zentral zu sein:

- *Feedbackqualität:* Die Feedbackqualität ist in erster Linie abhängig von der, wie bereits skizzierten, Aufgabengestaltung. Wenngleich bei computergestützten Prüfungen (Selbsttest, Online-Klausuren, E-Assessments) bereits recht qualitative Varianten von Bewertungen und Musterlösungen möglich sind, ist ein Rückgriff auf automatische, standardisierte Auswertungen für offene und somit kognitiv anregende Aufgabenstellungen nicht möglich, da maschinelle Bewertungen nur die Endergebnisse berücksichtigen können und nicht die Lösungswege. Aber gerade bei kognitiv anregenden Aufgabenstellungen ist ein Feedback zu den individuellen Lösungswegen, zu den Gedankengängen der Studierenden von Bedeutung, um den studentischen Selbstlernprozess unterstützen zu können. In diesem Fall bleibt tatsächlich nur die, sicherlich deutlich aufwendigere, individuelle Rückmeldung, sei es durch eine schriftliche Rückmeldung mit konstruktiven Hinweisen, oder auch ein Feedback-Gespräch im Rahmen einer Videokonferenz.
- *Feedbackzeitpunkt:* Insbesondere bei lernprozessbegleitenden Aufgaben trägt eine zeitnahe Rückmeldung dazu bei, die individuellen Arbeitsprozesse nicht auszubremsen. Da kontinuierliche individuelle Rückmeldungen je nach Größe der Studierendengruppe durchaus eine enorme Herausforderung für die Arbeitsbelastung des Lehrenden darstellen können, wären Methoden zu überlegen, die eine Einbeziehung der Studierenden in die Rückmeldeprozesse mit vorsehen. Eine kollegiale Feedback-Variante wäre zum Beispiel eine Online-Poster-Session im Forum.

2.3 Die Haltung zur Online-Lehre: Lehre reflektieren

Die Entwicklung von Online-Lehrkonzepten, sowie die Umsetzung der Lehrstrategie werden auch getragen von personalen Komponenten der Lehrenden, insbesondere von ihrer Haltung zur Online-Lehre: Individuelle Einstellungen, Werte und Überzeugungen der Lehrenden haben wesentlichen Einfluss auf das Gelingen von Online-Lehre. Drei Anforderungen sollen erwähnt werden:

Offenheit für neue Lehrformate

Der neuen Professionalität von Lehrenden immanent ist die Bereitschaft, sich neben traditionellen Lehrformaten (Hörsaal, Vorträge, Seminar mit direkten Interaktionsmöglichkeiten) auf neue Formate einzulassen und sich sowohl hinsichtlich der virtuellen Medienanwendung, bzw. -nutzung, als auch mit der damit verbundenen veränderten Didaktik ständig auseinanderzusetzen und weiterzubilden. Die Neugier auf das Ausprobieren neuer Optionen, der Mut, bisherige Routinen aufzugeben, können heute noch als erwähnenswerte Merkmale professioneller Online-Lehre benannt werden. Die folgenden Generationen von Lehrenden werden den großen Vorteil haben, eine ausgeprägtere mediale Sozialisation durchlaufen zu haben, was die Aufgeschlossenheit gegenüber „neuen“ Medien und deren Möglichkeiten vermutlich vergrößern wird.

Ausbalancieren von örtlicher und zeitlicher Flexibilität

Neben den offensichtlichen Vorzügen örtlicher und zeitlicher Flexibilität, wie sie ein Online-Studium sowohl für Studierende, als auch für Lehrende bietet, erscheint es angebracht, sich auch die andere Seite dieser Freiheiten zu vergegenwärtigen, um Überlastungen vorzubeugen und die Qualität der Lehre zu sichern:

- *Ständige Erreichbarkeit als Stressfaktor:* Insbesondere die Möglichkeiten der asynchronen Kommunikation, in Form von E-Mail, Forum und E-Portfolio beispielsweise, die es den Studierenden ermöglichen, ihr Lerntempo selbst zu bestimmen, können für Online-Lehrende Fallstricke darstellen. So können, anders als in regelmäßigen Präsenzterminen, diese Kommunikationswege in der Lehre zu einer Unausgewogenheit der eigenen Arbeitsbelastung führen und die eigene Arbeitsorganisation deutlich heraus fordern. Auch die Entscheidung, die virtuelle Möglichkeit der ständigen Erreichbarkeit zum Anspruch an die eigene Lehre zu machen, stellt einen hohen Anspruch an die eigene Leistungsfähigkeit. Angebracht erscheint es deshalb, die eigene Belastbarkeit realistisch

einzuschätzen und einen strukturellen Rahmen durch festgelegte Kontakt- und Rückmeldezeiten auszuarbeiten.

- *Selbstdisziplin als Schutzfaktor vor dem Schlendrian*: Die Möglichkeit von flexibler Lehre, wie sie ein virtuelles Lehrszenario bietet, eröffnet ein ungeahntes Spektrum an unbekannten Freiheiten: Sich einloggen, wann und von wo man möchte; kein wöchentlicher Präsenztermin, der dem Lehrenden Konzentration abverlangt, obwohl er gedanklich gerade mit ganz anderen Dingen beschäftigt ist. Es erfordert sicherlich ein entsprechendes Maß an Selbstdisziplin, um nicht der Versuchung zu erliegen, sich in den Offline-Modus zurückzuziehen.

Bereitschaft zur Selbstreflexion

Das eigene Lehrhandeln selbstkritisch zu betrachten, sich darüber hinaus Feedback einzuholen und konstruktiv damit umzugehen erscheint hilfreich, um die bisher angesprochenen Aspekte zum Wissen und Können in der Online-Lehre bewältigen zu können und um die eigene Online-Lehre zu innovieren. Die Selbstreflexionskompetenz wird im disziplinübergreifenden Diskurs zu beruflichen Kompetenzanforderungen als eine Schlüsselqualifikation gehandelt, also als überfachliche Qualifikation, und als ein wesentlicher Bestandteil von beruflicher Professionalität bestimmt. Die Fähigkeit und Bereitschaft, das eigene Handeln in unterschiedlichsten Situationen kritisch zu analysieren, zu bewerten und entsprechend zu ändern, leistet einen wesentlichen Beitrag zur Optimierung der eigenen Online-Lehre. Oder wie es eine Kollegin formulierte: „Man muss sich von der Vorstellung verabschieden, dass man Lehre „kann“, weil man ja Prof. ist.“ Möglich erscheinen mehrere Wege, um das eigene professionelle Handeln zu reflektieren:

- *Selbsteinschätzung*: Der durch die geforderte Studierendenorientierung bedingte Rollenwandel zum Lernbegleiter erfordert eine selbstkritische Auseinandersetzung mit dem eigenen Rollenverständnis als Online-Lehrperson.
- *Kollegialer Austausch*: Der Erfahrungsaustausch und die Beratung unter Kollegen zu Unsicherheiten und erfahrenen Hürden, aber auch zu gelungenen Szenarien in der Online-Lehre, sollte als eine bedeutsame Bereicherung nicht unterschätzt werden.
- *Feedback durch Dritte*: Sowohl offene Rückmeldungen von Studierenden zu verschiedenen Lehraspekten, als auch standardisierte Seminarevaluationen bieten einen Fundus an Impulsen zur Optimierung der eigenen Online-Lehre.

3 Professionalisierung für die Online-Lehre als Qualitätssteuerung

Die Nutzung digitaler Medien im Rahmen von Hochschullehre wird zunehmend Alltag, wenngleich sich die Anwendung häufig eher noch auf Add-ons im Rahmen traditioneller Präsenz-Veranstaltungen begrenzt oder das Learning Management System lediglich als Ablageort gebraucht wird. Komplexere Online-Lehr-Lern-Arrangements finden hingegen eher noch seltener Anwendung, wenngleich unterschiedliche Förderprogramme, wie zum Beispiel der „Qualitätspakt Lehre – 2011–2020“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF), diese Entwicklung deutlich forcieren. Die Sicherung von Qualität und Exzellenz in der Lehre, als eine Kernaufgabe von Hochschulen, erhält angesichts des Lehr-Lern-Kulturwandels in jedem Fall eine neue Aufmerksamkeit.

Festzuhalten bleibt, dass professionelle Online-Lehre eines erweiterten Kompetenzprofils seitens der Hochschullehrenden bedarf, eines Profils, das die klassischen Lehrkompetenzen, um die Postulate aktive Wissenskonstruktion, Studierendenzentriertheit sowie Kompetenzorientierung erweitert und zum anderen, um die skizzierten Anforderungen an ein Online-Lehr-Lern-Setting ausformt. Bei Letzterem geht es sowohl um die Fähigkeit ein lernförderliches virtuelles Konzept entwickeln und arrangieren zu können, als auch um die Fähigkeit, durch die Steuerung interaktiver virtueller Prozesse, das aktive Lernen der Studierenden zu begleiten. Letztendlich wird die Qualität der Online-Lehrkonzepte, sowie deren Umsetzung durch die Haltung der Lehrenden zur Online-Lehre bestimmt: Sowohl die Offenheit für neue Lehrformate, als auch die Fähigkeit zum Ausbalancieren der örtlichen und zeitlichen Flexibilität, wie auch die Bereitschaft, das eigene Lehrhandeln selbstkritisch zu betrachten prägen die Professionalität in der Online-Lehre.

Diese Vielschichtigkeit von Online-Lehrprofessionalität führt zu der Frage, wie diese angemessen befördert werden kann und lässt den Anspruch an die Professionalisierung von Hochschullehrenden steigen. Wird Professionalisierung als „kollektiver und individueller Prozess der beruflichen Reifung“ (Nittel 2000, S. 61) verstanden, können drei Perspektiven für die Professionalisierung von Online-Lehrenden skizziert werden: Die sozialstrukturelle hochschuldidaktische Weiterbildung, die institutionelle Infrastruktur von Hochschulen, sowie die individuelle informelle Kompetenzentwicklung bilden die Kernstücke.

3.1 Sozialstrukturelle hochschuldidaktische Weiterbildung

Insbesondere hochschuldidaktische Einrichtungen sind gefordert, sich im Bereich des E-Learnings zu profilieren und entsprechende Qualifizierungsprogramme bereit zu halten. Diese können die lerntheoretischen und bildungspolitischen Forderungen nach Studierenden- und Kompetenzorientierung vergegenwärtigen und, unter Berücksichtigung hochschuldidaktischer Forschung, Bedingungen und Wege aufzeigen, die die Gestaltung virtueller Lernumgebungen und die Steuerung virtueller Interaktionen unterstützen helfen. Den Hochschulen selbst obliegt es schließlich, durch entsprechende Anreizsysteme, wie zum Beispiel Leistungsvereinbarungen, die Teilnahme an entsprechenden Weiterbildungen zu steuern.

3.2 Institutionelle Infrastruktur von Hochschulen

Neben den hochschuldidaktischen Interventionen ist „gute“ Online-Lehre auch abhängig von der hochschulseitigen Infrastruktur: Wenn Hochschulen, als Verantwortliche für Qualität und Exzellenz in der Lehre, den Zugang zu Learning Management Systemen, den so genannten Lernplattformen, und den erforderlichen Support sicher stellen, dann brauchen sich Lehrende weniger um technische Aspekte und Probleme zu kümmern – und vielleicht sich auch weniger davon abschrecken zu lassen –, sondern haben die Möglichkeit, sich auf das inhaltliche und didaktische Arrangement zu konzentrieren.

3.3 Individuelle informelle Kompetenzentwicklung

Schließlich sind es die Professionalisierungsbestrebungen der Hochschullehrenden selbst, die zur Entwicklung eines erforderlichen Kompetenzprofils beitragen. Insbesondere das Engagement auf informeller Ebene, wie zum Beispiel durch Literaturarbeit oder kollegialen Austausch, befördert die individuellen Professionalisierungsprozesse. Der kollegiale Austausch wiederum kann unterstützt werden durch entsprechende Vernetzung. So bietet etwa der BASA-online Hochschulverbund seinen Lehrenden (zurzeit 7 Mitgliedshochschulen), in regelmäßigen jährlichen Erfahrungs-Workshops die Möglichkeit, sich über konzeptionelle und methodische Ansätze in der Online-Lehre auszutauschen. En passant wird durch die gegenseitigen Reflexionsprozesse zugleich Einfluss genommen auf die Haltung der Lehrenden – und somit auf den qualitätssichernden Aspekt von Online-Lehrprofessionalität.

Literatur

- Arnold, Rolf. 2015. *Wie man lehrt, ohne zu belehren. 29 Regeln für eine kluge Lehre*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag.
- Arnold, Rolf, und Ingeborg Schüssler. 2015. *Ermöglichungsdidaktik: Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen*. Hohengehren: Schneider.
- Böhnisch, Lothar, Karl Lenz, und Wolfgang Schröer. 2009. *Sozialisation und Bewältigung. Eine Einführung in die Sozialisationstheorie der zweiten Moderne*. Weinheim/München: Juventa.
- Bäuml-Westebbe, Gabriela, Ilona Buchem, Martin Ebner, Marc Engloffstein, Christian Lehr, Birgit Peterson, und Sandra Schön. 2011. Kommunikation und Moderation. Internet-gestützte Kommunikation zur Lernunterstützung. In *Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien*, Hrsg. Martin Ebner, und Sandra Schön, 1–8. <http://l3t.tugraz.at/index.php/LehrbuchEbner10/article/view/57/30> [28.05.2016].
- Bett, Katja, und Birgit Gaiser. 2010. *E-Moderation*. <https://www.e-teaching.org/lehrszenarien/vorlesung/diskussion/e-moderation.pdf> [30.05.2016].
- Bönsch, Manfred. 2000. *Variable Lernwege. Ein Lehrbuch der Unterrichtsmethoden*. Stuttgart: UTB.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK). 2004. *Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung*. Bonn. <http://www.blk-bonn.de/papers/heft115.pdf> [18.05.2016].
- Hattie, John A. C. 2009. *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London/New York: Routledge.
- Hochschulrektorenkonferenz. 22.04.2008. *Für eine Reform der Lehre in den Hochschulen*. 3. Mitgliederversammlung der HRK. Bonn. https://www.hrk.de/uploads/tx_szconvention/Reform_in_der_Lehre_-_Beschluss_22-4-08.pdf [26.05.2016].
- Nittel, Dieter. 2000. *Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Nittel, Dieter. 2004. Die Pioniergeneration der Diplompädagogen als „knowledge worker“? Individuelle und kollektive Prozesse der Professionalisierung im Feld des außerschulischen Bildungswesens. In *Biographische Risiken und neue professionelle Herausforderungen*, Hrsg. Melanie Fabel, und Sandra Tiefel, 93–106. Wiesbaden: VS.
- Krüger, Marc, und Markus Schmees. Hrsg. 2013. *E-Assessments in der Hochschullehre. Einführung, Positionen und Einsatzbeispiele*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Rauschenbach, Thomas. 2009. *Die Zukunftschance Bildung. Familie, Jugendhilfe und Schule in neuer Allianz*. München/Weinheim: Juventa.
- Reiber, Karin. 2007. Forschendes Lernen als Leitprinzip zeitgemäßer Hochschulbildung. In *Forschendes Lernen als hochschuldidaktisches Prinzip – Grundlegung und Beispiele*, Hrsg. Karin Reiber, 6–12. Tübinger Beiträge zur Hochschuldidaktik: Tübingen. <https://publikationen.uni-tuebingen.de/xmlui/bitstream/handle/10900/43870/pdf/TBHD%203-1-2007Reiber.pdf?sequence=1> [14.01.2018].
- Salmon, Gilly. 2004. *E-tivities. Der Schlüssel zu aktivem Online-Lernen*. Zürich: Orell Füssli.
- Schulmeister, Rolf. 2006. Virtuelle Kommunikation. *Zeitschrift für e-learning. Lernkultur und Bildungstechnologie* 1 (1). http://www.e-learning-zeitschrift.org/01_2006/editorial.php [31.05.2016].

- Spitzer, Manfred. 2007. *Lernen, Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. München: Elsevier.
- Wildt, Johannes. 2003. The Shift from Teaching to Learning – Thesen zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen. In *Unterwegs zu einem europäischen Bildungssystem*, Hrsg. Fraktion Bündnis 90/Die Grünen im Landtag NRW, 14–18. <https://www.u-asta.uni-freiburg.de/politik/bologna/texte/thesen-zum-wandel.pdf> [20.05.2016].

Über die Autorin

Dieckerhoff, Katy; Dr. phil., Diplom-Pädagogin, Professur für sozialwissenschaftliche und pädagogische Grundlagen und Konzepte im Bereich der Kindheit an der Hochschule Koblenz, Studiengangsleiterin BASA-online, dieckerhoff@hs-koblenz.de



Professionalisierung Sozialer Arbeit durch forschungsgeleitete Lehre

Alexandra Schmidt-Wenzel und Katrin Rubel

Zusammenfassung

Der Beitrag stellt forschungsgeleitete Lehre aus lerntheoretischer Perspektive als ein relevantes Lehrformat für den berufsbegleitenden BA-Studiengang der Sozialen Arbeit vor. Es wird besprochen, wie geeignet das Format ist, die Herausbildung professioneller Handlungskompetenzen zu unterstützen. Neben der Diskussion über die besonderen Anforderungen an forschungsgeleitete Lehre im Online-Format gibt der Beitrag einen konkreten Einblick in die Lehrpraxis des Blended Learning-Bachelorstudiengangs Soziale Arbeit an der Fachhochschule Potsdam und zeigt, wie forschungsgeleitete Lehre in der als Präsenzmodul konzipierten Werkstatt umgesetzt wird.

Schlagwörter

Subjektwissenschaft, forschungsgeleitete Lehre, forschendes Lernen, Professionalisierung

1 Einleitung

Forschungsgeleitete Lehre ist, spätestens seit der Bologna-Reform, ein viel diskutierter hochschuldidaktischer Ansatz für alternative Lehr-, Lern-Settings. Studierende sollen sich über eine forschende (Mit-)Arbeit den wissenschaftlichen Erkenntnisprozess erschließen und aneignen können. In diesem Beitrag werden die Gestaltungsmöglichkeiten und Implikationen *forschungsgeleiteter Lehre* in einem berufsbegleitenden Blended Learning-Studiengang der Sozialen Arbeit beleuchtet. Dafür wird das Lehrformat *forschungsgeleitete Lehre* zunächst aus der lerntheoretischen Perspektive der Subjektwissenschaft erläutert. Es wird gezeigt, welche besonderen Potenziale und Herausforderungen für einen forschungsgeleiteten Lehr-, Lernzusammenhang erwachsen und welche besonderen Implikationen bei der Umsetzung in Online-Lehrformaten damit verbunden sind. Im Fokus steht schließlich die hohe Relevanz dieses Lehrformats für die Entwicklung professioneller Handlungskompetenzen innerhalb komplexer Anforderungssituationen in der Sozialen Arbeit. Wie *forschungsgeleitete Lehre*, die ihren Ausgangspunkt in den spezifischen Erfahrungen und Erkenntnisinteressen der Studierenden nimmt, in der Hochschulpraxis umgesetzt werden kann, wird für den Blended Learning-Bachelorstudiengang Soziale Arbeit an der Fachhochschule Potsdam diskutiert. Exemplarisch wird die als Präsenzmodul konzipierte Werkstatt vorgestellt.

2 Forschungsgeleitete Lehre vom Standpunkt des lernenden Subjekts

Wenn es im hochschuldidaktischen Diskurs um die Frage geht, wie Lehrende ihre Veranstaltungen organisieren und gestalten können, so dass Studierende als Mit-Forschende in die wissenschaftlichen Erkenntnisprozesse einbezogen werden, wird oft vom *Forschenden Lernen* (vgl. Fichten und Meyer 2014; Huber 2014; Schneider und Wildt 2009) gesprochen. Wird Lernen jedoch, im Anschluss an Holzkamp (1995a), als sozial begründetes Handeln des Lernsubjektes verstanden, muss nicht nur zwischen den Prozessen des Lehrens und Lernens unterschieden, sondern auch davon ausgegangen werden, dass Lernprozesse nicht durch didaktische Formierungen ausgelöst werden können. Forschendes Lernen kann also allenfalls Ergebnis subjektiv begründeter Auseinandersetzungen der*des Studierenden mit einem Lern- respektive Forschungsgegenstand sein. Aus subjektwissenschaftlicher Perspektive betrachtet, sind Lernende in gesellschaftlichen Verhältnissen verwoben, in denen sich ihre je eigenen Bedeutungs- und Begründungsmuster konstituieren, die

schließlich die Grundlage ihres Handelns bilden. Das Interesse an gesellschaftlicher Teilhabe steht dabei im Zentrum. Über eine lernende Auseinandersetzung mit Welt erhalten sie einen (erweiterten) Zugriff auf diese und können so gesellschaftliche Bedeutungskonstellationen aktiv mitgestalten (vgl. Holzkamp 1995a, S. 181).

Ausgangspunkt von Lernprozessen sind in aller Regel wahrgenommene Handlungsproblematiken, die perspektivisch zu einer Begrenzung von Weltverfügung führen können. Wenn mit der Handlungsproblematik eine spezifische „Diskrepanzverfahrung“ (Holzkamp 1995a, S. 112) einhergeht, realisieren Handelnde, dass in Bezug auf das Handlungsziel, zwischen dem, was gewollt, aber noch nicht gänzlich beherrscht wird, mehr als die bislang verfügbaren Bedeutungshorizonte existieren. Vor diesem Hintergrund kann es zur bewussten Entscheidung kommen, das Handlungsproblem (respektive einen Teil des Problems) als einen Lerngegenstand auszugliedern und in einer „Lernschleife“ (Holzkamp 1995a, S. 182) zu bearbeiten. Ausschlaggebend ist ein grundlegendes Lerninteresse, das aus der als problematisch wahrgenommenen Situation erwächst. In der lernenden Auseinandersetzung mit dem so explizierten Lerngegenstand antizipieren die Lernenden eine Sicherung respektive Erweiterung ihres Verfügungsraums und damit die Wahrung ihrer Möglichkeiten zur gesellschaftlichen Teilhabe. Ein derart begründetes Lernhandeln wird von Holzkamp (1995a) im Sinne einer analytischen Kategorie als expansives Lernen gefasst.

Demgegenüber stehen Lernhandlungen, deren Initialisierung vornehmlich defensiv begründet ist. Im Gegensatz zum expansiv begründeten Anspruch, tiefer in je spezifische gesellschaftliche Bedeutungsstrukturen einzudringen, werden Lernprozesse im defensiven Begründungszusammenhang dann ausgeführt, wenn es gilt, bestimmte, für den Fall des Nichtlernens, angedrohte Sanktionen abzuwenden. Den Lernsubjekten geht es in diesen Fällen also nicht mehr um das Durchdringen des jeweiligen Gegenstandes aus einem subjektiv begründeten Interesse heraus. Vielmehr sehen sie sich gezwungen, sich fremdbestimmten Lernanforderungen so lange zu unterwerfen, wie es zur Abwehr von zu befürchtenden Restriktionen, beispielsweise in Form schlechter Noten, nötig erscheint (vgl. Holzkamp 1995a, S. 191ff.). Im Hochschulalltag kann diese Lernhaltung immer noch häufig bei Studierenden beobachtet werden. Wenn Lernanforderungen hinsichtlich subjektiver Selbst- und Weltverständigungsversuche keine Bedeutung entfalten, verbleiben Studierende im Modus eines prüfungsorientierten Auswendiglernens, wie sie ihn als lernbiografische Erfahrung in der Schule über viele Jahre hinweg verinnerlichen konnten. Die tieferen Sinnstrukturen der jeweils potenziellen Lerngegenstände bleiben so verborgen. Eine Verknüpfung mit der je eigenen Handlungswelt, der antizipierten beruflichen Praxis, scheint kaum möglich.

Sofern es gelingt, studentische Lerninteressen zum Ausgangspunkt von Lehr-, Lernzusammenhängen zu machen, Handlungsproblematiken an den Beginn eines Vermittlungsprozesses zu stellen, in denen Studierende schließlich für sich relevante Lernproblematiken erkennen können, ist auch die Chance zu einem tendenziell expansiv begründetem Lernen eröffnet.

Aussichtsreiche Gelegenheiten bieten didaktische Formate *forschungsgeleiteter Lehre*. Vor allem Ludwig (2011) hebt, in Voraussetzung eines Lernverständnisses, wie es hier skizziert wurde, die strukturelle Kongruenz von Lern- und Forschungsprozessen hervor. Beiden liegt eine Irritation, ein Verständnisproblem zugrunde, beide bieten Anlass zur Formulierung weiterführender Fragestellungen und sind schließlich Austragungsort lernender respektive forschender Auseinandersetzungen. Eine Differenz zeichnet sich bezüglich der Tragweite ihrer jeweiligen Bedeutungen ab. So steht bei Lernprozessen (zunächst) die Erweiterung je individueller Handlungsfähigkeit im Kontext der damit verbundenen Wissensaneignung im Zentrum. Forschungsprozesse hingegen sind darüber hinaus mit der Erwartung verknüpft „kollektive Handlungsfähigkeit“ durch die „Erweiterung des gesellschaftlich verfügbaren Wissens“ (Ludwig 2011, S. 9) zu gewährleisten.

Beiden Prozessen gemein ist ihre grundsätzliche Ergebnisoffenheit: Es kann vorab nicht gewusst werden, welche konkreten Erkenntnisse die forschende respektive lernende Auseinandersetzung hervorbringt. Diesem Umstand wohnt die Chance inne, in Formaten *forschungsgeleiteter Lehre* Studierenden weitgehend frei verfügbare Handlungsräume zum interessegeleiteten Explorieren und Erproben zu eröffnen. Lehrende agieren in diesen Settings eher als Prozessbegleitende und beraten die Studierenden entlang der je aktuellen Forschungsetappen. Dabei stehen, neben der Beratung in methodologischen Fragen, nicht selten Vagheitsbefürchtungen und Verunsicherungen auf Seiten der Studierenden im Fokus der professionellen Begleitung durch die Lehrenden, die häufig der Offenheit des Vorgehens geschuldet sind. Die reflexive Auseinandersetzung mit jenen vielschichtigen Bedeutungen dieser kollaborativen Forschungs- und Arbeitsverhältnisse markiert gleichsam die Voraussetzung dafür, darin verwobene Lernprozesse schließlich als notwendiges Moment der Selbstverständigung (vgl. Holzkamp 1995b, S. 834) (an-)erkennen zu können.

3 **Formate und Prämissen forschungsgeleiteter Lehre**

Von *forschungsgeleiteter Lehre* kann gesprochen werden, wenn für die didaktische Gestaltung des Lehrsettings die zentralen Prämissen eines Forschungsprozesses handlungsleitend sind respektive bestehende Forschungsergebnisse zur Generierung

neuer Fragen herangezogen werden. Die Umsetzung *forschungsgeleiteter Lehre* kann sehr unterschiedlich erfolgen. Grundsätzlich steht die diskursive Auseinandersetzung mit der Genese wissenschaftlicher Erkenntnisse im Mittelpunkt (vgl. Huber 2014). Im Anschluss stellt sich die Frage nach didaktischen Möglichkeiten, die es erlauben, dass Studierende selbst als forschende Akteur*innen Erkenntnisse generieren können. Hier unterscheiden sich die bislang verfügbaren Lehrformate tatsächlich im Grad der studentischen Beteiligung am Forschungsprozess. Gleichwohl sollten die Studierenden in allen Settings aber die Möglichkeit haben, eigene Fragestellungen zu entwickeln, um darüber in interessegeleitete Lernprozesse eintreten zu können.

Die Vielzahl der möglichen Lehrsettings *forschungsgeleiteter Lehre* hat beispielsweise Huber in drei zentralen Kategorien verortet.¹ Sofern die Studierenden sich gemeinsam über die fachspezifischen und erkenntnistheoretischen Zugänge von Forschungsprojekten verständigen, indem sie die zu Grunde liegenden Fragestellungen und Methoden rekonstruieren, findet der Vermittlungsprozess in *forschungsbasierten* Lehrsettings (vgl. Huber 2014, S. 24) statt. Liegt der Fokus auf der Diskussion methodologischer Fragen und der Aneignung der für die Bearbeitung von Forschungsfragen relevanten Forschungsmethoden, flankiert von der kritischen Reflexion der vorliegenden Anwendungserfahrungen, handelt es sich um *forschungsorientierte* Lehrsettings (vgl. Huber 2014, S. 24f.). Wenn Studierende den gesamten Forschungsprozess selbständig durchlaufen und Erkenntnisse erzielen, die idealerweise auch für Dritte interessant sind, spricht Huber von *Forschendem Lernen* (vgl. Huber 2014, S. 25f.). Zentral für diese Lehrsettings ist der hohe Grad der Gestaltungsmöglichkeiten durch die Studierenden, bei gleichzeitiger Verantwortungsübernahme für den gesamten Prozess.

Die Sicherstellung einer methodisch kontrollierten Datenerhebung und -auswertung nach wissenschaftlichen Standards ist dabei ein wesentliches Qualitätskriterium studentischer Forschung (vgl. Fichten und Meyer 2014). Begleitende Methodenseminare, die sich an der Spezifik und dem Eigensinn der jeweiligen studentischen Forschungsprojekte orientieren und die daraus erwachsenden Fragen aufgreifen, können die Entwicklung der notwendigen Methodenkompetenzen unterstützen. Soll der Kompetenzerwerb der Studierenden über ein mechanisches Einüben von Datenerhebungs- und Datenauswertungsstrategien hinausgehen, sind sowohl ein konkreter Gegenstandsbezug als auch eine kontinuierlich kritisch-reflexive

1 Neben der hier vorgestellten Systematisierung von Huber, der bereits 1970 als Mitautor von „Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen“ (Bundesassistentenkonferenz 2009) den hochschuldidaktischen Diskurs bereicherte, werden derzeit noch weitere Modelle diskutiert, wie beispielsweise die Typisierung der „Lehre im Format der Forschung“ von Ludwig (2011, 2014), und der von Healey (2005) erarbeitete und zusammen mit Jenkins (2009) weiterentwickelte „Research-Teaching-Nexus“.

Auseinandersetzung mit der je eigenen Forschungspraxis nötig (vgl. Fichten und Meyer 2014; Schneider und Wildt 2009). Diese kann durch das Einbinden von beteiligten Projektpartner*innen oder Vertreter*innen der Fachcommunity und deren kompetente, möglicherweise kritische Rückmeldungen an die Studierenden unterstützt werden.

Die beschriebenen Kategorien *forschungsgeleiteter Lehre* sind nicht als Stufenmodell zu verstehen, dessen einzelne Etappen nacheinander absolviert werden müssen, um schließlich selbst forschen zu können. Ganz im Gegenteil zeigen u. a. die langjährigen Erfahrungen im Bachelorstudiengang Soziale Arbeit der Fachhochschule Potsdam Folgendes: Studierende können bereits ab dem ersten Semester in selbstinitiierten und durchgeführten Forschungsprojekten forschend lernen.² Für einen gelingenden Einstieg in die Wissenskulturr sollte sowohl die Vermittlung der erforderlichen theoretischen Kenntnisse und Forschungsmethoden als auch eine Prozessberatung durch die Lehrenden rahmender Bestandteil der Lehrveranstaltung sein (vgl. Schmidt-Wenzel und Rubel 2017).

In begleitenden Formaten, wie Lernberatung oder Mentoring, können sich die Studierenden darüber hinaus über die je aktuellen Herausforderungen im eigenen Projekt verständigen.

4 Forschungsgeleitete Lehre in Online-Lehrformaten

Wird *forschungsgeleitete Lehre* in Online-Lehrformaten umgesetzt, sind damit weitere Herausforderungen verbunden. So stehen die Studierenden aufgrund der damit intendierten Entgrenzung von Zeit und Raum grundsätzlich vor der Aufgabe, ihr Lernhandeln entlang der an sie gerichteten Anforderungen so zu strukturieren, dass Berufsalltag und Studium gelingend miteinander verknüpft werden können. Für diese Organisationsleistung sind sie grundlegend auf sich selbst zurückgeworfen. Anders verhält es sich mit den angestrebten Lernprozessen selbst. Zwar verfügen nur die Lernenden über den je eigenen Lernprozess. Um aber im Streben nach Selbstverständigung die ihnen bislang verfügbaren Bedeutungshorizonte auf den betreffenden Gegenstand überschreiten zu können, bedarf es der Konfrontation mit jeweils anders gelagerten, fremden Sinnfiguren, die in der Perspektive von

2 Das Verbundmodul Theorieprojekt/Werkstatt knüpft an die erfolgreichen Ergebnisse der seit 1996 im BASA-Präsenz Studiengang an der Fachhochschule Potsdam praktizierten Werkstatt an.

Gegenhorizonten erst die für das Lernen entscheidende Differenzbildung ermöglichen (vgl. Ludwig 2006, S. 340f.).

Für eine didaktisch sinnvolle Gestaltung, insbesondere von forschungsgeleiteter Online-Lehre, sind daher Diskussions- und Reflexionsräume, die bestenfalls (auch) von Lehrenden frequentiert werden, unverzichtbar. Während Tools wie Wikis oder Blogs die kollaborative Bearbeitung von Fragestellungen unterstützen (vgl. Grell und Rau 2011), stellt beispielsweise das Onlinelerntagebuch (vgl. Ludwig und Ludwig 2008) einen interaktiven Reflexionsraum zur Verfügung. Die dort von Lehrenden formulierten Fragen sollen die Studierenden anregen, sich mit dem eigenen Forschungs- und Erkenntnisprozess auseinanderzusetzen. Dabei haben sie die Möglichkeit, auf die Beiträge ihrer Kommiliton*innen Bezug zu nehmen, die jeweils eigenen Sinnhorizonte mit denen anderer zu vergleichen und darüber in einen aktiven Austausch zu treten. Wenn sich Studierende auf diese Weise anregen lassen, wird die Auseinandersetzung mit den zugrunde liegenden Reflexionsfragen erfahrungsgemäß nicht als Abarbeiten von Pflichtaufgaben, sondern vielmehr als Ausgangspunkt spannender Reibungsprozesse im Versuch der Selbstverständigung (in diesem Fall über den jeweiligen Gegenstand der Forschung) erlebt.

Studentische Forschungsprojekte, die den gesamten Forschungsprozess weitgehend selbstständig durchlaufen, werden in der Regel kooperativ und kollaborativ in Kleingruppen umgesetzt. Durch die intensive Zusammenarbeit, vor allem aber durch das gemeinsame Überwinden krisenhafter Momente, kann sich ein Vertrauens- und Verantwortungsverhältnis entwickeln, das es den Beteiligten ermöglicht, Teil einer Lerngemeinschaft zu werden, die über den weiteren Studienverlauf Bestand hat und auch zukünftig ihr wechselseitiges Unterstützungspotenzial entfaltet.

5 Forschungsgeleitete Lehre und Professionalisierung im Studium der Sozialen Arbeit

Forschungsgeleitete Lehre wird in den Bachelor- und Masterstudiengängen der Sozialen Arbeit an der Fachhochschule Potsdam seit langem über unterschiedliche Lehrformate realisiert (vgl. Schmidt-Wenzel und Rubel 2017), von Lehrforschungsprojekten über Praktika bis hin zu Forschungswerkstätten. Die Studierenden sollen bei der Entwicklung ihrer beruflichen Identität unterstützt und dazu befähigt werden, den vielfältigen und komplexen Praxisanforderungen mit professionell begründeten Handlungsentscheidungen begegnen zu können.

Sozialarbeiter*innen bewegen sich in Arbeitsfeldern, in denen die Spannungsverhältnisse zwischen *Allgemeinwohl vs. Adressat*innenwohl*, *Hilfe vs. Kontrolle*

sowie *Fremdbestimmung* vs. *Selbstbestimmung* (Heiner 2007, S. 178) immer wieder neu auszuloten sind. Dabei der Spezifik des je einzelnen Falls gerecht werden zu können, erfordert die Konstituierung eines professionellen Arbeitsbündnisses. Auf dessen Grundlage wird es möglich, die Situation der in die Krise geratenen Lebenspraxis stellvertretend zu rekonstruieren, um schließlich gemeinsam mit den Adressat*innen, unter Achtung und Wahrung ihrer Autonomie und Handlungskompetenz, adäquate Lösungsansätze zu entwickeln (vgl. Oevermann 2013). Gegenstand der professionellen Verantwortung der Sozialarbeitenden ist es, ihr Handeln reflektieren und ihre Entscheidungen (in Abgrenzung von anderen Handlungsalternativen) fachlich wie methodisch begründen zu können. Zur Bewältigung dieser Professionsanforderungen benötigen die Fachkräfte ein hohes Maß an Selbstverständigungskompetenz, die sie in die Lage versetzt, wissenschaftliche Theorien und Methoden gemäß der jeweils aktuellen Problematik in Anschlag zu bringen (vgl. Schmidt-Wenzel 2012).

Studierende berufsbegleitender Studiengänge stehen dabei vor der besonderen Herausforderung, ihre bereits berufsbiografisch erworbenen Fähigkeiten mit den bestehenden Kompetenzforderungen ihres Arbeitsfeldes und den Qualifikationsstandards der akademischen Ausbildung abzugleichen (vgl. Busse und Ehlert 2011, S. 218). In diesem Umstand liegen zugleich die Chancen als auch die Schwierigkeiten einer gelingenden Verknüpfung der gewonnenen Praxiserfahrungen mit den nun vermittelten theoretischen Wissenshorizonten. Potenzielle Irritationen aber, die aus der Konfrontation beider Zugänge erwachsen, können insbesondere in Formaten *forschungsgeleiteter Lehre* konstruktiv gewendet werden, dann nämlich, wenn sie zu Anknüpfungspunkten für studentische Fragestellungen werden, die mit wissenschaftlichen Methoden und unter theoretischen Perspektiven bearbeitet werden können.

Um innerhalb der akademischen Ausbildung die Professionalisierungsprozesse der Studierenden entsprechend anzuregen, vollzieht sich der Vermittlungszusammenhang im Kontext einer *forschungsgeleiteten Lehre* im Studium der Sozialen Arbeit entlang der folgenden Prämissen: Im Fokus der unterschiedlichen Formate steht zum einen der Erwerb von Forschungskompetenzen zur Initiierung und Umsetzung eines Forschungsprozesses. Dabei geht es im Kern um die Aneignung methodologischer wie methodischer Kenntnisse und Fertigkeiten zur systematischen Erhebung empirischer Daten, deren Auswertung und der intersubjektiv nachvollziehbaren Aufbereitung der gewonnenen Erkenntnisse. Weiterhin geht es im Zuge einer *forschungsgeleiteten Lehre* darum, ein Orientierungswissen auszubilden, und zwar einerseits hinsichtlich des Verstehens und Einordnens relevanter Forschungserkenntnisse in aktuelle Theoriebildungsprozesse, andererseits, um jenen Erkenntnissen innerhalb der Theorie-Praxis-Relationierung in professi-

onellen Handlungsvollzügen angemessen Rechnung tragen zu können. Diese Vermittlungsziele erfordern schließlich eine Kernkompetenz, die wiederum nur in Lehr-, Lernverhältnissen befördert werden kann, die eine größtmögliche Teilhabe der Studierenden an wissenschaftlichen Erkenntnisprozessen ermöglichen: die forschende Haltung. Als Teil des (zunächst) studentischen Selbstverständnisses birgt die forschende Haltung, im Sinne einer bewusst gehaltenen Unvoreingenommenheit, einer neugierig-explorativen Suchbewegung, genau jenes Potenzial zur Entdeckung spezifischer Phänomene, wie sie sich als subjektive Sinnausschnitte sozialer Realitäten widerspiegeln. Hier beginnt zugleich die herausgehobene Bedeutung *forschungsgeleiteter Lehre* für das Studium der Sozialen Arbeit. Denn insbesondere für die empirisch-qualitative Sozialforschung ist eine weitgehende Kongruenz zwischen der dort verorteten Konzeption des Sinnverstehens innerhalb der Datenanalyse und der des hermeneutischen Fallaufschlusses im (sozial-)pädagogisch professionellen Handeln feststellbar.

Für beiderlei Analyseprozesse gelten im Kern dieselben Arbeitsprinzipien, dieselbe Rekonstruktionslogik. Dieser Rekonstruktionslogik liegt maßgeblich eine gleichsam schwebende Aufmerksamkeit zugrunde, die es gestattet, mit größtmöglicher Offenheit für Unerwartetes einerseits und mit kritischer Distanz zu vermeintlich schon Gewusstem andererseits zu agieren. Vor allem Letzteres ist eine wesentliche Voraussetzung, um nicht einfach den Eigensinn eines Falles zu übergehen. Oftmals nämlich zeigt sich die Neigung, Äußerungen oder Handlungen, so sie auf den ersten Blick vertraut erscheinen, umstandslos unter verallgemeinerbare Regeln zu subsumieren. Im Forschungsprozess werden auf diese Weise subjektiv bedeutsame Sinnzusammenhänge konterkariert, Phänomenbeschreibungen bleiben unterkomplex. In der Praxis Sozialer Arbeit führt die unhinterfragte, unmittelbare Verallgemeinerung eigensinniger Bedeutungs- und Begründungsmuster häufig zu Fehlentscheidungen bei der Wahl geeigneter Handlungsstrategien einer stellvertretenden Krisenbewältigung (vgl. Oevermann 2013). Besonders schwer fällt die unvoreingenommene Analyse von Fallstrukturgesetzmäßigkeiten entlang solcher Phänomene, die gesellschaftlich unerwünscht sind, die Unverständnis oder Missachtung hervorrufen. Doch auch respektive vor allem hier besteht die große Herausforderung darin, das Wechselspiel eines induktiv-deduktiven Vorgehens (vgl. Strauss und Corbin 1996) als zentrale Arbeitsweise der rekonstruktiven Sozialforschung so lange fortzuführen, bis identifizierte Sinnzusammenhänge tatsächlich intersubjektiv nachvollziehbar begründet werden können.

Um das hier beschriebene Vorgehen aber professionell umsetzen zu können, ist – für die Forschungs- wie für die Handlungspraxis Sozialer Arbeit – eine umfassende Kenntnis vor allem sozialwissenschaftlicher, pädagogischer und psychologischer Theorien und Konzepte nötig. Denn erst jene ermöglichen das Erkennen und Ver-

stehen subjektiver Sinnhorizonte in ihren tatsächlich verallgemeinerbaren Anteilen, die auf das stete Eingebettet-Sein in gesellschaftliche Strukturzusammenhänge verweisen. Erst im Anschluss an einen solch komplexen Selbstverständigungsprozess wird es in der Handlungspraxis Sozialer Arbeit möglich, eine dem „fallspezifischen [...] und lebensweltlichen Kontext der betroffenen Lebenspraxis“ verpflichtete „Rückübersetzung“ verfügbarer Maßnahmen zu leisten (Oevermann 2013, S. 123).

Diesen Anforderungen an ein professionelles berufliches Handlungskonzept Rechnung tragend, sind im Studium der Sozialen Arbeit also stets jene Vermittlungszusammenhänge von Bedeutung, die den Erwerb von Forschungskompetenzen und deren Erprobung initiieren (1), die zur Entwicklung einer forschenden Haltung (2) sowie zur Bearbeitung antizipierter Handlungsprobleme der Profession herausfordern (3). Wie dieser Anspruch im Blended Learning-Studiengang der Sozialen Arbeit an der Fachhochschule Potsdam umgesetzt wird, zeigt das folgende Praxisbeispiel.

6 Praxisbeispiel: Werkstattmodul

Laut des Modulhandbuchs des Projektverbundes BASA-online – berufsbegleitende Bachelor-Studiengänge Soziale Arbeit – sollen sich die Studierenden im Modul Theorieprojekt/Werkstatt in wissenschaftlicher Auseinandersetzung einer Fragestellung ihrer beruflichen Praxis widmen. Das Werkstattmodul³ der Fachhochschule Potsdam knüpft daher an die beruflich erworbenen Erfahrungen der Studierenden an. In kaum einer anderen Lehrveranstaltung ist es möglich, die in der praktischen Tätigkeit gewonnenen Erkenntnisinteressen so unmittelbar zum Ausgangspunkt eines forschungsgeleiteten Lehr-, Lernzusammenhangs zu machen. Denn die zentrale Anforderung des Moduls ist es, entlang einer der beruflichen Praxis entspringenden Problemstellung eine Forschungsfrage zu entwickeln, die schließlich ein kollaborativ umzusetzendes Forschungsprojekt leitet. Für die berufsbegleitend Studierenden bietet sich auf diese Weise eine einzigartige Gelegenheit, der Relationierung von Theorie und Praxis, von Empirie und Alltagswissen exemplarisch auf den Grund zu gehen. Die erforderliche Systematik hierfür liefern die Prinzipien und Methoden der qualitativen Sozialforschung.

Der hohe Präsenzanteil des Werkstattmoduls hat seine guten Gründe. Wenn gleich fünf Seminarblöcke⁴ im Kontext eines zu bearbeitenden Forschungsprojekts recht überschaubar wirken, so scheinen sie dennoch der Garant für eine gelin-

3 Kurzbezeichnung des Moduls, die an der Fachhochschule Potsdam verwendet wird.

4 Ein Block vollstreckt sich jeweils über zwei Tage mit etwa acht Arbeitsstunden.

gende Umsetzung dieser Studienaufgabe zu sein. Einmal im Monat kommen die Studierenden an der Fachhochschule Potsdam zusammen, um die gemeinsame Arbeit an ihren Projekten fortzuführen. Diese Zusammenarbeit erfolgt von der Phase der Gruppenbildung (*Wer verfolgt ein ähnliches Erkenntnisinteresse?*), der Formulierung einer konkreten Forschungsfrage (*Welche Fragestellung wird der qualitativen Forschungsperspektive gerecht?*), über die Feldrecherche (*Wo finden wir geeignete Gesprächspartner*innen?*), das Erstellen eines Interviewleitfadens (*Welche Fragekonzepte führen uns zu den Sinnhorizonten der Akteur*innen?*) bis hin zur systematischen Datenerhebung und -auswertung in selbständiger, weitgehend selbstorganisierter Weise. In einer Forschungsgruppe arbeiten etwa 5–6 Studierende am selbst gewählten Thema. Jede*r von ihnen durchläuft jede einzelne Forschungsetappe in einem, i. d. R. an der Logik der Grounded Theory (vgl. Strauss und Corbin 1996) orientierten Forschungsdesign. Die Lehrenden nehmen hier überwiegend die klassische Rolle einer*s Beratenden ein. Nach einer grundlegenden Einführung in die empirische Sozialforschung orientiert sich die Vermittlung je konkreter, forschungsmethodologischer Schritte am gegenwärtigen Arbeitsstand der einzelnen Forschungsprojekte. Eine professionelle Beratung durch die Lehrenden bedeutet hier nicht nur einen raschen Perspektivwechsel von Thema zu Thema, von Gruppe zu Gruppe vollziehen, sondern auch spezifische Problemlagen antizipieren zu können, die sich unter Umständen erst im Anschluss an die jeweilige Präsenzveranstaltung einstellen. Dennoch führen ausschließlich online abzustimmende Fragen bei den Studierenden, die in aller Regel zum ersten Mal forschen, hin und wieder zu Irritation oder Verunsicherung ob der Richtigkeit ihres Vorgehens.

Über die Lernplattform OLAT besteht die Möglichkeit zum diskursiven Miteinander, aber auch zur Einsicht und Bearbeitung der Materialien, die für den Forschungsprozess wichtig und nützlich sind. Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang, dass (obschon die Lernplattform OLAT vielfältige Möglichkeiten des kollegialen Austauschs, des Daten-Sharings und der Kontaktaufnahme mit den Lehrenden bietet) die Studierenden in aller Regel immer auch andere, von der Institution der Hochschule unabhängige Kommunikationskanäle nutzen. Möglicherweise ist hier der studentische Wunsch nach einem von außen uneinsehbaren, geschützten Austausch- und Verhandlungsraum das dahinter liegende Motiv.

Die Erfahrungen der vergangenen Jahre, in denen das Werkstattmodul umgesetzt wurde, verdeutlichen, dass sich offenbar ein bestimmtes und in grundlegenden Facetten immer wiederkehrendes Bearbeitungsmuster der Studierenden durchsetzt. So zeigen sich die Lernenden zu Beginn der Lehrveranstaltung regelmäßig irritiert angesichts des hohen Maßes der durch die Studienaufgabe induzierten Selbstverantwortung. Tatsächlich sind sie ja, noch befindlich in der Studieneingangsphase, gerade damit beschäftigt, sich prinzipiell in die Studienkultur der Hochschule

einzusozialisieren. Aus der Befürchtung heraus, noch nicht genügend Orientierungswissen erlangt zu haben, wird zunächst oft der Ruf nach mehr Anleitung, damit also nach Fremdsteuerung, laut. Will man dennoch an den Prämissen einer *forschungsgeleiteten Lehre* festhalten und das Vermittlungsziel einer sich sukzessive entwickelnden forschenden Haltung nicht aus dem Blick verlieren, ist es auf Seiten der Lehrenden hier umso wichtiger, die Studierenden zu ermutigen, sich auf einen zunächst ergebnisoffenen Prozess einzulassen, die ungewohnte Rolle der Lehrenden als Beratende adäquat in Anspruch zu nehmen und von Beginn an eine Kultur des Arbeitens zu etablieren, die es ermöglicht Unwägbarkeiten zum Ausgangspunkt für neue Erkenntnisprozesse zu machen. Vorübergehende Krisen im Forschungsprozess als regelhaft anzuerkennen, ist hierbei ebenso von Bedeutung wie das Wissen um immer wiederkehrende gruppendynamisch bedingte Konflikte, die zu kreativen Lösungsansätzen herausfordern.

Gerade die der qualitativen Sozialforschung zugrunde liegenden Prinzipien der Offenheit und Gegenstandsbezogenheit scheinen für einige Studierende im Widerspruch zum je subjektiven Verständnis von Wissenschaftlichkeit zu stehen, das oftmals von der Idee einer durch objektive Prüfkriterien zu sichernden Repräsentativität geleitet ist. Mit den ersten gegenstandsverankerten Erkenntnissen aus den Projekten aber weichen in aller Regel die tendenziell widerständigen Reaktionen (Holzkamp 1995a, S. 193) der Studierenden einer nunmehr erwartungsvollen Haltung. Die Lernenden, die zugleich Forschende sind, erleben hier, die u. a. von Ludwig (2011, 2014) angeführte Synchronität von Forschen und Lernen ganz unmittelbar. Denn gewissermaßen parallel vollziehen sich hier die forschungsgeleiteten Erkenntnisprozesse gegenstandsbezogener Art auf der einen und die darin verwobenen Prozesse des Lernens auf der anderen Seite. Letztere spielen sich ihrerseits auf zwei zentralen Ebenen ab: erstens auf der Ebene des Aneignens forschungspraktischer Kompetenzen, zweitens auf der Ebene der gleichsam metakognitiven Auseinandersetzung mit dem je eigenen Lernprozess. Dazu fordert die Arbeit in einem selbst konzipierten Forschungsprojekt, welche den je eigenen Erkenntnisinteressen folgt, geradezu heraus. Zugleich erfolgt auch die Aneignung fachlichen Wissens im Zuge des Forschungsprozesses einer expliziten Gegenstandssorientierung, wie es für die Arbeit mit der Forschungsstrategie der Grounded Theory charakteristisch ist. Für den empirischen Erkenntnisprozess relevantes theoretisches Wissen wird ausschließlich im induktiv-deduktiven Wechselmodus der Datenauswertung thematisch, was abermals die Identifikation der Studierenden mit dem je aktuellen Lerngegenstand erleichtert.

Der didaktischen Idee einer *forschungsgeleiteten Lehre* verpflichtet, orientieren sich schließlich die in Anschlag gebrachten Prüfungsformate am Prinzip einer intersubjektiv nachvollziehbaren Darstellung des jeweiligen Forschungsprozesses

und der generierten Ergebnisse. So sind die Studierenden am Ende des Werkstattmoduls aufgefordert, ihr Forschungsprojekt im Kurs zu präsentieren und im Fachdiskurs kritisch-reflexiv einzuholen. Orientierung bietet das zuvor zu erstellende wissenschaftliche Poster, das bereits Auskunft über die zentralen Etappen des jeweiligen Forschungsprozesses gibt. Der ebenfalls kooperativ zu erarbeitende Forschungsbericht beschließt schließlich die forschende Auseinandersetzung im Rahmen des Werkstattmoduls.

Neben dem Erwerb grundlegender Forschungskompetenzen erproben sich die Studierenden also in verschiedenen Modi des wissenschaftlichen Arbeitens. Kommt es im Zuge des durchlaufenen Forschungsprozesses zu einem Aufwuchs respektive Bedeutungszuwachs reflexiv-hermeneutischer Fähigkeiten, steigt zugleich die Chance, eine forschende Haltung als zentralen Bestandteil des beruflichen Selbstverständnisses wahrnehmen und etablieren zu können. Dass der forschende Rekurs auf berufspraktische Fragen tatsächlich zu einer fortgesetzten sensiblen Reflexion beruflicher Praxis führt, zeigt sich nicht zuletzt darin, dass sich immer wieder eine ganze Reihe berufsbegleitend Studierender zum Verfassen einer Bachelorarbeit im Modus der empirischen Sozialforschung entschließt.

7 Fazit

Forschungsgeleitete Lehre ermöglicht ein interessegeleitetes Arbeiten und Lernen, auf dessen Basis sich die Studierenden der je eigenen Fachkultur entlang ihrer theoretischen Grundlagen sowie ihrer spezifischen Arbeits- und Forschungsmethoden vergewissern können. Damit solche Vermittlungszusammenhänge gelingen, müssen Lehrende und Studierende die Herausforderung bewältigen, gewohnte Lehr- respektive Lernhaltungen aufzugeben. Der Mut und die Anstrengung, die mit dem Schritt verbunden sind, sich auf die Vagheit eines zunächst offenen Prozessverlaufs einzulassen, bringt für die Studierenden, wie am Praxisbeispiel verdeutlicht, sowohl ungewohnte und überfordernde, zuweilen sogar frustrierende Momente mit sich. Zugleich aber wohnen der wissenschaftlichen, dabei kritisch-reflexiven Bearbeitung jener Momente immer auch überraschende, weiterführende Erkenntnisse inne. Sofern die Studierenden angesichts von Zweifel und Irritation nicht aufgeben, in Phasen scheinbar unüberwindbarer Schwierigkeiten bei den Lehrenden Unterstützung und professionellen Rat finden, birgt das studentische Arbeiten in Formaten *forschungsgeleiteter Lehre* die Chance, bis dahin möglicherweise unerwartet wertvolle Erfahrungen mit Blick auf das je eigene Lernen zu machen. Die vielfältigen Erkenntnisse, die sich im Zuge der forschenden Auseinandersetzung einstellen,

schließlich auch im (antizipierten) beruflichen Alltag fruchtbar zu machen, stellt aus professionstheoretischer Perspektive eine wünschenswerte Entwicklung dar.

Für Lehrende lohnt es sich, das Präsentieren von Wissen zugunsten eines veränderten Rollenverständnisses zu reduzieren und vornehmlich als Lernberatende zu agieren. Das setzt voraus, dass auch die Lehrenden die aus der Ungewissheit und der Ambiguität der Arbeitsprozesse hervorgehenden Problemlagen als potenzielle Lernanlässe verstehen. Hilfreich ist in diesem Zusammenhang das erfahrungsgebundene Wissen um tendenziell wiederkehrende Irritationsmuster. Diese für Beratungsprozesse zugänglich zu machen und dabei ihre Bedeutung als regulär krisenhafte Etappen im Forschungsprozess zu markieren, stellt eine wichtige Aufgabe im pädagogischen Vermittlungszusammenhang dar. Wenngleich eine sich anbahnende Krise in aller Regel nicht vermieden werden kann, erleben die Studierenden im Beratungskontext, dass sie in ihrer je aktuellen Suchbewegung grundsätzlich auf dem richtigen Weg sind. Es kann eine gemeinsame Verständigung über mögliche Lösungsansätze stattfinden, in der zugleich die dafür benötigten Handlungskompetenzen gespiegelt werden.

Werden studentische Forschungsprozesse und das darin aufgehobene Streben nach Orientierung und Erkenntnis entlang der jeweiligen Prozessetappen professionell beraten, erscheinen eine gelingende Bearbeitung gemeinsam geteilter Erkenntnisinteressen und der damit verbundene Kompetenzzuwachs durchaus sehr aussichtsreich.

Literatur

- Bundesassistentenkonferenz (BAK). 2009. *Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen. Schriften der Bundesassistentenkonferenz*. Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler.
- Busse, Stefan, und Gudrun Ehlert. 2011. „Professionalität zwischen Kontinuität und Veränderung – berufsbegleitend Studieren“. In *Professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit. Materialanalysen und kritische Kommentare*, Hrsg. Roland Becker-Lenz, Stefan Busse, Gudrun Ehlert, und Silke Müller, 217–242. Wiesbaden: VS.
- Fichten, Wolfgang, und Hilbert Meyer. 2014. „Skizze einer Theorie forschenden Lernens in der Lehrer_innenbildung“. In *Last oder Lust? Forschung und Lehrer_innenbildung*, Hrsg. Ewald Feyerer, Katharina Hirschenhauser, und Katharina Soukup-Altrichter, 11–42. Münster u. a.: Waxmann.
- Grell, Petra, und Franco Rau. 2011. „Partizipationslücken – Social Software in der Hochschullehre“. *MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 21: 1–23.
- Healey, Mick. 2005. „Linking research and teaching exploring disciplinary spaces and the role of inquiry-based learning“. In *Reshaping the university: new relationships between*

- research, scholarship and teaching, Hrsg. Ronald Barnett, 67–78. Maidenhead: McGraw-Hill Open University Press.
- Healey, Mick, und Alan Jenkins. 2009. *Developing undergraduate research and inquiry*. York: Higher Education Academy.
- Heiner, Maja. 2007. *Soziale Arbeit als Beruf. Fälle, Felder, Fähigkeiten*. München: Reinhardt.
- Holzkamp, Klaus. 1995a. *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt am Main/New York: Campus.
- Holzkamp, Klaus. 1995b. „Alltägliche Lebensführung als subjektwissenschaftliches Grundkonzept“. *Das Argument* Nr. 212: 817–846.
- Huber, Ludwig. 2014. „Forschungsbasiertes, Forschungsorientiertes, Forschendes Lernen: Alles dasselbe? Ein Plädoyer für eine Verständigung über Begriffe und Unterscheidungen im Feld forschungsnahen Lehrens und Lernens“. *Das Hochschulwesen* 62 (1+2): 22–29.
- Ludwig, Joachim. 2006. „Lernen und Lernberatung – im Internet?“ *Hessische Blätter für Volksbildung. Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland* Nr. 4: 338–347.
- Ludwig, Joachim. 2011. „Forschungsbasierte Lehre als Lehre im Format der Forschung“. *BBHD (Brandenburgische Beiträge zur Hochschuldidaktik)* Nr. 3. <http://www.sq-brandenburg.de/files/bbhd03.pdf> [14.01.2018].
- Ludwig, Joachim. 2014. „Lehre im Format der Forschung“. *BBHD (Brandenburgische Beiträge zur Hochschuldidaktik)* Nr. 7. <https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/files/6860/bbhd07.pdf> [14.01.2018].
- Ludwig, Joachim, und Fabian Ludwig. 2008. *Online Lerntagebuch 3.0. „How does your mind work?“* <http://oltb.de/>.
- Oevermann, Ulrich. 2013. „Die Problematik der Strukturlogik des Arbeitsbündnisses und der Dynamik von Übertragung und Gegenübertragung in einer professionalisierten Praxis von Sozialarbeit.“ In *Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven*, Hrsg. Roland Becker-Lenz, Stefan Busse, Gudrun Ehlert, und Silke Müller-Hermann, 119–147. Wiesbaden: VS.
- Schmidt-Wenzel, Alexandra. 2012. „Pädagogische Professionalität als Entwicklungsaufgabe. Eine empirische Analyse von Transformationsprozessen in einer Selbstlernarchitektur“. In *Professionalisierung in Lernberatungsgesprächen. Theoretische Grundlegungen und empirische Untersuchungen*, Hrsg. Daniel Wrana, und Christine Maier Reinhard, 287–300. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Schmidt-Wenzel, Alexandra, und Katrin Rubel. 2017. „Forschungsgeleitete Lehre – Forschendes Lernen im grundständigen Studium der Sozialen Arbeit“. In *Forschendes Lernen: Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann*, Hrsg. Harald Mieg, und Judith Lehmann, 165–174. Frankfurt am Main/New York: Campus.
- Schneider, Ralf, und Johannes Wildt. 2009. „Forschendes Lernen und Kompetenzentwicklung“. In *Forschendes Lernen im Studium: Aktuelle Konzepte und Erfahrungen*, Hrsg. Ludwig Huber, Julia Hellmer, und Friederike Schneider, 53–68. Bielefeld: UniversitätsVerlag Weblar.
- Strauss, Anselm L., und Juliet M. Corbin. 1996. *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.

Über die Autorinnen

Rubel, Katrin, M.A. Gender Studies und Erziehungswissenschaften, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungsprojekt „Lernen“ (Teilprojekt von „ForschenLernen“) an der FH Potsdam, rubel@fh-potsdam.de

Schmidt-Wenzel, Alexandra, Dr. phil., M.A. Erziehungswissenschaft und Medienwissenschaften, Professur für Soziale Arbeit mit dem Schwerpunkt Pädagogik der Lebensalter an der FH Potsdam, Leiterin des Forschungsprojekts „Lernen“, Studiengangsleiterin des Masterstudiengangs maps Soziale Arbeit/Schwerpunkt Familie, schmidt-wenzel@fh-potsdam.de



Online-basierte Begleitung studentischer Praxisforschungsprojekte – ein Erfahrungsbericht

Christine Schönberger

Zusammenfassung

Im folgenden Beitrag wird die Frage erörtert, ob und wie es gelingen kann, in einer reinen Online-Lehrveranstaltung für die Studierenden einen Zugang zur Praxisforschung in der Sozialen Arbeit zu bahnen. Die Darstellung basiert auf einer mehrjährigen Lehrerfahrung, die zu mittlerweile erprobten Modulabläufen und methodisch-didaktischen Gestaltungen in der Begleitung von studentischen Praxisforschungsprojekten geführt hat. Die Zusammenfassung wichtiger Prozesskenntnisse und die Benennung der herausfordernden Aspekte in der Begleitung verstehen sich als Beitrag zur Entwicklung von geeigneten Interventions- und Beratungsaspekten in Online-Studiengängen. Die Vermittlung des handwerklichen Rüstzeugs und des theoretischen Wissens in der empirischen Sozialforschung erfordern einen geeigneten Rahmen und Zeit für Übungs- und Lernprozesse. Es soll gezeigt werden, ob und wie dies in einem online-basierten Studiengang zu leisten und welches Resümee hinsichtlich der Praktikabilität und des Gewinns der Lehrveranstaltung „Praxisforschungsprojekt“ zu ziehen ist.

Schlagwörter

Praxisforschung, online-Lehre, agile Didaktik, Forschungsphasen, Lehrprinzipien, Professionalisierung, forschendes Lernen

1 Einleitung

Die Zwänge der Bologna-Reform haben nicht nur zu einer Neuorganisation der Studienabläufe der Sozialen Arbeit, sondern auch zu hochschulübergreifender Zusammenarbeit und Selbstverständigung der Disziplin in Bezug auf den Stellenwert von Forschung und hinsichtlich ihrer Ausgestaltung und Verankerung im Studium geführt. Bemühungen um eine durchdachte curriculare Verankerung und inhaltliche Bestimmung zur Erlangung notwendiger Forschungskompetenz in den Studiengängen der Sozialen Arbeit wurden von der Deutschen Gesellschaft für Soziale Arbeit (DGSA) vorangetrieben. Sichtbarer Ausdruck sind unter anderem die Gründung der Sektion Forschung, das Bestehen des „Netzwerks für Rekonstruktive Soziale Arbeit“, eine wachsende Zahl von Publikationen sowie eine breite Vielfalt an Tagungen, Methodenworkshops, Fortbildungsmöglichkeiten und Summerschools. Diese Entwicklungen führen ein Verständnis von Forschung und ihre Bedeutung für die Soziale Arbeit weiter, das in Deutschland beginnend mit Maja Heiners Überlegungen in den 1980er Jahren (vgl. Heiner 1988) zunächst nur vereinzelt aufgegriffen, in den letzten Jahren jedoch verstärkt diskutiert wird (vgl. Jacob 2012; Munsch 2012; Böllert und Schröer 2009; König 2016). Dabei geht es um die Bedeutung von Forschung in der Sozialen Arbeit, um ihre Ausgestaltung und Positionierung im Studium (vgl. Kricheldorf 2010) und die Verknüpfung mit der Praxis für die eigene Professionalisierung (vgl. Heiner 2004; Dausien 2007; Mühlum 2009; Knoblauch 2009; Thole und Palutta 2011; König 2016). Schließlich hat die Soziale Arbeit als Sozialarbeitswissenschaft auch den Anspruch, eine eigenständige, den Arbeitsfeldern angepasste Forschungsperspektive und -kompetenz zu entwickeln, die sich nicht nur auf das Methodenrepertoire der Bezugswissenschaften beschränkt (vgl. Birgmeier und Mührel 2009; Engelke et al. 2009). Die Bedeutung der Praxisforschung als *eine* Form angewandter Forschung ist für die Soziale Arbeit heute unbestritten, ob sie nun im Hinblick auf die Entwicklung einer genuinen Sozialarbeitswissenschaft, in ihrer Bedeutung für die Professionalisierung oder als Argumentations- und Legitimationshilfe angesichts von Einsparungen und Kürzungen bei zugespitzten Problemlagen diskutiert wird. Alle Studiengangsformate der Sozialen Arbeit müssen dem in der Ausbildung gerecht werden; Gestaltungsmöglichkeiten in einem Online-Studiengang werden nachfolgend beispielhaft charakterisiert.

2 Rahmenbedingungen, Ziele und Aufbau des Moduls „Praxisforschungsprojekt“

Sieben Hochschulen bieten in Deutschland im Verbund BASA-online ein berufs begleitendes, internetbasiertes Studium der Sozialen Arbeit an. Der Blended Learning Studiengang BASA-online besteht mehrheitlich aus Online-Modulen, ergänzt durch Präsenzmodule an Blockwochenenden. Wesentliche Synergieeffekte und Qualitätsentwicklungen sind durch eine gemeinsam genutzte Internetplattform des Virtuellen Campus Rheinland-Pfalz (VCRP), die Begleitung der Zentralstelle für Fernstudien an Fachhochschulen (ZFH) und den regelmäßigen Erfahrungsaustausch der Lehrenden aller Hochschulstandorte und hochschulintern gegeben. Eine zentrale Zulassungsvoraussetzung für diesen Bachelor Studiengang, um den es im Folgenden geht, ist die Beschäftigung in einem sozialen Arbeitsfeld; es handelt sich also bei den Teilnehmer*innen um berufserfahrene Praktiker*innen aus verschiedenen Tätigkeitsfeldern mit spezifischem Fach- und Kontextwissen, die aber nur in den seltensten Fällen über Forschungserfahrungen verfügen.

Die Modulbeschreibung nennt als Ziele die Kenntnis des Wissenschaftsfeldes im eigenen Thema, wenn es z. B. um das Thema Inobhutnahmen geht, müssen der Kenntnisstand in der Bindungs- und Sozialisationsforschung und die juristischen Rahmenbedingungen erarbeitet werden. Das Wissen über verschiedene Evaluationsformen und das Methodenspektrum sowie über die Probleme und Chancen einer internen oder externen Evaluation ist unabdingbar für die Planung eines eigenen Vorhabens. Als Qualifikationsziele sind im Modulhandbuch für das Modul „Praxisprojekt“ u. a. folgende Kompetenzen benannt: Studierende sind in der Lage,

- ein eigenes Durchführungs- oder Evaluationsprojekt im Kontext beruflicher Praxis zu planen und durchzuführen,
- theoretische Bezüge des Projektes herauszuarbeiten,
- wissenschaftliche Evaluations- bzw. Forschungsmethoden im Praxisprojekt auszuwählen, schlüssig zu begründen und darzustellen,
- eine eigene Fragestellung in operationalisierbare Schritte umzusetzen,
- einen wissenschaftlich fundierten Präsentations- und Abschlussbericht über den Verlauf anzufertigen sowie
- (Evaluations-)Ergebnisse des Projekts zu verfassen.

Das Modul bietet den Erprobungsrahmen zur Durchführung einer zeitlich und inhaltlich begrenzten empirischen Forschungsarbeit – basierend auf einer Fragestellung aus dem eigenen Tätigkeitsfeld. Die Studierenden haben vor dem Praxisforschungsmodul bereits ein Modul zum wissenschaftlichen Arbeiten und

eine Einführung in die Forschungsparadigmen und die wichtigsten Methoden durchlaufen. Das Praxisforschungsprojekt ist innerhalb des Studienaufbaus im 6. und 7. Fachsemester so positioniert, dass es an das Modul „Evaluation und Projektplanung“ anschließt und vor der Anmeldung zur Bachelorarbeit endet. So liegt es nahe, das Gelernte aus dem Evaluationsmodul sogleich anzuwenden, also die Chance zu einer (Selbst-)Evaluation als wichtige Form der Ergebnis- und Qualitätssicherung zu erproben. Außerdem bietet das Praxisforschungsprojekt durch die intensive fachliche und methodologische Vertiefung eine gute Vorübung für die anschließende Bachelorarbeit, die thematisch häufig eine Weiterentwicklung oder Vertiefung der Fragestellungen im Praxisforschungsprojekt darstellt. So entstehen empirische Arbeiten, die sich Studierende sonst nicht zugetraut hätten. Schon in der Beschreibung des Modulablaufs wird diese Perspektive als Zielorientierung eingeführt. Das Praxisprojekt dauert acht Monate und verteilt sich, unterbrochen von einer vierwöchigen Sommerpause, über zwei Semester. Aus studientechnischen Gründen ist es in zwei eigenständige Module mit jeweils 10 ECTS und einem je eigenen Leistungsnachweis unterteilt. Im Sommersemester – von Mitte März bis Ende August – werden alle Planungsschritte abgeschlossen, im Wintersemester – Oktober bis Ende Dezember – folgen Datenerhebung und Auswertung. Die Kursgröße wurde nach den ersten Durchgängen auf 15 Teilnehmende reduziert, um den erforderlichen intensiven Betreuungs- und Beratungsaufwand gewährleisten zu können. Die Online-Präsenz der Dozent*innen im Kurs, die vor allem umfangreichen Beratungsleistungen geschuldet ist, ist mit einem Abstand von zwei bis drei Tagen sehr dicht und im gesamten Zeitraum erforderlich.

2.1 Anforderungen an die Studierenden

Die Berufstätigkeit der Studierenden bietet die Chance, Forschungsfragen direkt aus den Erfordernissen der Praxis, adressat*innensensibel und bezogen auf das jeweilige Tätigkeitsfeld zu entwickeln und zu bearbeiten. Der Arbeitskontext ist zugleich der eigentliche Lernkontext. Das Praxisforschungsprojekt stellt in seinen möglichen Ausprägungen als beschreibende, vergleichende, definierende, evaluierende, erklärende oder als Innovationsuntersuchung (vgl. van der Donk et al. 2014, S. 54ff.) seiner Anlage entsprechend Handlungsroutrinen in Frage, untersucht oder evaluiert auf der Basis des aktuellen Wissensstandes Interventionen und Versorgungsformen und kann neue inhaltliche und strukturelle Perspektiven eröffnen. Diese Gewinne fließen dem Kolleg*innenteam, der Abteilung/Institution oder der Arbeit mit Klient*innen zu. Die Reichweite studentischer Forschungsprojekte

bleibt auf das konkrete Setting begrenzt und zielt weder auf grundagentheoretische Klärungen noch auf verallgemeinerbare Vergleiche. Praxisforschung ist ein

„Ansatz, der dem spezifischen Kontext der beruflichen Praxis Rechnung trägt. Praxisforschende, die ihr eigenes Berufsfeld untersuchen, wollen in erster Linie die eigene Praxis verbessern und neue Erkenntnisse gewinnen. Als Ausgangspunkt dient dabei in vielen Fällen das eigene Handeln.“ (van der Donk et al. 2014, S. 35)

Handlungsroutinen sind durch die Dynamik und Vielfalt gesetzlicher Vorgaben beständig im Wandel, müssen sich an wechselnde Zielgruppen und Problemlagen anpassen und die Wirksamkeit ihrer Interventionen belegen.

Anders als in den mehrheitlich theoretischen Modulen müssen Studierende nicht nur Inhalte bearbeiten, diese in Prüfungsformaten reproduzieren oder etwa bei Fallbearbeitungen den Transfer des Gelesenen leisten. Im Praxisforschungsprojekt konvergieren komplexe Anforderungen: Eine Fragestellung auf Grundlage der eigenen Berufserfahrungen zu entwickeln und bearbeitbar einzugrenzen, ist eine erste schwierige Aufgabe. Weiterhin sind Entscheidungen über die Art der Forschung (also Evaluation, partizipative Projektentwicklung, Problemanalyse, Bestandsaufnahme etc.), über die eingesetzten Methoden und schließlich hinsichtlich der methodischen und institutionellen Umsetzbarkeit (z. B. Akzeptanz in der Einrichtung, Konflikte mit der Leitung) zu treffen. Die Kooperationsbereitschaft der Mitarbeiter*innen, Vorgesetzten, Adressat*innen und Stakeholder ist sicherzustellen, und ggf. sind Genehmigungen einzuholen. Nach der Präzisierung der Forschungsfrage sind die theoretische Rahmung und die Einbettung in den Forschungsstand zu leisten. Schließlich müssen Datenerhebung und Auswertung sachlich angemessen und im gegebenen Zeitrahmen durchgeführt werden. Eine Ergebnispräsentation, die sich an die beteiligten Akteur*innen und/oder die Vorgesetzten richtet, will überlegt und vorbereitet werden. Die Etappen im Forschungszyklus erfolgreich zu bearbeiten ist eine komplexe Anforderung, die Studierende bei ihrem Vorhaben individuell und mit Eigeninitiative und Kreativität lösen müssen.

Trotz einer Einführung in die empirische Sozialforschung und ihre wichtigsten Methoden stellt das Gelernte auf Ebene des Wissens noch keine Forschungskompetenz dar. Das vorausgehende Modul „Evaluation und Projektplanung“ vermittelt zwar Formen, Prinzipien und Vorgehensweisen von Planung und Evaluation, aber die Anwendung wird erst im Praxisforschungsprojekt erprobt. Wie kann also Forschen gelingen? Es bedeutet jedenfalls, dass sich die Studierenden das Handwerk auf einer elementaren Ebene immer wieder durch bereitgestellte Materialien oder online-basierte Tools aneignen und sich damit auseinandersetzen müssen. Das geht in vielen Fällen auch deshalb gut, weil die Ansprüche an methodologische Komplexität, Differenziertheit und Qualität im Praxisprojekt entsprechend angepasst

sind. So kann etwa bei einer quantitativen Erhebung lediglich eine deskriptive Darstellung und Analyse der Daten erwartet werden (und z. B. keine Faktoren- oder Regressionsanalyse). Allerdings konnten ambitioniertere Studierende häufig korrekt mit Zusammenhangsmaßen und Darstellungen (z. B. in Kreuztabellen) umgehen. Bei den qualitativen Methoden überwiegen leitfadengestützte Interviews oder Gruppendiskussionen, in Einzelfällen Beobachtungen, aber auch Dokumentationen, Protokolle und Systematisierungen vorhandenen Materials über einen gewissen Zeitraum werden zur Grundlage der Forschungsarbeit. Die Studierenden werden bei der Planung und Auswertung intensiv begleitet und durch Beispielmaterial und Arbeitshilfen unterstützt. Der Schwerpunkt liegt insgesamt weniger auf einer anspruchsvollen und methodologisch aufwändigen Untersuchung, sondern vielmehr darauf, ausgehend von eigenen Erfahrungen und in Abstimmung und Kooperation mit den Kolleg*innen oder Klient*innen eine Fragestellung zu entwickeln, bei der theoretischen und praktischen Planung systematisch vorzugehen und den analytischen Blick aus wissenschaftlich seriöser Distanz heraus zu schärfen.

2.2 Arbeitsprinzipien und didaktisches Konzept

Das Praxisforschungsprojekt wird mit Ausnahme einer eineinhalbstündigen Präsenzeinheit zu Beginn (zum Kennenlernen und zur inhaltlichen Orientierung) als reines Online-Modul durchgeführt. Im Unterschied zu den meisten Online-Modulen des Studiengangs gibt es keinen verbindlichen Kerntext mit fachlichem Referenzwissen, auf dem weitere Schwerpunkttexte und Materialien aufbauen. Mit der Erstellung des Programms für das Praxisforschungsprojekt war die Herausforderung verbunden, aus der Vielzahl an Methodenliteratur geeignete Texte auszuwählen und einen Rahmentext zu erstellen, der sowohl eine inhaltliche Orientierung schaffen als auch den Modulablauf und die einzelnen Phasen der Teilaufgaben nachvollziehbar beschreiben musste. Es war ein besonderes Anliegen, den vielfältigen Praxisfeldern Raum zu geben und eine breite Anzahl von Themen und Formen zuzulassen, um der Motivation der Studierenden und dem übergreifenden Ziel zu entsprechen, die Probleme und Fragestellungen der Praxis in sozialwissenschaftliche Begrifflichkeiten zu fassen und aus einer wissenschaftlich distanzierten Haltung heraus die eigene Handlungspraxis neu in den Blick zu nehmen. Denn das Praxisforschungsprojekt hat eine zentrale Funktion bei der Einübung einer professionellen Haltung „zwischen Engagement und Distanzierung“ (Elias 2003) oder, wie es in der rekonstruktiven Forschungstradition mit Gerhard Riemanns Formulierung zu einem Leitgedanken geworden ist: die „Befremdung der eigenen

Praxis“ (2004, S. 190) als Erkenntnisinstrument und reflexive Folie für alltägliche Handlungsroutinen zu nutzen.

Literaturempfehlungen teilen sich in orientierende Basisliteratur (vgl. Flick 2009; Lamnek 2010) und Lehrbücher mit stärker praktischen Übungsanteilen auf (vgl. van der Donk et al. 2014; König 2016). Während Flick oder Lamnek die Forschungsparadigmen und Anwendungsbereiche einzelner Methoden systematisch darstellen, legen die Lehr- und Arbeitsbücher den Schwerpunkt auf Beispiele und Systematisierungshilfen entlang des Forschungszyklus. Darüber hinaus erhalten die Studierenden spezifische Texte, Beispiele, Strukturierungshilfen, Literaturhinweise und empirische Studien im Modulverlauf immer anlassbezogen, also sukzessive für die einzelnen Forschungsphasen oder Arbeitsschritte. Schon zu Beginn (zu) viel Material bereitzustellen, hat sich als ungünstig erwiesen, da sich Orientierung und Verständnis erst schrittweise entwickeln. Es hat sich bewährt, die intensive Phase der Themenfindung und Fokussierung nicht mit Lektüreverpflichtungen zu überlasten.

Als *Arbeitsprinzip* werden auf möglichst vielen Ebenen die Vernetzung der Studierenden und das Lernen von- und untereinander gefördert. So entstehen zu Beginn verbindliche Tandems von meist zwei Personen, die die Aufgabe haben, alle Schritte der*des Partner*in kommentierend, fragend und klärend zu begleiten. Teilweise werden Kommentierungen verschriftlicht, wie überhaupt während des gesamten Projekts die Bedeutung genauen Formulierens und des präzisen Gebrauchs von Begrifflichkeiten ein besonderes Anliegen seitens der Dozent*innen ist. Erst dann werden Teilergebnisse zu den einzelnen Arbeitsschritten in die zugehörigen Foren eingestellt. Damit gibt es nicht nur die Perspektive der Dozent*innen, sondern zusätzlich auch die Sicht einer*s Mits Studierenden als reflektierenden und unterstützenden Beitrag. Es geht also darum, die Studierenden untereinander in einen beständigen kommunikativen und reflexiven Prozess zu bringen, um sie im Perspektivenwechsel, in der Forschungssystematik und im logischen Durchdringen zu trainieren.

Was die *Arbeitsorganisation* betrifft, so können Projekte alleine durchgeführt werden, was sich bei Online-Studierenden aufgrund entfernter Wohnorte oft als die sinnvollste Lösung erweist; davon unberührt bleibt das Tandemprinzip, das den kommunikativen Austausch befördert. Grundsätzlich wird aber schon in der Einführung dazu angeregt, eine Fragestellung zu zweit zu bearbeiten, was bisher in jedem Kurs in einigen Fällen gelang. Dafür dient das erste „Themenforum“, in dem alle ihre Fragestellung vorstellen und Mits Studierende eventuelle Anschlussmöglichkeiten erkennen können. Die Lehrenden weisen auf Kooperationsmöglichkeiten hin, etwa wenn sich mehrere Vorhaben zur Flüchtlingsthematik entwickeln. Der hohe Kommunikationsbedarf bei der Entwicklung der Fragestellung, die Vielzahl an Ent-

scheidungen, die im Fortgang getroffen werden müssen, die notwendige Schärfung und Klärung der angemessenen theoretischen Bezüge und die Auseinandersetzung mit den methodologischen Fragen ergeben (wie in realen Forschungsteams) im gemeinsamen Diskussionsprozess Synergieeffekte. Weiter wird empfohlen, dass sich diese Arbeitsteams nach Möglichkeit in jedem Semester zumindest einen Tag lang zum gemeinsamen Planen oder Auswerten treffen. Dies setzen Studierende – trotz des hohen Aufwands – immer wieder um; erfahrungsgemäß bilden sich Arbeitsduos vor allem zwischen Personen, die nicht zu weit auseinander wohnen.

Rückmeldeschleifen, Diskussionen und (interpretative) Arbeit am Datenmaterial sind vielschichtige Prozesse, die u. a. in Forschungswerkstätten ein geeignetes und zunehmend verbreitetes Format gefunden haben (vgl. Netzwerk Rekonstruktive Soziale Arbeit o. J.). Die Forschungsergebnisse und methodologischen Weiterentwicklungen der Forschungswerkstätten schlagen sich in einer eigenen Publikationsreihe nieder. Hier ist sowohl durch das Modell der Lehrenden, die Material beispielhaft interpretieren, Probleme benennen, Lösungsmöglichkeiten vorschlagen, aus eigener Erfahrung berichten, als auch durch die Fragen, Beispiele und Probleme der Studierenden produktives und gemeinsames Lernen möglich. Diese Arbeitsweise gilt prinzipiell auch für das virtuelle Praxisforschungsprojekt. In der Online-Lehre werden solche persönlichen Lernprozesse zwar durch das digitale Medium virtualisiert und somit auch gefiltert und verlangsamt, insgesamt könnte man aber die Arbeitsweise und Begleitung von Studierenden in allen Phasen des Forschungsprozesses als eine Art virtueller Forschungswerkstatt sehen. Dennoch gibt es Unterschiede: Zwar können Studierende Lehrmaterialien erarbeiten und Wissensfragen lassen sich im Chat oder in anderen Formaten beantworten. Aber Auswertungsstrategien können nur zur Auswahl gestellt oder empfohlen werden. Die Arbeit an und mit den Daten müssen die Studierenden untereinander in Arbeitsgruppen organisieren, und bis auf gelegentliche exemplarische Interpretationsbeispiele einer Textpassage oder Vorschläge zur Aggregierung von quantitativen Daten lässt sich der intensive Lernkontext einer Forschungswerkstatt nicht in derselben Weise wie in der face-to-face Lehre herstellen.

Die Begleitung der Studierenden erfolgt über den gesamten Forschungsprozess hinweg, dessen Phasen mit Hilfe definierter Aufgaben (etwa die Erarbeitung eines Planungsschemas, eines Interviewleitfadens) in einem verbindlichen Zeitschema getaktet sind. Eine weitgehende Einhaltung dieser Vorgaben ist erwünscht. Die Kernaktivitäten bestehen aus *Kommentaren* und *Inputs*, wobei die Kommentierungen die aufwändigste Interaktionsform darstellen. Ziel ist es nicht nur, Forschungslogik zu vermitteln, sondern Studierende können auf diese Weise am meisten voneinander profitieren, weil sich zum Beispiel alle zu einem bestimmten Zeitpunkt mit der Frage „Klärung im Team“ oder „Methodenwahl“ beschäftigen. Damit gelingt es,

den individuellen Zeitbedarf mit den Etappen des Forschungsablaufs weitgehend zu synchronisieren. Bearbeitungszeiten richten sich nach der Komplexität der Aufgabe und den Erfahrungen der bisherigen Studierendenkohorten. Für jede Arbeitsaufgabe steht ein thematisches Forum auf der Lernplattform bereit. Dort stellen die Studierenden für jeden Arbeitsschritt eine schriftliche Ausarbeitung ein und erhalten eine ausführliche Kommentierung und Vorschläge für das weitere Vorgehen. Kommentare und Kommunikationsschritte zwischen Dozent*innen und Projektbearbeiter*innen sind für alle einsehbar. Sie sollen verdeutlichen, dass man nicht alleine vor den Problemen steht und sich als inkompetent wahrnehmen muss, sondern dass viele Probleme und Hürden struktureller Natur sind. Die Kommentierungen bestehen in Nachfragen, Detaillierungen, Begriffsklärungen oder Hinweisen auf weiterführende Literatur. Ziel ist es, ein gemeinsames Nach- und Mitdenken anzuregen; als Dozent*in hat man nicht in jedem Themenbereich die genaue Feldkenntnis, doch entsteht im kommentierenden Dialog eine Weiterentwicklung, indem verschiedene Wissensformen zusammengefügt werden. Neben den Kommentaren zu den einzelnen Projekten gibt es eine weitere Form konzentrierter Information zu übergreifenden Fragen in Form von *Inputs*. Sie haben die Funktion einer inhaltlichen Ausrichtung und Wissensvermittlung. Da solche Inputs und Minilektionen stets von einer konkreten Anfrage und Situation ausgehen, sind die Studierenden aufnahmebereit und motiviert für selbständige Vertiefungsarbeit. Je nach Gegebenheit bestehen die Inputs aus kleinen inhaltlichen Postings, die sich für viele Projekte nutzen lassen. Ein Beispiel:

So bietet ein erster Fragebogenentwurf einer Studierenden Anlass, um Prinzipien beim Aufbau, bei der Frageformulierung und der Gestaltung in einem Posting zusammenzufassen. Dabei nehme ich Bezug auf Gelungenes oder weniger Gelungenes oder illustriere am Beispiel, wie ein gutes Item formuliert werden kann, diskutiere die gewählte Skalierung oder erläutere die Dramaturgie eines Fragebogens. Postings dieser Art verknüpfe ich mit spezifischen Hinweisen auf an dieser Stelle passende Literatur. Erfahrungsgemäß werden auch bereits vorhandene Materialien manchmal übersehen, und ihre Relevanz erschließt sich erst, wenn ein Problem konkret zu bearbeiten ist. Für die Vorbereitung auf ein Interview, für die Auswertung einer Gruppendiskussion usw. habe ich z. B. Handouts mit technischen und inhaltlichen Ausführungen und Checklisten erstellt.

Dies kommt dem Prinzip einer *agilen Didaktik* (vgl. Arn 2016) entgegen, die sich elastisch an den Fragen und konkreten Anliegen, an den vorhandenen Erfahrungen und Wissensbeständen orientiert. Auch wenn dies naturgemäß bei einer Online-Veranstaltung Grenzen hat, da der performative Anteil der agilen Didaktik fehlt, ist die situationsbezogene Vermittlung von Wissen ausgehend von den Bedürfnissen und Fragen der Teilnehmenden bisher erfolgreich und wird positiv bewertet. Hier taucht ein weiterer Aspekt auf, denn die Begleitung im Praxisprojekt ist trotz des zeitlichen Rasters hoch individuell, so dass sie nach Möglichkeit die Ressourcen der Teilnehmenden berücksichtigt. Das ist angesichts der Mehrfachbelastung durch Berufstätigkeit und Familie und der vielfachen Abstimmungs- und Planungsaufgaben in den Projekten unbedingt erforderlich. Zudem besteht jederzeit das Angebot telefonischer Einzelberatung; sie wird vor allem in der Anfangsphase und bei der Abwägung der geeigneten Methoden in Anspruch genommen. Zentrale Arbeitsphasen werden im Anschluss erörtert.

2.3 Zentrale Arbeitsphasen im Forschungsprozess

Der Seminarverlauf folgt den logisch aufeinander folgenden Schritten im Forschungsprozess, wobei die einzelnen Arbeitsphasen unterschiedlich lang sind. Im Folgenden werden zentrale Arbeitsphasen und die jeweiligen Anforderungen, Lerngewinne und Arbeitsweisen charakterisiert.

Themenfindung und Eingrenzung

In der Phase der Themenfindung und Eingrenzung zeigt sich nicht nur in typischer Weise, dass zunächst meist zu umfangreiche und anspruchsvolle Vorhaben entwickelt werden, sondern auch, dass Studierende viel Ermutigung und Unterstützung dabei benötigen, Probleme oder Phänomene aus ihrer konkreten Praxis als Forschungsthema ernst zu nehmen. Erste Themenstellungen sind oft Fragen, die in die Grundlagenforschung gehören würden. In der Beratung versuchen wir dann gemeinsam herauszufinden, was das zentrale Interesse hinter dem Thema ist, was sie wirklich beschäftigt, worüber sie etwas wissen wollen, welches Problem im Arbeitsalltag genauer verstanden werden soll. Das führt von generalistischen Vorhaben wie „Gesundheitsförderung im Betrieb“ oder „Zufriedenheit der Nutzer*innen mit den Angeboten xy“ zur Konkretisierung und Eingrenzung und nicht selten zu einer thematischen Verschiebung. Dabei erweisen sich immer wieder zwei Fragen als zielführende Fokussierungshilfe: „Was genau möchten Sie wissen – welcher Anlass, welche Beobachtung steckt hinter dieser Frage?“ und: „Wozu soll das Ergebnis dann beitragen?“

Die Ausgangsbeobachtung einer Studierenden aus ihrem Arbeitskontext in einer stationären jugendpsychiatrischen Einrichtung war, dass Patient*innen aus Angst vor erneuter Stigmatisierung die Entlassung oft fürchteten. Davon ausgehend war die erste Idee, die Folgen der Stigmatisierung zu untersuchen. Allerdings wurde der Studierenden im Verlauf der Beratung klar, dass dieses Vorhaben zu wenig greifbar war. Ihr Interesse lag bald eher bei der Untersuchung der Erfahrungen und Erlebnisse der Jugendlichen selbst. Somit entwickelte sich eine Interviewstudie mit dem Ziel, nicht nur die Erfahrungen der Jugendlichen kennen zu lernen, sondern aus diesem Wissen ein gezieltes Sozialtraining als Vorbereitung auf die Entlassung zu entwickeln.

Die Eingrenzung der Fragestellung und die Entwicklung eines im gegebenen Rahmen realisierbaren Vorhabens erleben die Studierenden als mühsam, aufwändig und zunächst häufig als sehr frustrierend und demotivierend. Dass der erste Enthusiasmus gedämpft wird, wenn sich die ursprüngliche Idee bei genauerem Nachdenken als zu kompliziert und nicht umsetzbar erweist, muss ich als Dozentin immer wieder durch den Verweis relativieren, dass dies zur normalen Forschungserfahrung gehört. Wichtig ist es, durch das Herausarbeiten von konstruktiv nutzbaren Anteilen die Ursprungsidee neu zu rahmen. Wenngleich in den meisten Reflexionen zum Praxisforschungsprojekt diese Phase als wichtige Lernerfahrung genannt wird und das Erfolgserlebnis, „per aspera ad astra“ gelangt zu sein, im Nachhinein als sehr befriedigend und mit Stolz als eigene Leistung gewürdigt wird, ist dies doch die erste von mehreren krisenhaften Erfahrungen, die das Wissen um den Ablauf eines Forschungsprozesses mit der Zeit realistischer werden lässt. Es gilt zu verhindern, dass solche Probleme als persönliche Kränkung und Misserfolg erlebt werden; deshalb ist es mir als Dozentin wichtig, bei der Beratung und Rückmeldung auch auf die emotionale Ebene einzugehen, um die Motivation und das Zutrauen in die Handhabbarkeit des Vorhabens zu erhalten. Dabei helfen gelegentlich Beispiele aus eigenen Forschungserfahrungen, so wird der Arbeitsmodus der kontinuierlichen Such- und Entscheidungsprozesse mit der Zeit normal. Die Aufgaben und einzelnen Schritte sind sozusagen nie abgeschlossen, weil alles zusammenhängt. Die Akribie im Detail, Anpassungserfordernisse und die potenzielle Unberechenbarkeit gehören zum empirischen Arbeiten, das ist für viele Student*innen ein neuer Arbeitsstil. Sie sind im Studium gewöhnlich mit linearen und nicht mit zirkulären Arbeitsmodi konfrontiert und müssen im Praxisforschungsprojekt mit der Vorläufigkeit und Reversibilität von Annahmen, Wissensbeständen und Arbeitsergebnissen umgehen lernen. Insofern ist dieses Modul eine Einsozialisierung in eine unvertraute Ar-

beitsweise. Dass Forschung im Prinzip ein beständig verfeinerbarer Prozess ist und am Ende oft mehr Fragen als Antworten stehen, liegt zunächst quer zum Wunsch nach Gewissheit und Abschließbarkeit. Die Erfahrung eines vertiefenden Suchens, Bestimmens und Differenzierens führt letztlich aber auch zu einem Verständnis dafür, wie Qualität in der empirischen Forschung zu Stande kommt. Motivierend scheint es, die Mitstudierenden in derselben Situation zu erleben und nach Momenten der Stockung doch immer wieder Lösungen zu finden. In dieser Phase liegt der Lerngewinn im Erkennen und Beschreiben einer untersuchungswürdigen Fragestellung im eigenen Arbeitskontext und einer systematischen Eingrenzung bis zu einer präzisen Formulierung der Forschungsfrage.

Fachliche Verortung der Fragestellung und Erarbeitung des Forschungsstandes

Nach einer gewissen Eingrenzung, aber auch schon parallel zu dieser Verfeinerung, intensiviert sich die Recherche zur fachlichen Rahmung und zum Wissensstand im gewählten Themengebiet, um eine Ableitung der Fragestellung und eine inhaltliche Zuordnung zu erreichen. Das ist zunächst schwierig, oft orientieren sich die Studierenden an gesetzlichen oder anderen normativen Vorgaben in ihren Arbeitsfeldern, so z. B. an Inklusionsrichtlinien oder staatlichen Bildungs- und Erziehungsplänen. Erst mit der Zeit werden die inhaltlichen wissenschaftlichen Bezugslinien erkannt, und dann beginnt eine selbst gesteuerte Auseinandersetzung mit dem „Stoff“, der vielleicht in einem anderen Modul schon behandelt, aber nicht unbedingt als relevant erfahren wurde. Das Vorhaben nimmt Fahrt auf, und die Intensität der Auseinandersetzung mit Fachliteratur und empirischen Studien spiegelt die hohe Motivation. Ein Gewinn liegt in einer veränderten Sicht auf die Handlungsroutinen im eigenen Arbeitsfeld, der Wissensstand und die Sensibilisierung für bisher ungesehene Probleme fließen direkt in die Diskussion mit den Akteur*innen im Forschungsfeld ein und setzen Impulse für das gesamte Team oder eine Abteilung. Die Ergebnisse werden dort mit großem Interesse erwartet, die Projekte selbst werden i. d. R. wohlwollend unterstützt.

Die themenspezifischen Rechercheaufgaben unterstütze ich als Dozentin soweit es fachlich möglich ist; Hinweise auf Fachliteratur sind naturgemäß instruktiver, detaillierter und aktueller bei Fragestellungen, die sich thematisch mit eigenen Arbeits- und Forschungsfeldern überschneiden – nicht in allen Feldern kann die Expertise gleichwertig sein. Was aber bei aller Unterschiedlichkeit der Projekte immer möglich ist, ist ein analytischer Blick auf die Strukturen und Bedingungen der Handlungskontexte. So schärfen die Studierenden im Dialog mit mir als Dozentin ihre Wahrnehmung für die Bedeutung und den Einfluss von Kontextbedingungen. Bei der Entwicklung der Forschungsfrage und der Literaturrecherche wird klarer,

wie die eigene Tätigkeit fachlich eingeordnet werden kann und welche Querverbindungen zwischen Fachgebieten bestehen. Das regt die Auseinandersetzung mit empirischen Ergebnissen (etwa zur Wirksamkeit einer Intervention) und zu einem intensiven Leseprozess an. Schon dies erleben die Studierenden als Wissensschub und Weiterbildungseffekt, der in die Teams und Arbeitskontexte hinein wirkt und das Selbstbewusstsein erhöht. Im dem von Arbeitsverdichtung und Zeitknappheit gekennzeichneten Berufsalltag fehlt häufig die Zeit für fachliche Diskussion und Reflexion; der rasche Wandel absorbiert die Kapazitäten schon bei der Umsetzung neuer Richtlinien und gesetzlicher Vorgaben. Die Suche nach einem theoretischen Zusammenhang für die Fragen der Praxis ist eine Herausforderung:

Wie lässt es sich erklären, warum Jugendliche in einem Kleinstheim ständig über die hohen Anforderungen an Selbstständigkeit klagen, die sie im Vergleich zu den Jugendlichen in „normalen“ Familien erfüllen müssen? Erst als wir in einer Telefonberatung dazu kommen, dass bei den Kindern hier vielleicht ein unerfüllter Wunsch nach Regression und Verwöhnt-Werden besteht, wie ihn „normale“ Familien fraglos auch gewähren, kann sich die Studierende auf die familien- und sozialisationstheoretischen Themen wie Bindungsqualität, lebenslange Solidarität und Rollendiffusion (Oevermann) einlassen und liest das empfohlene Fachbuch in einem Zug. Es entsteht ein intensives Interesse an der Auslotung, inwieweit ein familiales Sozialisationsmodell auf den Arbeitsplatz Kleinstheim übertragbar ist. Dies alles ist erst in einem längeren telefonischen Beratungsgespräch entstanden, bei dem ich mir vor allem die Probleme und Fragen anhörte. Der anfänglich hohe und hemmende Druck, eine Evaluation der Erziehungsarbeit nach den Kriterien xy durchzuführen, war verschwunden, und die Studierende konnte mit einer Fragestellung unter einer neuen Perspektive beginnen. Sie befragte die Jugendlichen selbst, wie sie das Leben in dem familienähnlichen Kontext erleben und hat sich durch die Lektüre einen Bezugsrahmen für das eigene Verstehen und die spätere Interpretation ihres Interviews geschaffen.

Auswahl geeigneter Forschungsmethoden

Erst nach der inhaltlichen Festlegung ist die Beschäftigung mit einer geeigneten Erhebungsmethode sinnvoll. Mit Forschungsmethoden wurden die meisten bis zu diesem Zeitpunkt nur in der Rolle als Befragte konfrontiert, etwa bei routineförmigen Evaluationen. Die Methodenwahl setzt zunächst ein Verständnis der

Forschungsparadigmen und ihrer Reichweite voraus. Videoaufzeichnungen von ausgewählten Vorlesungen und empfohlene Grundlagentexte werden im Materialkonvolut des Moduls ergänzt durch eine dialogische Erläuterung der Dozentin, was die Reichweite, die Praktikabilität und die Schwierigkeit einzelner Methoden betrifft. Vielfach wählen die Studierenden als qualitative Befragung das Leitfadendinterview, das sich als Einstieg in die Interviewführung und für Fragestellungen, die Praktiken beschreiben, besonders gut eignet (vgl. Bögelein und Serrano-Velarde 2012, S. 12). Hier haben sich die Texte und Beispiele von Helfferich (2004), Schmidt (2009) und Gläser und Laudel (2010) bewährt. Anhand einer Strukturierungshilfe werden Leitfäden für die eigene Fragestellung schrittweise erarbeitet. In Einzelfällen eignet sich auch eine Gruppendiskussion; für die Auswertung stehen Beispiele und Vorgehensbeschreibungen (vgl. Bohnsack et al. 2006) zur Verfügung. Bei Beobachtungsstudien sind (zur Vermeidung von Überforderungen bei der Aufzeichnung) erfahrungsgemäß teilstandardisierte Verfahren vorzuziehen. Die Vorbereitung einer gewissen Strukturierung setzt nicht nur einen Fokus, sie gibt auch Sicherheit bei der Durchführung und erleichtert die Auswertung. Die Herausforderung bei der Erstellung eines Fragebogens überrascht vielfach, weil Studierende den Aufwand an intellektueller Feinarbeit und voraussetzungsvoller impliziter Theorien und Annahmen bei der Konstruktion der Items, bei der optischen Gestaltung und der technischen Umsetzung immer wieder unterschätzen. Die Begleitung bei der Konzipierung und Ausführung erfordert eine sehr dichte dialogische Begleitung und Kommentierung der verschiedenen Entwürfe. Austauschforen zu den gewählten Methoden werden weniger intensiv genutzt; in dieser Phase erwarten Studierende zu Recht eine dezidierte Betreuung durch die Dozentin. In jedem Fall werden die Instrumente auch mit Kolleg*innen am Arbeitsplatz besprochen und deren Rückmeldungen und Präzisierungen berücksichtigt. So werden sie mit ihrer Expertise in die Forschung einbezogen, es bleibt im besten Fall nicht beim Beforscht-Werden. In der Gesamtschau ist das ein großer Gewinn, weil bei der Konstruktion eines Instruments nicht nur der Aufwand einer empirischen Forschungsarbeit, sondern auch die Verbindung von theoretischem, praktischem und technischem Wissen erfahrbar wird. Es ist dann einsichtig, dass Forschen auf Zusammenarbeit und Austausch angewiesen ist. In Bezug auf die Güte der entwickelten Instrumente sind sicherlich Abstriche zu machen, so können keine Itemanalysen durchgeführt werden, ein kurzer Pretest muss ausreichen, und nicht immer gelingt zeitlich die Durchführung eines Probeinterviews. Abgesehen von der Entwicklung „klassischer“ Erhebungsinstrumente geht es zunächst oft um eine Erfassung und Systematisierung von Verläufen, Prozessen oder Vorgehensweisen. Der Lerngewinn liegt dann mehr in der systematischen Analyse, dem Hinterfragen

von Routinen und der Entwicklung einer Forschungshaltung als in der Aneignung professioneller Forschungskompetenz.

Datenerhebung, Auswertung und Projektberichte

Der erste Teil des Praxisforschungsprojekts ist zweifellos der aufwändigere und anspruchsvollere, bis in der Vorbereitungs- und Planungsphase ein grundlegendes Verständnis auf mehreren Ebenen erreicht ist. Das erste Modul schließt mit einem Projektbericht als Leistungsnachweis, in dem alle Phasen beschrieben, die Methodenwahl begründet, das Design erläutert und das Vorgehen mit allen Absprachen zusammen mit einer Reflexion der bisherigen Erfahrungen dargestellt werden. Auch das zweite Modul ist durch eine detaillierte Einführung, die Erläuterung des Ablaufs, der Aufgaben und zeitlichen Taktungen strukturiert, sie enthält Methodenliteratur zur Auswertung je nach Instrument und Vorhaben sowie Beispiele und online-Materialien. So kann ab September die Datenerhebung beginnen, da Pretests, Übungsinterviews und die Absprachen mit dem Feld schon vorher erfolgten. An diesem Punkt ist schon ein hohes Maß an Selbständigkeit erreicht; die Begleitung bezieht sich auf Hinweise zur Nacherhebung von quantitativen Daten, zur Vorbereitung der Interviews oder eines geeigneten Transkriptionsmodus und auf Fragen zur Auswertung. Trotz eines mittlerweile unübersehbaren Angebots bezüglich der Planung und Auswertung von Daten hat sich die frei zugängliche Software Grafstat (www.grafstat.de) für die Analyse quantitativer Daten (Fragebogenerhebungen) bewährt, die eine tutor*innengestützte Hilfe bei der Durchführung und Auswertung anbietet. Die Einarbeitung in die Auswertungsverfahren erfolgt in dieser Phase engagiert, Ängste vor dem unübersichtlichen Themenberg „Methode“ sind geschrumpft, und es überwiegt der Ehrgeiz, es jetzt richtig und gut machen zu wollen, zu wissen und zu verstehen, wie man die Daten zum Sprechen bringt. Wieder ist die Arbeit im Online-Format „Forum“ konstruktiv, weil Ergebnisse, Kommentierungen und Ausarbeitungen für alle sichtbar sind. Die Tandems helfen einander und die Aufgabe der Dozent*in besteht in Vorschlägen für Auswertung und Interpretation. So werden die ersten Aufbereitungen quantitativer Daten kommentiert, man überlegt gemeinsam, welche Daten für die Beantwortung der Forschungsfrage geeignet scheinen, wie Darstellungen übersichtlich gestaltet werden können. Es werden auch Interpretationsversuche kommentiert und die Verknüpfung mit theoretischen Bezugnahmen eingeübt. Bei *qualitativen Daten* erhalten die Studierenden je nach Auswertungsverfahren detaillierte Rückmeldungen; so etwa bei der Entwicklung von Kodierschemata bei der Auswertung von Leitfadeninterviews, oder es gibt einen Austausch über das Verständnis der einzelnen Schritte bei der Analyse von Gruppendiskussionen und was diese bedeuten und enthalten sollen. Bewährt haben sich die Materialien und Beispiele des Online-Fallarchivs

Schulpädagogik der Universität Kassel (www.fallarchiv.uni-kassel.de). Jedes Mal erfolgt eine ausführliche schriftliche Rückmeldung zu den einzelnen Textversuchen, gelegentlich kann ein ausgearbeitetes Modell hilfreich sein. In dieser Phase wird noch einmal die telefonische Beratung sehr wichtig. Der zweite Teil endet mit einem Projektbericht, der Durchführung, Auswertung und die Ergebnisdarstellung mit Bezug auf den Forschungsstand enthält. Die beiden Forschungsberichte im Umfang von jeweils 10 bis 15 Seiten schließen mit Reflexionen zu Lernerfahrungen und Einschätzungen des Moduls für die eigene Professionalisierung.

Forschen im eigenen Praxisfeld – Rollenklärungen

In den Kommentierungen und Feedbacks werden zwar überwiegend Fragen der Umsetzbarkeit und Eingrenzung bearbeitet, aber es geht auch um andere Aspekte, etwa die Ambivalenzen, die in der Doppelrolle als Forscher*in und Mitarbeiter*in in einer Einrichtung entstehen, oder die Entdeckung von Problemen, die konkret benannt und ggf. gegenüber Kolleg*innen zu vertreten sind, um die Frage der Legitimation für die Bearbeitung einer Fragestellung (die die Institution vielleicht gar nicht von sich aus aufgegriffen hätte) u. a. m. Die Notwendigkeit der Schaffung von Bündnissen, Netzwerken und einer Situation, in der sich Kolleg*innen und/oder Vorgesetzte einbezogen und beteiligt, aber nicht kontrolliert fühlen, wird in einer Praxisforschung immer wieder virulent. Dabei versuche ich als Dozentin schon frühzeitig den Blick auf potenzielle Stolpersteine zu lenken, um Studierende vor einem Scheitern oder krisenhaften Zuspitzungen zu bewahren. Oft wird deutlich, dass sich eine Institution gerade in einer Umbruchs- oder Umstrukturierungsphase befindet, dann ist von Erhebungen ebenso abzuraten wie bei konflikthaften Konstellationen, etwa wenn eine hohe Mitarbeiter*innenfluktuation auf strukturelle Defizite in Organisationsabläufen oder auf Führungsmängel verweist. Wichtig ist es, die Akzeptanz des Projektes auszuloten und so eine Lernatmosphäre zu schaffen, in der sich die Studierenden auf die Inhalte, das Vorgehen und die konkreten Schritte der Umsetzung konzentrieren können. Dazu gehört auch, den Zeitdruck herauszunehmen: Oft möchten Einrichtungen Ergebnisse zu einem bestimmten Zeitpunkt vorliegen haben. Das ist für den Lernkontext kontraproduktiv und erzeugt Spannungen und Druck, denn Studierende fühlen sich in der neuen Rolle auch anders wichtig genommen und wollen Erwartungen nicht enttäuschen. Sich angesichts solcher Spannungsfelder zu positionieren und den nötigen Freiraum für den Forschungsprozess gegen andere Interessen zu vertreten, erfordert ein Bewusstsein für die unterschiedlichen Rollen und letztlich Übung darin, die notwendigen Bedingungen für ein qualitativ gutes Vorgehen zu verteidigen. Schließlich ist es eine weitere Herausforderung, Ergebnisse im eigenen Arbeitskontext zu präsentieren. Die Auswahl der Adressat*innen, die Präsentationsform

und der Ort – Teambesprechung, größere Runde, Vorgesetzte – werden bereits im Rahmen des Praxisforschungsprojekts überlegt und vorbereitet. Trotz des großen Interesses der beteiligten Akteure, Teams und Vorgesetzten ist die Situation für die Studierenden auch ambivalent. Ergebnisse sind nicht immer „positiv“, sie zeigen manchmal Schwachstellen und Probleme: Die Balance zwischen wissenschaftlicher Rolle und der Loyalitätsverpflichtung als Arbeitnehmer*in ist heikel. Der Schutz des Arbeitsverhältnisses hat aber Vorrang vor den Daten – und seien sie noch so aussagekräftig. Denn letztlich geht es in der Praxisforschung um eine konsensgetragene Verbesserung auf der Basis wissenschaftlicher Daten. Dazu gehört auch eine Reflexion vieler ethischer Fragen, die in den Projekten unterschiedlich gelagert sind. Sie betreffen zwar zunächst „nur“ Fragen der Datenerhebung und -verarbeitung, aber immer wieder auch den Umgang mit ethisch bedenklichen Aspekten der untersuchten Praxis selbst.

3 Fazit: Die Sicht der Studierenden und ein kleiner Ausblick

Die Resonanz auf das Praxisforschungsprojekt ist über die Jahre hinweg gleichbleibend positiv geblieben. Als Erfolge sehen die Studierenden den großen Wissenszuwachs, die Motivation, sich gezielt mit Fachliteratur zu befassen, und die exemplarische Annäherung an das Thema Forschung. Vor allem aber ist es der Stolz auf die Leistung, die komplexen Anforderungen gemeistert zu haben. Das spiegelt sich in dem hohen Stellenwert, den das Praxisforschungsprojekt im Portfolio der Studierenden einnimmt. Das Zutrauen, künftig eine Fragestellung zu untersuchen oder eine Evaluation zu planen, zählt zu den häufig genannten positiven Effekten, genauso wie die Einsicht in die Anforderungen einer Forschungsarbeit und das Generieren aussagekräftiger Daten. An dem nach einigen Anpassungen mittlerweile bewährten Modulablauf bewerten Studierende die zeitliche Taktung, die Einteilung in überschaubare Aufgaben und die intensive Rückmeldung als essenziell für den Erfolg. Es sei zur Veranschaulichung eine in ihren Aspekten repräsentative Einschätzung zweier Studierender zitiert:

„Die persönlichen Lernerfahrungen, welche im vergangenen Modul gemacht werden konnten, waren immens, vor allem im Vergleich zu allen bisherigen Modulen dieses Studiengangs. Man bekam als Studierender erstmals eine Ahnung davon, was Sozialforschung ist, wie sie abläuft und worauf es dabei ankommt. Die Erarbeitung des Projektes schaffte durch seine praktische Methodik unter Bezugnahme von Methodenliteratur, dass man als Studierender den Verlauf, die Begrifflichkeiten und die Charakteristika von Sozialforschung verinnerlichte. Gerade im Hinblick auf die anzufertigende Bachelorarbeit hat sie den Autorinnen das nötige Handwerkszeug für das Erstellen eigener Forschungsprojekte mitgegeben. Anders als bisher hatte das Modul keinen Kerntext. Dies empfand das Forscherteam als sehr effektiv. Im Verlauf des Projektes haben die Autorinnen so viel Literaturrecherche wie noch nie vorgenommen. Das Bereichernde daran war, dass man sich Literatur anschaffte und die dementsprechenden Kapitel dann las, wenn sie einen wirklich betrafen und beschäftigten. Auf diese Art und Weise war der Lerneffekt viel höher, als beim stupiden Lesen von Kerntexten und anschließendem Anwenden auf irgendeine Aufgabe. Sämtliche Begrifflichkeiten und Abläufe empirischer Forschung wurden so kognitiv erfasst und abgespeichert, sodass ein Grundverständnis für Sozialforschung ermöglicht wurde. Durch die Erarbeitung des Projektes und die Arbeit der Mitstudenten wurde den Autoren die Vielfältigkeit der zahlreichen Forschungsmethoden und den damit verbundenen Instrumenten sowie die Operationalisierung erst richtig bewusst. So kann bei der nahenden Bachelorarbeit auf ein Repertoire aus bekannten Forschungsmethoden und -arten zurückgegriffen werden. Auch die Erarbeitung der Fragestellung und die Entwicklung des Fragebogens sowie die dazugehörigen Anhänge, wie Deckblatt, Begleitschreiben, Ausfüllhilfe, waren durch die Verwendung von entsprechender Methodenliteratur sehr effektiv. Insgesamt gesehen erfordert ein Forschungsprojekt ein großes Quantum an Erfahrung, für welches dieses Modul den Grundstein gelegt hat. Von der Erarbeitung im Tandem konnten beide Tandempartner deutlich profitieren: Der Abgleich von Meinungen, Austausch von Erfahrungen und das gemeinschaftliche Treffen von Entscheidungen gewährleistete den beständigen Fortschritt und die Weiterentwicklung des Projektes. Durch den regelmäßigen Kontakt war ein ständiger Dialog über das Forschungsprojekt möglich und beide Autorinnen konnten von dem Wissen, den Ideen und den Erfahrungen der Projektpartnerin profitieren. Außerdem hatte man ständig das Gefühl ‚nicht allein‘ zu sein; in mehreren persönlichen Treffen und unzählbaren Telefonaten blieb die Projektentwicklung ein lebendiger, profitabler Prozess“ (Wintersemester 2013).

Inzwischen vertiefen viele Studierende die Forschung in der Bachelorarbeit, indem sie ihre Projekte weiterführen. Darüber hinaus ist das Praxisforschungsprojekt eine Vorbereitung im Hinblick auf systematisches Arbeiten, Genauigkeit und die Anwendung empirischen Handwerkszeugs. Es lässt sich als Resümee festhalten, dass auch eine fast ausschließlich internetbasierte Lehrveranstaltung einen Zugang zur Praxisforschung bahnen kann. Schließlich zeigt sich, dass im BASA-online Studiengang der Sozialen Arbeit die Vermittlung der Grundkompetenzen des empirischen Forschens gelingt. Das ist mehr, als nach der Bachelorreform derzeit an vielen Universitäten im Fach Soziologie zumindest in den qualitativen Methoden möglich ist (vgl. Bögelein und Serrano-Velarde 2012). Für die Weiterentwicklung kann es sinnvoll sein, verstärkt Tools der online-gestützten Lehre, wie virtuelle Klassenzimmer, zu nutzen.

Literatur

- Arn, Christof. 2016. *Agile Hochschuldidaktik*. Weinheim: Beltz.
- Birgmeier, Bernd, und Eric Mührel. Hrsg. 2009. *Die Sozialarbeitswissenschaft und ihre Theorie(n)*. Wiesbaden: VS.
- Bögelein, Nicole, und Kathia Serrano-Velarde. 2012. Qualitative Methodenlehre in Zeiten der Modularisierung. Einführung eines anwendungsorientierten Lehrkonzeptes für die Sozialwissenschaften. *Forum Qualitative Sozialforschung* 13 (1), Art. 9: 33 Absätze. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs120290> [06.06.2016].
- Bohnsack, Ralf, Aglaja Przyborski, und Burkhard Schäffer. Hrsg. 2006. *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis*. Opladen: Barbara Budrich.
- Böllert, Karin, und Wolfgang Schröer. 2009. Methoden im Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. In *Handbuch qualitative Methoden in der Sozialen Arbeit*, Hrsg. Karin Bock, und Ingrid Miethe, 561–565. Opladen: Barbara Budrich.
- Dausien, Bettina. 2007. Reflexivität, Vertrauen, Professionalität. Was Studierende in einer gemeinsamen Praxis qualitativer Forschung lernen können. Diskussionsbeitrag zur FQS-Debatte „Lehren und Lernen der Methoden qualitativer Sozialforschung“. *Forum Qualitative Sozialforschung* 8 (1): 27 Absätze. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewArticle/220/485> [06.06.2016].
- Donk, Cyrilla van der, Bas van Lanen, und Michael Wright. 2014. *Praxisforschung im Sozial- und Gesundheitswesen*. Bern: Huber.
- Elias, Norbert. 2003. *Engagement und Distanzierung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Engelke, Ernst, Stefan Borrmann, und Christian Spatschek. 2009. *Theorien Sozialer Arbeit. Eine Einführung*. Freiburg: Lambertus.
- Flick, Uwe. 2009. *Sozialforschung – Methoden und Anwendungen. Ein Überblick für die BA-Studiengänge*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

- Gläser, Jochen, und Grit Laudel. 2012. *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen*. Wiesbaden: VS.
- Heiner, Maja. 2004. *Professionalität in der Sozialen Arbeit. Theoretische Konzepte, Modelle und empirische Perspektiven*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Heiner, Maja. Hrsg. 1988. *Praxisforschung in der sozialen Arbeit*. Freiburg i. B.: Lambertus.
- Helfferich, Cornelia. 2004. *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. Wiesbaden: VS.
- Jakob, Gisela. 2012. Forschung in der Ausbildung zur Sozialen Arbeit. In *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch*, Hrsg. Werner Thole, 1191–1204. Wiesbaden: VS.
- König, Joachim. Hrsg. 2016. *Praxisforschung in der Sozialen Arbeit. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kricheldorf, Cornelia. 2010. Das Kerncurriculum Forschung in der Sozialen Arbeit. Von der normativen Handlungsorientierung zur empirisch fundierten Intervention. In *Handbuch qualitative Methoden in der Sozialen Arbeit*, Hrsg. Karin Bock, und Ingrid Miethe, 566–572. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Lamnek, Siegfried. 2010. *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Mühlum, Albert. 2009. Annäherung durch Wandel. Praxis, Lehre und Wissenschaft Sozialer Arbeit im Kaleidoskop des Alltags. In *Die Sozialarbeitswissenschaft und ihre Theorie(n). Positionen, Kontroversen, Perspektiven*, Hrsg. Bernd Birgmeier, und Eric Mührel, 85–93. Wiesbaden: VS.
- Munsch, Chantal. 2012. Praxisforschung in der Sozialen Arbeit. In *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch*, Hrsg. Werner Thole, 1177–1189. Wiesbaden: VS.
- Riemann, Gerhard. 2004. Die Befremdung der eigenen Praxis. In *Biographie und Soziale Arbeit. Institutionelle und biographische Konstruktionen von Wirklichkeit*, Hrsg. Andreas Hanes, 190–208. Hohengehren: Schneider.
- Schmidt, Christiane. 2009. Analyse von Leitfadeninterviews. In *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, Hrsg. Uwe Flick, Ernst von Kardorff, und Ines Steinke, 447–456. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Thole, Werner, und Andreas Polutta. 2011. Professionalität und Kompetenz von MitarbeiterInnen in sozialpädagogischen Handlungsfeldern. Professionstheoretische Entwicklungen und Problemstellungen der Sozialen Arbeit. *Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik* Beiheft 57: 104–121. http://www.pedocs.de/volltexte/2013/7089/pdf/Thole_Polutta_Professionalitaet_und_Kompetenz.pdf [12.06.2016].

Über die Autorin

Schönberger, Christine, Dr. phil., Diplom-Psychologin, Professur für Empirische Sozialforschung und Evaluation an der Hochschule München, christine.schoenberger@hm.edu



Subjektorientierte Feedback-Kultur als Kommunikations- und Lerngelegenheit im Online-Studium

Edith Bauer und Helen Knauf

Zusammenfassung

Feedback ist im Online-Studium nicht nur ein zentrales Instrument der Kommunikation zwischen Studierenden und Lehrenden, sondern es kommt auch der intensiven Förderung von Lernprozessen Studierender entgegen. Im folgenden Beitrag werden Ergebnisse einer Untersuchung vorgestellt, in der Studierende im Studiengang BASA-online zu ihren Erfahrungen und Erwartungen an Feedback im Kontext des Studiums befragt wurden. Die Ergebnisse bestätigen die zentrale Stellung des Feedbacks gerade in virtuellen Lernsettings. Die befragten Student*innen machen deutlich, dass ein individuelles, inhaltsbezogenes, konkretes und zeitnahes Feedback auf Prüfungsleistungen im Online-Studium Lernprozesse und Lernmotivation vorteilhaft unterstützen. Ausschlaggebend ist die Beziehungsebene zwischen Studierenden und Lehrenden. Daneben zeigt die Befragung, dass Lehrende sehr unterschiedliche Feedback-Strategien verfolgen. Mit diesem Befund korrespondiert die Tatsache, dass auch die Bedürfnisse der Studierenden heterogen sind und ein Feedback je individuelle Bedürfnisse berücksichtigen sollte. Teil einer positiven Feedbackkultur ist demnach auch eine Vielfalt von Feedbackformen.

Schlagwörter

Feedback, Leistungsrückmeldung, Heterogenität, Lernförderung, Lernstrategien, subjektorientierte Didaktik, online-basierte Lehr-Lernkontexte

1 Einleitung

Online-Studienformate bieten im Vergleich zu Präsenzstudiengängen besondere Freiräume und Vorteile (wie die zeit- und ortsunabhängige Organisation des Studiums) und lassen sich berufsbegleitend gut umsetzen. Aber sie bestehen in vielen Phasen auch aus einem eher isolierten und anonymen Lernprozess, der spezifische Anforderungen stellt. So müssen Online-Studierende selbstständig Lernstrategien entwickeln und eine Studienmotivation ohne den unmittelbar stützenden Kontakt zu Kommiliton*innen und Lehrenden aufbauen und aufrechterhalten. Das online zur Verfügung gestellte Studienmaterial und die mehr oder minder präzise formulierten Aufgabenstellungen initiieren zwar den Lernprozess, Hilfestellungen bei Verständnisfragen, in der Aufgabendefinition und -erfüllung sind damit aber noch nicht gegeben. Zudem resultieren aus der Lektüre wissenschaftlicher Texte zu den Aufgabenstellungen in der Regel Fragen, die Antworten brauchen, damit der Lernprozess nicht blockiert wird. Unterstützung ist häufig auch beim Zeitmanagement nötig, da ein Großteil der online Studierenden während des gesamten Studiums beruflich und familiär eingebunden ist.

Diese Studienbedingungen machen für online Studienkontexte eine aufmerksame, die überwiegend selbstgesteuerten Lernprozesse Studierender konstruktiv begleitende Lernbetreuung nötig, die andere didaktische Methoden als die der traditionellen Präsenzstudiengänge erfordert. Das Feedback stellt eine zentrale, den Bedingungen des online Studiums angemessene Lehrmethode dar, die in unterschiedlichen Formen und auf verschiedene Studienleistungen erfolgen kann.

2 Funktion des Feedbacks in Online-Studiengängen

In deutschen Präsenzstudiengängen gibt es (bislang) nur sehr selten ein schriftliches Feedback für Studierende: Meist wird bei schriftlichen Leistungen lediglich eine Note mitgeteilt und bei mündlichen Prüfungen ein mündliches Feedback gegeben (ausführlich vgl. Walzik 2012). Aktuelle Forschungsergebnisse zur Lernförderung in Präsenzstudiengängen zeigen aber, dass Feedback ein wesentlicher Motor für die intellektuelle Weiterentwicklung Studierender sein kann (vgl. Hepplestone et al. 2011) und eine wertvolle Ressource für Leistungsverbesserung ist (vgl. Price et al. 2010), weil es unmittelbare und individuelle Informationen zum Leistungsstand bietet. Ein hilfreiches Feedback sollte einen ausreichenden Umfang haben, um aussagekräftig zu sein, zeitnah erfolgen, verständlich formuliert sein und sich an Bewertungskriterien orientieren, die den Studierenden vorher transparent gemacht

wurden (vgl. Nicol 2009). Diese Zielsetzungen werden jedoch oft verfehlt. So wird insbesondere im anglo-amerikanischen Diskurs, wo schriftliches Feedback eine größere Rolle spielt, auf zahlreiche Hürden für ein gelingendes Feedback hingewiesen: Insbesondere die wachsende zeitliche Belastung von Lehrenden wird als Grund genannt, warum Rückmeldungen oft sehr knapp ausfallen oder wenig aussagekräftig sind (vgl. Chalmers et al. 2014; Hepplestone et al. 2011). Das Geben von Feedback wird von vielen Lehrenden als eine zeitraubende und belastende Tätigkeit angesehen. Zugleich melden auch Studierende Zweifel an der Nützlichkeit an: Studierende verstehen das Feedback teilweise nur als Rechtfertigung für die Benotung und nicht als Anstoß für die persönliche Weiterentwicklung (vgl. Price et al. 2010). Zudem kritisieren Studierende, dass sie die Botschaft oft nur mit Mühe interpretieren können, weil die Formulierungen vage und allgemein sind (vgl. Price et al. 2010).

Entsprechend der Konzeption des Studiengangs BASA-online ist die individuelle Rückmeldung bzw. ein Feedback auf Studienleistungen für Lehrende verpflichtend. Dieses Feedback kompensiert beispielsweise die fehlende Möglichkeit zu mündlichen Lehr-Lerndialogen und zur mündlichen Beantwortung studentischer Fragen und kann an die Stelle der Moderation von Disputen im Seminarraum rücken. Darüber hinaus tritt das Online-Feedback an die Stelle der mündlichen Kommentierung und Auswertung studentischer Referate. Das schriftliche Feedback stiftet als zentrale Lehrhandlung in Online-Studienkontexten einen persönlichen und individuellen Kontakt zwischen Lernenden und Lehrenden. So lässt sich Feedback als lernförderliches Herzstück der Online-Lehre begreifen, das die Anonymität der Online-Lernprozesse aufricht und die Isolation während des Studienprozesses reduziert.

In der Literatur finden sich bislang jedoch kaum systematische und ausführlichere Erläuterungen, die Feedback in dieser Funktion als spezifische Methode der Online-Lehre theoretisch verankern würden (Ausnahmen stellen Hartung 2017 und Bloh 2005 dar). Im Folgenden beziehen wir uns auf die Überlegungen von Egon Bloh, der Feedback als didaktische Notwendigkeit in Online-Studienkontexten theoretisch begründet. Bloh verweist auf ein grundsätzliches Interaktionsdefizit in der Online-Lehre, das sich seiner Ansicht nach aus der Reduktion des Interaktionsaspektes auf die Mensch-Maschine-Interaktion ergibt. Es führt zu einer „Ausblendung der für Lernprozesse zentralen Betreuung und sozialen Interaktion (Kooperation und Diskurs)“ und hat eine „Reduktion auf optionale und [...] verkümmerte Kommunikationsformen (z. B. Foren) und/oder sporadische E-Mailkontakte“ zu Folge (Bloh 2005, S. 9). Diese spärlichen Kommunikationen werden jedoch in Online-Studiengängen weder durch entsprechende Maßnahmen gefördert noch in ein didaktisch-methodisches Gesamtkonzept

eingebunden (Bloh 2005, S. 9). Letztlich drücke sich in der fehlenden Interaktion und der ausbleibenden Betreuung ein Methodikdefizit aus, das im online-Studium den Erfolg von Lernprozessen gefährde. Vor dem Hintergrund dieser Probleme entwirft Bloh Strukturelemente einer Online-Didaktik. Eines dieser Elemente ist die „spezifische Subministration“ des Online-Lernprozesses, wozu verschiedene Formen der onlinebasierten Unterstützung von Studierenden gehören, die Bloh insgesamt als Online-Feedback bezeichnet (Bloh 2005, S. 11). Dieses weit gefasste Verständnis von Online-Feedback umfasst verschiedene Rückmeldemodi, die alle das Ziel verfolgen, die Lernprozesse der Online-Studierenden zu stimulieren, zu motivieren, anzuregen, zu lenken und zu unterstützen.

Die besondere Bedeutung von Feedback als spezifischer Methode der Förderung von Online-Lernprozessen besteht für Bloh darin, dass es die kritischen Effekte der Isolierung und Anonymisierung des online-Studierens relativiert, die online Lernprozesse durch individuelle Rückmeldungen nachhaltig motivieren kann und das Subjekt des Online-Lernens in den Blick nimmt. In diesem Sinne ist Feedback als Methode einer subjektorientierten Didaktik zu verstehen, die die Förderung und Unterstützung der Lernaktivitäten und -erfolge Studierender intendiert.

3 Feedback und Subjektorientierung in der Online-Lehre

Aus der subjektwissenschaftlichen wie auch der konstruktivistischen Lerntheorie wissen wir, dass Lernen nur durch das lernende Subjekt selbst geleistet werden kann. Lernen lässt sich nicht durch die Lehrenden vorschreiben oder planen, sondern es bleibt immer Sache der Lernenden selbst, eine Lernzumutung anzunehmen oder zu verweigern (vgl. Grotluschen 2005, S. 18). Wird Lernen als Sache des Subjekts begriffen, ist es notwendig, Lehre vom Subjektstandpunkt aus zu konzipieren. Mit dieser Einsicht ist ein primäres Ziel hochschulischer Didaktik die subjektorientierte Organisation von Lehrangeboten geworden, die in der hochschuldidaktischen Diskussion als „Shift from Teaching to Learning“ bezeichnet wird (vgl. z. B. Welbers und Gaus 2005). Subjektorientierte Lernangebote zeichnen sich durch Zweierlei aus:

- Erstens setzen sie an den Lerninteressen der Lernenden an, greifen diese auf und wollen damit eine Lernmotivation – als wesentliche Voraussetzung expansiven und nachhaltigen Lernens – stiften. „Expansives Lernen“ ist abzugrenzen von einem „defensiven Lernen“, das dazu dient, die Lehrenden zufriedenzustellen und eventuelle negative Sanktionen abzuwenden (Holzkamp 2004, S. 30). Es führt

dazu, dass nur oberflächlich statt nachhaltig gelernt wird. Expansiv hingegen wird immer dann gelernt, wenn ein Subjekt in seinen normalen Handlungsbezügen auf Hindernisse gestoßen ist und Handlungsprobleme zu lösen sind. Die dafür notwendige Motivation speist sich beim Lernenden aus dem Wunsch nach Teilhabe an einer Gemeinschaft praktisch Handelnder. Nur wenn eine subjektive Perspektive für die Bildung der eigenen Person und ihrer Positionierung und Mitwirkung in der Gesellschaft (vgl. Arnold et al. 2013, S. 19f.) ermöglicht wird, können Lerninhalte langfristig für die Lernenden nutzbar werden.

- Zweitens nehmen subjektorientierte Lernangebote auch bewusst die Lernkompetenzen Lernender in den Blick und tragen dafür Sorge, dass Lernzumutungen angenommen und möglichst gut bewältigt werden können (vgl. Bauer 2017, S. 162f.). Bei einer subjektorientierten Online-Lehre rücken lernförderliche Hilfen, wie sie in Form des individuellen Feedbacks methodisch umgesetzt werden können, daher unbedingt in den Fokus.

Im Kern geht es in der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie um die Frage nach den Möglichkeiten authentischer und tatsächlich subjektbestimmter Lerninteressen. Diese starke Orientierung an individuellen Bedarfen ist gerade für die didaktische Konzeption von Online-Studienkontexten zentral, weil (neben der Selbstverantwortung für das Lernen und der selbständigen Entwicklung von Lernstrategien) die weitgehend selbstbestimmte Organisation des Studiums möglich und gefordert ist (vgl. Zimmer 2001). Eine starke Subjektorientierung ist in Online-Studiengängen auch deshalb geboten, weil sie Studierende in höherem Erwachsenenalter ansprechen. Motiviert und somit expansiv lernen Erwachsene nur, wenn sich die Bedeutung des jeweiligen Bildungsangebots für die eigne Arbeits- und Lebenssituation tatsächlich erkennen lässt und an Erfahrungen angeknüpft werden kann (vgl. Illeris 2006, S. 37).

Die Auseinandersetzung mit subjektwissenschaftlicher Lerntheorie hat eine konstruktive Debatte über autonomes, selbstbestimmtes, aktives oder eben expansives und nachhaltiges Lernen ausgelöst (vgl. Grotlüschen 2005) und bei Online-Lernenden zur Forderung nach Möglichkeiten der Beeinflussung/Mitgestaltung ihrer Lernangebote geführt. Auch eine dialogische Kultur der Rückmeldung, bei der das Feedback Online-Lehrender von den Studierenden beantwortet und gemeinsam reflektiert werden kann, ein Feedback, das sich weniger wie eine Bewertung, sondern eher wie ein lernförderlicher Austausch zwischen Lehrenden und Lernenden gestaltet, entspricht den Anliegen der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie und einer subjektorientierten Didaktik. Eine derartige Feedback-Gestaltung greift im Übrigen die Bloh'schen Vorstellungen von einer methodisch umgesetzten, vitalen und förderlichen Kommunikation im Online-Bereich auf.

Die Bedeutung, die das Feedback als methodische Unterstützung von Lernprozessen im Online-Kontext besitzt, ist bisher kaum erforscht. Vielmehr ist die Auseinandersetzung mit Online-Feedback durch ein Theorie- und Empiriedefizit gekennzeichnet (vgl. Bloh 2005). Vor diesem Hintergrund soll die hier vorgestellte Untersuchung dazu beitragen, mehr über Feedback im Blended Learning-Studium zu erfahren und Perspektiven für eine Gestaltung im Sinne der Lernförderung durch Lehrende zu entwickeln.

4 Untersuchung zum Thema Feedback aus studentischer Sicht

Die Untersuchung ist als explorative qualitative Studie angelegt. Ausgangspunkt sind die Ergebnisse einer standardisierten Befragung von BASA-Online-Studierenden, die 2015 von Petra Gromann und Irmgard Sahler an der Hochschule Fulda durchgeführt wurde. Die Untersuchung verdeutlichte einerseits die unterschiedlichen Feedbackpraxen Lehrender und andererseits die heterogenen Erwartungen und Bedürfnisse Studierender. Diese Vielfalt wurde zum Ausgangspunkt für eine vertiefende Forschung genommen, bei der die Erfahrungen und Erwartungen der Studierenden ausführlich in den Blick genommen wurden. Im Rahmen der hier vorgestellten Untersuchung wurden sechs leitfadengestützte Einzelinterviews mit Studierenden geführt. Die Studierenden wurden als Expert*innen für ihr eigenes Lernen gesehen (vgl. Bogner und Menz 2005). Das Interview wurde als Methode gewählt, um sowohl weiter explorierend vorgehen als auch gezielt einzelne Aspekte des Feedbacks im Online-Studium ansprechen zu können. Die Auswahl der Studierenden erfolgte nach dem Prinzip der Freiwilligkeit, d. h. Studierende wurden eingeladen, sich für ein Interview zur Verfügung zu stellen. Die Interviews wurden vollständig transkribiert. Die inhaltsanalytische Auswertung erfolgte in mehreren Stufen der Verdichtung der Aussagen und der darauf aufbauenden Extraktion von Kernaussagen (vgl. Gläser und Laudel 2010). Ziel der Auswertung war es, Muster zu identifizieren und Anregungen zu bekommen, um das Feedback als didaktische Methode zur Förderung des selbstbestimmten Lernens in Online-Studiengängen produktiver einsetzen zu können.

4.1 Bedeutung des Feedbacks

Alle befragten Studierenden räumen dem Feedback, das sie auf ihre schriftlichen Leistungen erhalten, einen hohen Stellenwert ein. Sie sehen das Feedback als Wegweiser für ihr Studienverhalten, durch den sie ihre Beiträge angemessen gestalten können. Entsprechend wünschen sich einige Studierende möglichst viel Feedback, wie das folgende Zitat zeigt:

„Also ich wünsch mir so viel Feedback wie möglich. Also auch zu Forenbeiträgen oder zu Arbeiten. Je mehr man zurückbekommt, desto genauer kann man sich ja vorstellen, was gemeint ist [...] je mehr Feedback, desto besser.“

„[...] man hat ja schon diesen Dozenten wirklich nur über E-Mail-Kontakt, was ja schon total unpersönlich ist, und oftmals auch schwer ist. Eine Frage oder so was zu formulieren – schriftlich, es wäre viel einfacher, wenn ich das einfach persönlich sagen würde. Da kann man sich nochmal viel besser ausdrücken [...] und deswegen finde ich das gerade bei dem Online-Studium ganz, ganz wichtig, dass da überhaupt was kommt.“

Die besondere Bedeutung von Feedback führen die Studierenden wiederholt auf die Rahmenbedingungen und Strukturen eines Online-Studiengangs zurück, in dem ein persönlicher Kontakt zu Lehrenden fehlt und mündliche Kommunikation höchst eingeschränkt möglich ist.

„[...] weil – einfach wie gesagt – beim Online-Studium dieser persönliche Kontakt zu dem Dozenten fehlt. Und deswegen das Feedback – finde ich – nochmal mal ne höhere Position oder einen höheren Stellenwert bekommt. Weil ansonsten weiß ich nicht, was ich falsch mache, oder was ich richtigmache [...], das hat einfach ne ganz hohe Bedeutung.“

Im Laufe des Online-Studiums machen Student*innen die Erfahrung, dass dieses Feedback von Lehrenden sehr unterschiedlich umgesetzt wird und unterschiedlich hilfreich sein kann. Eine typische Aussage aus den Interviews lautet dementsprechend: „Das ist relativ unterschiedlich. Kommt ein bisschen auf den Dozenten an und insgesamt auf die Art und Weise wie gelehrt wird. Also, es ist unterschiedlich.“ Die Studierenden berichten von unterschiedlich langen Feedbacks, von Feedbacks, die als Randbemerkungen in den Hausarbeiten erscheinen, von standardisierten Bewertungsbögen sowie von Kombinationen aus diesen Formen. Unabhängig von

Form und Inhalt aber ist es immer besser ein Feedback zu bekommen, als keine Rückmeldung zu erhalten.

4.2 Persönliche Ansprache: „Dass man sich wenigstens ein bisschen angesprochen fühlt, das würde ich mir wünschen.“

Für die befragten Studierenden hat die persönliche Ebene, die in einem Feedback zum Ausdruck kommt, eine ganz zentrale Bedeutung. Das Feedback etabliert nach Wahrnehmung der Interviewpartner*innen eine Beziehung zwischen Studierenden und Lehrenden, in der Studierende sich persönlich angesprochen und wertgeschätzt fühlen. So beschreiben sie immer wieder die Verknüpfung der fachlichen Inhalte mit der persönlichen Beziehung, wie dieses Beispiel verdeutlicht: „Das ist größtenteils eine professionelle Rückmeldung, fachlich, aber immer mit [...] dem persönlichen Aspekt. Ich werde persönlich angesprochen.“ Den Befragten ist es deshalb auch wichtig, dass sie den Eindruck haben, dass die oder der Lehrende den Text, auf den das Feedback gegeben wird, auch wirklich gelesen hat. So sind sie sehr sensibel für allgemeingültige Aussagen, wie folgendes Zitat illustriert:

„[...] ich lese heraus, dass der Dozent wirklich meinen Text gelesen hat und genau ernst meint, was er da schreibt. Ich habe bei manchen Dozenten das Gefühl, dass das so Floskeln sind, die da geschrieben werden. Und dann denk ich mir, das kann auch auf jede Arbeit zutreffen, was Sie mir da sagen. Aber so Individuelle, bleiben definitiv hängen und kommen mir dann auch immer noch mal ins Gedächtnis, bei der neuen Arbeit.“

Das Zitat verdeutlicht zudem, dass es gerade dieses individuell zugeschnittene Feedback ist, das sich positiv auf spätere Arbeiten im Studium auswirkt. Die hohe Bedeutung der affektiv-emotionalen Ebene im Feedback wird auch deutlich, wenn die befragten Studierenden die Haltung der Lehrenden ansprechen, wie in diesem Beispiel:

„Im Grund genommen geht es ja auch immer noch so ein bisschen um die Einstellung des jeweiligen Dozenten, um Wertschätzung, [...] also Ehrlichkeit, Fairness [...] einen nicht irgendwie niedermachen, natürlich [...] mit einer gewissen Grundhaltung da dran gehen [...], die sehe ich bei den Dozenten auch so gegeben.“

Die Haltung wird hier durch Wertschätzung, Ehrlichkeit und Fairness charakterisiert und bringt zum Ausdruck, dass unabhängig von der konkreten Gestaltung des Feedbacks diese Einstellung gegenüber den Studierenden eine wesentliche Voraussetzung für gelingendes Feedback ist.

4.3 Feedback als Teil eines Dialogs

Teil der Grundhaltung der Lehrenden ist auch eine dialogisch ausgerichtete Einstellung gegenüber den Studierenden. Aktuell wird die Möglichkeit zum Dialog von den Studierenden durchaus kritisch beurteilt:

„Also im Moment ist es so: Ich erhalte Feedbacks und das war's für mich. Ich reiche ne Arbeit ein. Ich bekomme ne Antwort. Und damit ist [...] die Kommunikation schon beendet [...]. Hätte ich Rückfragen, müsste ich extra den Dozenten anschreiben.“

Und gerade die Notwendigkeit, noch einmal per Email Kontakt aufzunehmen, stellt eine Hemmschwelle dar: „Also, ich schreib ja jetzt nicht wegen jedem Furz.“ Das Feedback erscheint in einem größeren Kontext: Es ist Teil eines Austausches zwischen Lehrenden und Studierenden über fachliche Themen, die nach Auffassung der befragten Studierenden auch in anderen Formaten, wie Forum oder Chat, geführt werden kann und soll.

4.4 Unterschiedliche Feedbackformen werden präferiert

Im Gegensatz zu den vorgehend thematisierten Faktoren (Individualität, Konkretheit, Zeitnähe), bei denen sich die befragten Studierenden sehr einig sind, werden die verschiedenen Feedback-Formate von den Studierenden unterschiedlich bewertet. Ein standardisiertes Feedback wird von einigen Studierenden als aussagekräftig, systematisch und hilfreich empfunden, wie das folgende Beispiel zeigt:

„Das [letzte, E.B./H.K.] Feedback, was ich erhalten habe, war eigentlich ziemlich hilfreich, weil da genau stand, auf was ich noch achten muss. Als auch nur angekreuzt. So ein einfaches Formular war das [...] und nur mit vielleicht ganz kurzen Notizen noch zu meiner persönlichen, zum Inhaltlichen [der Arbeit, E.B./H.K.] Das fand ich gut. Nur manche haben [...] halt so ganz frei heraus Feedback gegen [...] was ich nicht so [...] hilfreich empfunden habe. Also ich

wusste jetzt nicht so genau, was ich das nächste Mal anders machen muss [...] mir kam das nicht sonderlich strukturiert vor.“

Anderen ist es nicht konkret und ausführlich genug, sie wünschen sich ein möglichst ausführliches Feedback, wie die folgenden Beispiele zeigen:

„Das ist auf jeden Fall nicht detailliert genug. Ich weiß nicht, was da gefehlt hat bis zu ‚sehr gut‘. oder welche Stellen doch besser waren als die anderen. Deswegen – wie gesagt – detaillierter wäre besser.“

„[...] ja im Online-Studium geht das ja nur über solche Dokumente. Und das finde ich deswegen dann auch so wichtig, dass es sehr ausführlich ist, weil man gerade den Dozenten nicht persönlich vor sich sitzen hat. Und das dementsprechend dann auch inhaltlich gesehen einen gewissen Umgang haben muss, damit es da nicht zu Nachfragen kommt.“

Diese Anforderungen werden, wie das letzte Zitat zeigt, auch auf die spezifische Situation des Online-Studiums bezogen, weil das Feedback den fehlenden Face-to-face-Kontakt kompensieren muss und zudem die Möglichkeit für Rückfragen eingeschränkt ist.

4.5 Konkretes Feedback: „Man konnte direkt sehen, worauf sich die Kommentare beziehen.“

Alle Studierenden wünschen sich ein möglichst konkretes Feedback. Sie möchten so präzise wie möglich erklärt bekommen, wo noch Verbesserungsbedarf besteht. Dies scheint in ausführlicheren Feedbacks und in Verbindung mit Anmerkungen am Text besonders gut zu gelingen:

„[...] über längere Feedbacks freut man sich immer. Wir hatten eine Dozentin, die unsere Arbeit direkt bearbeitet hat. Also die Kommentare direkt in der Arbeit daneben geschrieben hat. Und das war sehr hilfreich, weil man konnte direkt sehen, worauf sich die Kommentare beziehen. Und auch [...] das Feedback viel besser nachvollziehen.“

Für die Studierenden ist die enge Bezugnahme auf einzelne Textstellen sehr wichtig, wohingegen die Makro-Ebene (z. B. Fragestellung, Argumentation) für sie ein weniger dringendes Thema des Feedbacks ist. Konkretheit hängt hier aber auch

mit einer gut verständlichen Sprache und einem eindeutigen Bezug zusammen, wie das folgende Zitat verdeutlicht:

„Eine klare Struktur, eine klare Sprache auch, die nicht mit zu vielen Fremdwörtern gespickt ist. Und verständlich. Ja, natürlich bezogen auf den Sachverhalt, auf den das Feedback bezogen sein soll. Dass ich einfach konkret zuordnen kann, worauf sich jetzt die Kritik oder das Lob bezieht.“

Alle von uns befragten Studierenden haben schon einmal ein Feedback erhalten, das sie als zu allgemein empfunden haben. Dies sehen Sie auch deshalb kritisch, weil für sie die auf dem Feedback fußende Bewertung nicht gut nachvollziehbar war. Studierende wünschen sich ein konkretes Feedback, das die Bewertung nachvollziehbar macht und Unzureichendes oder Fehlerhaftes an einer Arbeit verdeutlicht wie die folgenden Aussagen Befragter belegen:

„[...] und ich weiß aber dann genau, das war der Punkt, weshalb ich meinetwegen drei Punkte abgezogen bekommen habe. Und daraus kann ich jetzt Konsequenzen ziehen.“

„Wenn ich eine Begründung bekomme, was ich vergessen habe, verkehrt gemacht habe, dann weiß ich ja, warum das so ausgefallen ist.“

Diese Äußerungen erinnern daran, dass das Feedback neben der Unterstützung des Lernens der Studierenden immer auch eine Begründung für eine bestimmte Bewertung ist. Umso wichtiger ist es in den Augen der Studierenden, etwaige Fehler sehr genau zu benennen.

4.6 Ehrliches Feedback: „Dass man nicht nur um den heißen Brei herumredet“

Eng verknüpft mit dem Anspruch an Konkretheit ist der Wunsch nach einem ehrlichen Feedback. Die im Folgenden zu Wort kommende Befragte verleiht dem Bedürfnis Ausdruck, dass im Feedback Kritik geäußert wird:

„[...] vor allem, was auch schlecht läuft, dass man nicht nur um den heißen Brei herumredet, und sagt, was gut läuft, sondern dass man vor allem gesagt kriegt: ‚Das ist nicht gut gelaufen. Da müssen Sie sich noch verbessern.‘ [...] ich gehe davon aus, dass Sachen, die nicht erwähnt sind, dass ich das o.k., gut

gemacht habe. Deswegen wäre ich auch für ein schlechtes Feedback dankbar. Also für viel schlechtes Feedback. [...] Manchmal frage ich mich, wenn ich das im Verhältnis mit meiner Note setze, dann stehen da drei negative Punkte und dann denk ich mir: ‚Sind das diese drei Negativpunkte, der Rest zu 1,0. Ist das der Grund?‘ Das frag ich mich dann. Oder gibt es noch mehr Negativ-Feedback? Dann würde ich das gerne wissen.“

Und auch hier stellen die Befragten einen Zusammenhang mit der Benotung her, denn einige empfinden die Noten nicht angemessen für ihre Leistungen, wie das folgende Beispiel verdeutlicht:

„Von den Noten her habe ich mich bis jetzt immer besser bewertet gefühlt, als ich mir die Leistung an sich vorgestellt habe. Wo ich mich dann gefragt habe: ‚Hä, was ist das denn für eine lasche Bewertung.‘ Also das fand ich dann manchmal ein bisschen unangemessen [...], das ist dann manchmal schon ein bisschen irritierend und das hat mich am Anfang [...] auch ein bisschen demotiviert.“

Feedback soll nicht nur positive, sondern auch negative Aspekte beinhalten, damit es aussagekräftig ist und „der“ Wirklichkeit entspricht. Zu berücksichtigen ist bei der Auswertung dieser Aussagen die Heterogenität der Studierenden; das Bedürfnis nach Strenge ist abhängig vom Selbstbewusstsein und Ehrgeiz der Studierenden. So entspringt der hier geäußerte Wunsch nach einem authentischen und unter Umständen auch sehr kritischen Feedback, um die eigenen Leistungen realistisch einschätzen zu können, einer sehr selbstbewussten Haltung. Anders mag dies bei Lernenden aussehen, die zwar erfolgsmotiviert, aber eher versagensängstlich sind. Sie deuten die Rückmeldung von Fehlern oder Schwächen als Bestrafung, als selbstwertmindernde Einschätzung oder als Zeugnis der eigenen Unfähigkeit (ausführlich vgl. Fischer et al. 1984). Insofern mag die salomonische Aussage einer Befragten hier hilfreich sein: „Lob und Kritik – beides in gesunden Maßen.“

4.7 Zeitnahes Feedback: „Sonst habe ich nach drei Wochen schon wieder vergessen, was ich da gemacht habe.“

Besonders nachdrücklich wird die Bedeutung einer *zeitnahen Rückmeldung* betont, da ein großer zeitlicher Abstand zwischen erbrachter und kommentierter Leistung Wirkung einbüßt. Energie und Konzentration haben sich bereits einer neuen Arbeit zuwenden müssen. Als idealer Abstand zwischen der Abgabe einer Hausarbeit und dem Erhalt der dazugehörigen Rückmeldung wird von der Mehrheit der Studieren-

den ein Zeitraum von 14 Tagen angegeben. Die Erfahrung zeigt allerdings, dass der Abstand zwischen Leistungserbringung und Rückmeldung in der Regel mindestens vier Wochen beträgt. Verlängert sich dieser Abstand auf mehr als sechs Wochen verliert die Rückmeldung an förderlicher Wirkung und geht im „Tagesgeschäft“ des Online-Studierens unter. Für den vom Feedback erhofften Aspekt (nämlich daraus Schlussfolgerungen für das weitere wissenschaftliche Arbeiten zu ziehen) wird gerade die Schnelligkeit für wichtig erachtet:

„Zeitnahe Rückmeldung ist ganz wichtig. Weil sonst habe ich nach drei Wochen [...] schon wieder vergessen, was ich da gemacht habe [...] um einfach auch aus dem Feedback lernen zu können und Konsequenzen ableiten zu können.“

Das schnelle Feedback beginnt aber bereits während des laufenden Moduls mit der Beantwortung von Fragen, wie der folgende Studierende sagt:

„Ein schnelles Feedback ist für mich z. B. wenn ich einen Dozenten per Mail anschreibe, und irgendwas erwarte, und dass dann die Antwort recht zügig, also innerhalb von ein paar Tagen kommt und nicht in zwei Wochen. Weil man ja auch unter Zeitdruck steht, was die Abgabe angeht. Und bei solchen Sachen, bei so akuten Sachen, wo es wirklich zu Inhaltsfragen geht, und so, wo man sonst nicht weiterkommt in der Hausarbeit oder in der Aufgabenstellung, ist mir sehr wichtig, dass ich ein schnelles Feedback bekomme.“

Manche Studierenden wünschen sich ein Zwischenfeedback im Laufe des Moduls, gerade im Zusammenhang mit etwaigen Forumsdiskussionen, wie diese beiden Beispiele illustrieren:

„[...] da könnte ich mir vorstellen, dass so mancher durch ein Zwischenfeedback des Dozenten noch mal motiviert werden könnte, sich vielleicht mehr zu beteiligen, weniger oder besser zu beteiligen. Oder einfach sich freut [...] also ein Motivationsschub quasi.“

„Und die Foren sind halt teilweise recht eintönig [...] und dann ist das Gespräch relativ schnell beendet. Und da könnte man vielleicht noch ein bisschen mehr Feedback einbauen.“

Andere befürchten jedoch, von Zwischenfeedbacks eher verunsichert zu werden und sehen deren grundsätzliche Einführung eher kritisch.

Dass den Erwartungen an Feedbacks auch Grenzen gesetzt sind, verstehen einige der befragten Studierenden sehr gut. Sie verweisen auf die Größe der Studiengruppen in Online-Studiengängen und dass Lehrende mehrere solcher Gruppen pro Semester betreuen, so dass für die einzelnen Studierenden der zeitliche Aufwand im Rahmen bleiben muss. Dennoch verdeutlichen die Befragten, wie wichtig ein möglichst differenziertes und persönliches Feedback für eine konstruktive Begleitung von Online-Lernprozessen ist.

4.8 Motivation zur Verbesserung der Studienleistung: „Dann motiviert das auch natürlich weiter irgendwie in die Richtung zu gehen.“

Die Befragten nehmen die Feedbacks in erster Linie als Bestärkung ihres bisherigen Vorgehens wahr. Und auch etwaige kritische Punkte werden konstruktiv erlebt, als Impulse, sich in eine bestimmte Richtung weiterzuentwickeln. Die folgende Aussage verdeutlicht diese Sichtweise:

„Ja, mit der Motivation dann kriegt man halt ein positives Feedback, und denkt: ‚Ja, okay, in die Richtung muss ich auch weiter‘. Oder man kriegt ja nicht direkt Negatives, aber man kriegt dann Vorschläge, z. B., was man besser machen könnte, oder kleinere Anstöße zum Nachdenken. Und dann motiviert das auch natürlich weiter irgendwie in die Richtung zu gehen.“

Wie bereits erwähnt ist auch hier zu berücksichtigen, dass Motivation (in Abhängigkeit von der Persönlichkeit der Feedbacknehmenden) aus sehr unterschiedlichen Gründen entstehen kann. Gerade durch die enge Verknüpfung von Sach- und Beziehungsebene kann sich das Feedback auf sehr unterschiedliche Weise auf die Motivation auswirken. So wird sich ein Teil der Studierenden eher durch positive Aussagen im Feedback motiviert fühlen, für einen anderen Teil bedarf es auch schonungsloser Kritik, um sich ernst genommen zu fühlen.

4.9 Feedback als Lerngelegenheit/-anlass: „Und das hat wirklich den Anstoß dafür gegeben.“

Einige der Befragten berichten, dass sie sich bei späteren Leistungen im Studium an das Feedback aus vorhergehenden Lehrveranstaltungen erinnern und dass sie so Impulse zur Verbesserung schriftlicher Prüfungsleistungen erhalten. Das folgende

Zitat zeigt, dass die Studierenden durch das Feedback zu einem genaueren und überlegteren Arbeiten an ihren Texten angeregt werden:

„Also ich mach mir [nach erhaltenem Feedback, E.B./H.K.] öfter, also viel mehr Gedanken beim Schreiben. Ich schreib nicht einfach runter, sondern erinnere mich daran, was die Dozentin mir davor gesagt hat [...]. Und deswegen, ich mach mir länger Gedanken darum, was ich schreibe und dann wird das auch besser.“

Teilweise sind es auch einzelne Schlüsselimpulse, die sich als Anlass für die fachliche Weiterentwicklung aus dem Feedback ergeben. So berichtet ein*e Befragte*r, dass durch das Feedback der produktive Umgang mit wissenschaftlicher Literatur verbessert werden konnte:

„Was ich ganz doll üben muss [...] ist eben dieses Selektieren [...], dass ich zwar von einem Dozenten ganz viel Material bekomme, man erst mal einen Schrecken kriegt, aber nicht alles lesen muss, sondern dass man erst mal das selektieren kann. [...] Im ersten Modul war ich so verzweifelt, dass ich einer Dozentin geschrieben habe, dass ich nicht weiterkomme [...]. Und da hat sie mir ein sehr, sehr gutes Feedback gegeben. Da hat sie auf mich eingeredet, dass ich nicht alles verstehen muss, eins zu eins [...]. Und das hat wirklich den Anstoß dafür gegeben.“

Ähnliche Einschätzungen geben nahezu alle Befragten ab. Bei einigen ist es zunächst ein Ziel oder eine Idee, wie im folgenden Beispiel:

„Das Feedback hat mich vielleicht schon mal dazu angeregt, überhaupt das zu überdenken, wie ich das mache [...] und hat vielleicht dann auch diesen Prozess in Gang gesetzt, dass ich mir das schon vornehme [...]. Jetzt muss es halt nur noch irgendwie in die Tat umgesetzt werden.“

Ein*e Befragte*r wünscht sich ein aufrüttelndes und tiefgreifendes Feedback, das einem auch blinde Flecken zeigt:

„Also, das hilft mir auch meistens bei Feedback, wenn das [...] einen schon mal so ein bisschen erschüttert, wenn man was gesagt kriegt, was man so vielleicht überhaupt nicht auf dem Schirm hat und man darüber nachdenken kann.“

Die Studierenden erleben aber nicht jedes Feedback als Impuls zu einer Veränderung ihrer Arbeitsstrategien. Auf die Frage, ob die Feedbacks zur Verbesserung

beigetragen haben, sagt ein Studierender: „Die Feedbacks selbst würde ich nicht sagen.“ Dies wird von den Studierenden auf die teilweise als oberflächlich wahrgenommene Beschränkung des Feedbacks auf Formalia zurückgeführt: „Da steht eigentlich nur drin, ob vernünftig zitiert worden ist, ob die Sprache gestimmt hat, ob grammatikalisch ob rechtschreibtechnisch alles in Ordnung war. Das sind Sachen [...], die bringen mich nicht weiter.“

6 Fazit: Konturen einer Feedback-Kultur in Online-Studiengängen

Die Ergebnisse unserer Untersuchung bestätigen, dass auch aus Sicht der Studierenden Feedback in Online-Studiengängen eine hohe Bedeutung für das Gelingen der Lernprozesse besitzt. Über sachliche Rückmeldung auf Prüfungsleistungen und die Begründung von Noten hinaus erfüllt das Feedback weitere Funktionen auf der affektiven Ebene (vgl. auch Knauf 2016). Besonders lernförderlich entfaltet sich die Wirkung des Feedbacks, wenn es als Kommunikations- und Beziehungsangebot lesbar ist und studentischen Bedürfnissen in Richtung persönlicher Betreuung entspricht.

Vor diesem Hintergrund erscheint es sinnvoll, gerade im Online-Studium eine Feedback-Kultur zu entwickeln, in der die Leistungsrückmeldung Teil eines größer angelegten Dialogs zwischen Studierenden und Lehrenden ist, der sich nicht nur in der schriftlichen Rückmeldung auf eine Studienleistung niederschlägt, sondern auch in anderen Kommunikationsgelegenheiten Kontur annimmt. Dieser Dialog ist auf der affektiven Ebene durch Wertschätzung, Individualität, Fairness und Ehrlichkeit gekennzeichnet. Auf der sachlichen Ebene sollte die Rückmeldung möglichst konkret und zeitnah erfolgen.

Feedback im Online-Studium bietet, so ein zentrales Ergebnis der hier vorgestellten Befragung, Plattform für zweierlei: Erstens kann es eine Lerngelegenheit sein, die den Studierenden Impulse für eine weitere Verbesserung ihrer Studienleistungen geben kann. Zweitens ist Feedback aber auch ein Kommunikationsangebot, das Studierende und Lehrende in Austausch bringen kann. In einer gelingenden Feedbackkultur des Online-Studiums nutzen sowohl Studierende als auch Lehrende Feedback als Gelegenheit für Lernen und Kommunikation, so dass für die Studierenden ein selbstbestimmter Raum für expansives und nachhaltiges Studieren eröffnet wird.

Literatur

- Arnold, Patricia, Lars Kilian, Anne Thillosen, und Gerhard Zimmer. 2013. *Handbuch E-Learning: Lehren und Lernen mit digitalen Medien*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Bauer, Edith. 2017. Zur Relevanz literaler Kompetenzen beim online Studieren. In *Online lehren und lernen*, Hrsg. Hedwig Rosa Griesehop, und Edith Bauer, 149–166. Wiesbaden: VS.
- Bloh, Egon. 2005. Grundzüge und Systematik einer Methodik netzbasierter Lehr-Lernprozesse. In *Online Pädagogik. Methodik und Content-Management*, Hrsg. Burkhard Lehmann, und Egon Bloh, 7–85. Baltmannsweiler Schneider .
- Bogner, Alexander und Wolfgang Menz. 2005. Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion. In *Das Experteninterview*, Hrsg. Alexander Bogner, Beate Littig, und Wolfgang Menz, 33–70. Wiesbaden: VS.
- Chalmers, Charlotte, Janis MacCallum, Elaine Mowat, und Norma Fulton. 2014. Audio Feedback. *Practitioner Research in Higher Education* 8 (1): 64–73.
- Fischer, Peter Michael, Heinz Mandl, Hans-Dieter Frey, und Josef Jeuck. 1984. Beeinflussung und Förderung des Wissenserwerbs in naturwissenschaftlichen AV-Medien bei kontingenter Rückmeldung. Bericht zum DFG-Projekt. Universität Tübingen: Deutsches Institut für Fernstudien.
- Gläser, Jochen, und Grit Laudel. 2010. *Experteninterviews und Qualitative Inhaltsanalyse*. Wiesbaden: Springer.
- Grotlüschen, Anke. 2005. Expansives Lernen: Chancen und Grenzen subjektwissenschaftlicher Lerntheorie. *Europäische Zeitschrift für Berufsbildung* 36 (3): 17–23.
- Hepplestone, Stuart, Graham Holden, Brian Irwin, Helen J. Parkin, und Louise Thorpe. 2011. Using Technology to Encourage Student Engagement with Feedback: a Literature Review. *Research in Learning Technology* 19 (2): 111–127. doi: 10.1080/21567069.2011.586677.
- Holzkamp, Klaus. 2004. Wider den Lehr-Lern-Kurzschluss. Interview zum Thema Lernen. In *Expansives Lernen*, Hrsg. Peter Faulstich, und Joachim Ludwig, 29–38. Baltmannsweiler: Schneider.
- Hartung, Silvia. 2017. Lernförderliches Feedback in der Online Lehre gestalten. In *Online lehren und lernen*, Hrsg. Hedwig Rosa Griesehop, und Edith Bauer, 199–217. Wiesbaden: VS.
- Illeris, Knud. 2006. Das „Lerndreieck“. Rahmenkonzept für ein übergreifendes Verständnis vom menschlichen Lernen. In *Vom Lernen zum Lehren: Lern- und Lehrforschung für die Weiterbildung*, Hrsg. von Ekkehard Nuissl, 29–42. Bielefeld: Bertelsmann.
- Knauf, Helen. 2016. Reading, listening and feeling: audio feedback as a component of an inclusive learning culture at universities. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 41 (3): 442–449. doi:10.1080/02602938.2015.1021664
- Knoblauch, Hubert. 2007. Thesen zur Lehr- und Lernbarkeit qualitativer Methoden. Diskussionsbeitrag zur FQS-Debatte „Lehren und Lernen der Methoden qualitativer Sozialforschung“. *Forum Qualitative Sozialforschung* 8 (1): 19 Absätze. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0701D4K9> [22.01.2018].
- Nicol, David. 2009. Assessment for learner self-regulation: Enhancing achievement in the first year using learning technologies. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 34 (3): 335–352.
- Price, Margaret, Karen Handley, Jill Millar, und Berry O'Donovan. 2010. Feedback: All That Effort, but What Is the Effect? *Assessment & Evaluation in Higher Education* 35 (3): 277–289. doi: 10.1080/02602930903541007.

- Walzik, Sebastian. 2012. *Kompetenzorientiert prüfen*. Opladen/Toronto: UTB.
- Welbers, Ulrich, und Olaf Gaus. Ed. 2005. *The shift from teaching to learning*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Wenger, Etienne. 1998. *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: University Press.
- Zimmer, Gerhard. 2001. Ausblick: Perspektiven der Entwicklung der telematischen Lernkultur. In *Didaktik und Methodik telematischen Lehrens und Lernens. Lernräume, Lernszenarien, Lernmedien*. State of the Art und Handreichung, Hrsg. Patricia Arnold, 126–145. Münster u. a.: Waxmann.

Über die Autorinnen

Bauer, Edith; Dr. phil., M.A. Philosophie und Germanistik, 1. Staatsexamen für Lehramt Sek II, Professur für Theorie und Geschichte Sozialer Arbeit am Fachbereich Sozialwesen der Hochschule Fulda, edith.bauer@sw.hs-fulda.de

Knauf, Helen; Dr. phil. habil., 1. Staatsexamen für Lehramt Sek I/II, Professur für Frühkindliche Bildung am Fachbereich Sozialwesen der Hochschule Fulda, helen.knauf@sw.hs-fulda.de



Der Studiengang BASA-online als Lernort zur Entwicklung professioneller Identität als Sozialarbeiter*in

Judith Sonnen

Zusammenfassung

Im Zentrum des Beitrags steht der berufsbegleitende Studiengang BASA-online. Es wird der Frage nach Lernorten im Studiengang nachgegangen, die dazu geeignet sind, die Entwicklung einer professionellen Identität zu fördern. Nach einer Einbettung in den Professionalisierungsdiskurs – auf Basis der Klärung des Begriffes professionelle Identität – folgt eine kurze Vorstellung relevanter Ergebnisse aus Studien zum Thema Professionalität und Studium. Die dargestellten Ergebnisse werden auf den Studiengang BASA-online und die als Möglichkeitsraum identifizierbaren Lernorte übertragen. Der Artikel schließt mit Hypothesen im Hinblick auf Lernorte im Studiengang und einem Ausblick auf weiterführende Fragestellungen.

Schlagwörter

Professionelle Identität, Lernorte, Studiengang BASA-online, Professionalisierung

1 Einleitung

Student*innen in Bachelor-Studiengängen Sozialer Arbeit treffen auf ein weit ausdifferenziertes Praxisfeld einerseits und auf einen komplexen und pluralistischen Theoriediskurs andererseits (vgl. Füssenhäuser und Thiersch 2011, S. 1640). Damit ergeben sich Fragen hinsichtlich der Professionalisierung sowie der beruflichen Identitätsbildung (vgl. Thole 2012, S. 27f.). Die Studierenden sind herausgefordert, im Studium eine Passung zwischen ihren subjektiven Motivlagen, biografischen Prägungen und den an sie herangetragenen Wissensbezügen der Disziplin und Profession sowie der vorliegenden Fall- und Arbeitsfeldbezüge der Praxis herzustellen. Sie erarbeiten sich professionelle Haltungen und Handlungsformen (vgl. Harmsen 2013, S. 25). Für Studierende, die ein berufsbegleitendes Studium absolvieren und bereits über einen ersten Berufsabschluss verfügen, ist die Dichotomie von Theorie und Praxis besonders relevant. Es lässt sich eine triadische Beziehung der Kontexte Praxis, Studium und eigenes Kompetenzprofil aufzeigen, in der sich die Studierenden befinden (vgl. Busse und Ehlert 2011, S. 240). Um innerhalb des Studiums Möglichkeitsräume zur Förderung einer professionellen Identität zu schaffen, erscheinen Lernorte, die sich auf die Verknüpfung von Theorie und Praxis beziehen, besonders geeignet zu sein (vgl. Harmsen 2013, S. 57).

Folglich kann angenommen werden, dass Lernorte und -arrangements in Studiengängen Sozialer Arbeit die Identitätsbildung als Sozialarbeiter*in fördern und entwickeln helfen. Diese Hypothese impliziert, dass es eine professionelle Identität als Sozialarbeiter*in gibt. Diese Annahme setze ich meinen Überlegungen voraus. Für Studierende der Sozialen Arbeit ergibt sich aus einem stark ausdifferenzierten Handlungsfeld, einem Theorienpluralismus und einer seit langem andauernden und komplexen Professionsdebatte ein Bild des Feldes Sozialer Arbeit, das in seiner Komplexität und Entgrenzung erst nach und nach zu durchdringen ist (vgl. Füssenhäuser 2010, S. 115). Um Fragen zur Professionalisierung beantworten zu können, ist es notwendig, sich einerseits mit professioneller Identität auseinanderzusetzen und andererseits eine Eingrenzung und Standortbestimmung vorzunehmen (2.). Im dritten Teil werden mögliche Lernorte im Studiengang BASA-online identifiziert, die dazu geeignet sein können, die Entwicklung einer professionellen Identität zu fördern. Schließlich werden im Schluss (4.) Reichweite und Optimierungsmöglichkeiten ausgelotet.

2 Begriffliche und inhaltliche Klärungen im Horizont professionelle Identität und Professionalisierung

In der Professionalisierungsdebatte Sozialer Arbeit und dem damit einhergehenden Diskurs, wie die Ausbildung einer professionellen Identität in die Studiengänge Sozialer Arbeit eingebettet sein kann, gibt es viele verschiedene, zum Teil konträre, Positionen. Vor diesem Hintergrund erfolgt eine Einbettung meiner Überlegungen in den aktuellen Diskurs.

2.1 Professionelle Identität

Der Terminus professionelle Identität setzt sich aus den Worten professionell und Identität zusammen. Er wird in diversen Fachdiskursen Sozialer Arbeit verwandt und ist hier zentraler Gegenstand der Betrachtung. Er gewinnt im Rahmen der Professionalisierungsforschung zur Hochschulsozialisation von Studierenden Sozialer Arbeit und in Professionsdiskursen zur Identität der beruflich Tätigen seit einigen Jahren an Bedeutung (vgl. Harmsen 2013, S. 195).

Professionelle Identität ist nicht als feststehender Begriff im wissenschaftlichen Diskurs etabliert, er wird von verschiedenen Autor*innen genutzt und zum Teil inhaltlich unterschiedlich gefüllt. Aus diesem Grund ist es notwendig, sich in der Begriffsklärung mit den beiden Wortbestandteilen und ihren Ursprüngen zu befassen. Mit dem Adjektiv professionell verbinde ich eine strukturtheoretische Betrachtungsweise in Anlehnung an Bernd Dewe und Hans-Uwe Otto, die sich auf das habitualisierte und kontextuelle berufliche Handeln von Sozialarbeiter*innen bezieht (vgl. Dewe und Otto 2011a, S. 1131). Gleichzeitig beinhaltet der Begriff professionell auch Aspekte des Begriffs Professionalisierung, da es im Studium Sozialer Arbeit um den Erwerb eines berufsqualifizierenden Abschlusses geht. Damit ist der Prozess einer fachlichen Verberuflichung der Tätigkeit gemeint (vgl. Müller 2012, S. 223). Mit Verberuflichung wird ein sozialer Prozess definiert, in dem entwickelte und etablierte berufsgruppenspezifische Handlungen Raum greifen können (vgl. Dewe und Otto 2011a, S. 1131). Dieser Diskurs wird in Fragestellungen zur Profession und Disziplin Sozialer Arbeit eingebettet (vgl. Füssenhäuser 2010, S. 114).

Die neuere Identitätsforschung begreift Identität als eine Konstruktion, die mit verschiedenen Gestaltungsmöglichkeiten auf Schwierigkeiten und Unsicherheiten in Prozessen der Identitätsentwicklung reagieren kann. Identität ist ein Konzept, das das „Verhältnis von Selbstbildern“ (Liebsch 2006, S. 71) zum Gegenstand hat. Ähnlich denkt Heiner Keupp (1999), der Identität als einen Prozess versteht und seine (vorläufigen) Resultate als so genannte „Patchworkidentität“ (Keupp 2010,

S. 13) bezeichnet. Seiner Ansicht nach geht es bei der Konstruktion von Identität um die Herstellung einer Passung zwischen dem subjektiven „Innen“ und dem gesellschaftlichen „Außen“ (Keupp 2010, S. 4). Die Arbeit an der eigenen Identität wird zu einem Projekt, das nie endet. Diese Einschätzung basiert auf der Annahme, dass in postmodernen Gesellschaften immer weniger allgemein geltende Lebensmodelle und bewährte kulturelle Modelle vorliegen, die zur Herstellung eines lebhaften Alltags herangezogen werden können. Die Menschen verknüpfen aus dem Außen und dem Innen (Identitäts-)Fragmente zu einem roten Faden, der dazu dienen soll, eine Stimmigkeit herzustellen (vgl. Keupp 2010, S. 7). Der Begriff Identität wird von Autor*innen genutzt, wenn es darum geht, Merkmale und etablierte Verhaltensweisen einer Person, auch vor einem professionellen Hintergrund, einzuordnen. Roland Becker-Lenz et al. (2012) betonen, dass Identität im Professionalisierungsdiskurs Sozialer Arbeit im Hinblick auf das Studium eine zentrale Kategorie darstellt. Es lässt sich sagen, dass unter dem Begriff professionelle Identität jene Haltungen und Prozesse verstanden werden können, die ein professionell Tätiger entwickeln muss, um auf die Anforderungen des Feldes reagieren zu können. Die professionelle Identität von Sozialarbeiter*innen lässt sich als Konstruktionsprozess beschreiben, der im Studium seinen Anfang findet und in der Berufspraxis erweitert wird (vgl. Harmsen 2013, S. 195). Findet das Studium berufsbegleitend statt, stehen diese Prozesse in einer Wechselwirkung zueinander, weil bereits eine erste professionelle Identität im Erstberuf entwickelt wurde, die sich durch das Studium verändern kann.

Professionelle Identität zeigt sich in spezifischen Denkmustern und professionellen Zugängen, die in der situativen Wissenserzeugung und -verwendung sichtbar werden (vgl. Füssenhäuser 2010, S. 114). Für die Entwicklung einer professionellen (Berufs-)Identität der Studierenden im Bachelorstudium scheint der Identitätsbegriff besonders geeignet. Student*innen versuchen eine Passung herzustellen zwischen ihren eigenen subjektiven Motivlagen und biografischen Prägungen (Innenwelt) sowie den an sie herangetragenen Wissensbeständen der Profession und der vorliegenden Fall- und Arbeitsfeldbezüge (Außenwelt). Im Studium erarbeiten sich die Student*innen erste professionelle Haltungen und Handlungsformen, die beim Eintritt in die Praxis noch einmal transformiert werden (vgl. Harmsen 2013, S. 25).

2.2 Positionen im Professionalisierungsdiskurs

Nach ersten Klärungen zu professioneller Identität möchte ich mit der Theorieposition der reflexiven Sozialpädagogik fortfahren. Dewe und Otto nehmen mit ihrem Entwurf ebenfalls eine struktur- und handlungstheoretische Betrachtungsweise

ein. Im Zentrum ihrer Überlegungen steht die „Relationierung differenter Wissensstrukturen mit den Strukturmerkmalen professioneller Interaktionsprozesse“ (Dewe und Otto 2012, S. 197). Um soziale Probleme und deren Entwicklung aufzuklären und zu reflektieren, bedarf es professionalisierten Handelns. Dies basiert auf diskursivem Wissen, das reflexiv rückzubinden ist an die lebenspraktischen, soziokulturellen, situativen und sozialen Bedingungen und Handlungsvollzüge. In diesem Kontext ist professionelles Handeln als stellvertretende Interpretation von Handlungsproblemen zu sehen, die Verantwortung für diese Deutung und deren Lösung bleibt bei den Adressat*innen. Kennzeichnend für das professionelle Handeln ist damit die Fähigkeit der Relationierung und Deutung lebensweltlicher Schwierigkeiten von Adressat*innen. Diese Relationierung und Deutung verfolgt das Ziel einer Entscheidungsbegründung und Perspektivenöffnung. Dies geschieht vor dem Hintergrund von Ungewissheitsbedingungen (vgl. Dewe und Otto 2012, S. 197). Reflexive Sozialpädagogik nimmt unterschiedliche Dimensionen in den Blick: Dieser richtet sich auf der einen Seite, angesichts situativer Handlungspragmatiken, auf die Relationierung unterschiedlicher Wissens- und Handlungsformen im beruflichen Kontext; auf der anderen Seite betrachtet er Inhalte und Strukturen beruflichen Handelns (vgl. ebd., S. 197, S. 198).

Den Wissensbeständen und Deutungsmustern Sozialer Arbeit liegen eigene Relevanzstrukturen zugrunde. Die Wissensbestände können als wissenschaftliches Wissen und die sozialen Deutungsmuster als Handlungswissen verstanden werden. Die strukturellen Besonderheiten entstehen zum einen, weil sich wissenschaftliches Wissen nicht als Handlungsanleitung in die Praxis transformieren lässt. Zum anderen muss für beide Wissensbestände deren Eigenrationalität und Begrenzung anerkannt werden. Diese Anerkennung führt dazu, dass es keine Überbetonung des professionellen (Handlungswissens) oder disziplinären (wissenschaftliches Wissen) gibt (vgl. ebd.). Es kommt zu einem bewussteren Umgang mit den verschiedenen Wissensformen. Aus dieser veränderten Betrachtung des Theorie-Praxis-Problems ergeben sich unterschiedliche Themen (vgl. ebd., S. 198), die einer eingehenden Betrachtung unterzogen werden müssen. Im Fokus des Interesses stehen die Interaktionen zwischen Sozialarbeiter*innen und Adressat*innen, die sich aus ihren unterschiedlichen eigenen Deutungsmustern ergeben. Diese Muster können immanent und different sein. Aus diesen Interaktionen leiten sich Interventions- und Deutungsangebote im Rahmen der stellvertretenden Deutung für die Adressat*innen ab. Der Betrachtungsfokus liegt auf dem Umgang der Adressat*innen mit Interventions- und Deutungsangeboten. Die Veränderungen, die sich daraus für beide Seiten der Akteur*innen ergeben, bilden ein weiteres Themenfeld, auf das sich die Analyse bezieht (vgl. ebd., S. 198). Nach Dewe und Otto zeigt sich Professionalität in „einer spezifischen Qualität sozialarbeiterischer Handlungspraxis“

(Dewe und Otto 2012, S. 204) zeigt. Diese Qualität führt zu einer Erhöhung der Handlungsoptionen, zu einer Chancenvervielfältigung und steigert auf Seiten der Adressat*innen die Partizipationsmöglichkeiten. Reflexive Professionalität hat sowohl prozesssteuernde wie analytische Anteile, die sich auf der Ebene von basalen beruflichen Aktivitäten, etwa Planungs- und Verwaltungsfunktionen, zeigt. Diese Funktionen haben jedoch nur einen professionsstützenden Charakter. Aus diesem Grund verlieren Begrifflichkeiten aus der klassischen Professionalisierungsdebatte, wie z. B. Gemeinwohlorientierung, ihre Bedeutung. Dewe und Otto ziehen daraus den Schluss, dass aus diesem Grund auch keine Beschreibungen Sozialer Arbeit, z. B. als bescheidene Profession, mehr notwendig sind. Die Wissensverwendung und -erzeugung erfolgt situativ vor den Ungewissheitsbedingungen jeden Falles. Dies folgt dem *Uno-actu*-Prinzip, das aussagt, dass jeder Fall anders ist. Die reflexive Sozialpädagogik wendet sich somit gegen eine sich normativ oder methodisierende Soziale Arbeit (vgl. ebd., S. 205).

Roland Becker-Lenz und Silke Müller gehen in ihrem Konzept des Professionsideals von einem anderen Professionsverständnis aus. Sie legen mit ihrem Konzept einen Entwurf vor, der sich mit der Notwendigkeit und Bildung eines professionellen Habitus bei beruflichen Akteur*innen in der Sozialen Arbeit befasst (vgl. Becker-Lenz und Müller 2009, S. 359). Ausgehend von dem jahrzehntelang breit geführten Diskurs zur Professionalisierung der Berufsausübung möchten sie „die Frage der Professionalität der Sozialen Arbeit klären und Vorschläge zur Gestaltung der Ausbildung machen“ (ebd., S. 9). Dem Professionsverständnis liegt im Anschluss an Ulrich Oevermann die Annahme zu Grunde, dass die sozialpädagogische/-arbeiterische Praxis professionalisierungsbedürftig ist, da die Handlungsanforderungen in der beruflichen Praxis nicht standardisierbar sind. Diese Nichtstandardisierbarkeit definieren sie als krisenhaft und stellen einen professionellen Habitus als etwas Verlässliches gegenüber (vgl. ebd., S. 17ff.). Ausgehend von den Ergebnissen aus dieser empirischen Untersuchung zu Handlungsproblemen und Habitusbildungsprozessen bei Studierenden der Sozialarbeit/Sozialpädagogik an einer Schweizer Fachhochschule mit einem dualen Ausbildungsmodell legen sie den Entwurf eines Bezugsrahmens für das professionelle Handeln von Sozialarbeiter*innen vor (vgl. Becker-Lenz und Müller 2009, S. 11). Dieser Bezugsrahmen beinhaltet zwei Elemente, zum einen den professionellen sozialarbeiterischen Habitus und zum anderen daraus resultierende Positionen zu Fragen des beruflichen Handelns (vgl. Becker-Lenz und Müller 2009, S. 359). Die Herausbildung eines professionellen Habitus ist notwendig, um das sozialarbeiterische Handeln als professionell abzusichern. Dabei wird „von der berufspraktischen Notwendigkeit der Verinnerlichung bestimmter Kompetenzen und Haltungen“ (Becker-Lenz et al. 2012, S. 18) ausgegangen. Definiert wird der Habitus als Kompetenzbegriff, der

die damit verbundenen Kompetenzen nicht auf der Interventionsebene bestimmter Methoden verortet. Erst der Habitus versetzt Sozialarbeiter*innen überhaupt in die Lage professionell zu handeln. Sie verstehen den professionellen Habitus als Teil des Gesamthabitus einer Person. Kennzeichnend ist, dass der Habitus als „Gesamtheit einer verinnerlichten psychischen Struktur“ (Becker-Lenz und Müller 2009, S. 21f.) gilt. Becker-Lenz und Müller benennen drei für sie zentrale „Komponenten des professionellen Habitus“ (2009, S. 361): die Berufsethik, die Fähigkeit zur Gestaltung von Arbeitsbündnissen und die Fähigkeit zum Fallverstehen unter Einbeziehung wissenschaftlicher Erkenntnisse (vgl. ebd., S. 361–374).

Zusammenfassend ließe sich festhalten: Die Theorie der reflexiven Sozialpädagogik nach Dewe und Otto abstrahiert von den vorgestellten Theoriepositionen am stärksten und setzt sich mit der Professionalität Sozialer Arbeit auseinander. Sie wenden sich gegen eine Soziale Arbeit, die von Expertentum geleitet wird und damit eine Hierarchie konstituiert, die sich in Machtdiskursen zeigt und die Adressat*innen in ihrer Lebenswelt nicht anerkennt. Sie postulieren ein professionelles Handeln, in dem die Fähigkeit der Relationierung und Deutung von lebensweltlichen Schwierigkeiten in Einzelfällen mit dem Ziel der Perspektiveneröffnung bzw. einer Entscheidungsbegründung unter Ungewissheitsbedingungen eine zentrale Kompetenz darstellt (vgl. Dewe und Otto 2012, S. 197). Ausgehend von diesem Professionsverständnis leitet Dewe eine Vielzahl an Konsequenzen für die Ausbildung von Sozialarbeiter*innen ab. Zentral ist für ihn die Förderung einer reflexiven Haltung, die in einer hermeneutisch-lebensweltlichen Fallbearbeitung zum Ausdruck kommt. Er ist der Ansicht, dass innerhalb der Hochschule Räume geschaffen werden müssen, in denen die Entwicklung dieser Haltung gefördert wird (vgl. Dewe 2009, S. 58).

Für Student*innen beginnt mit dem Eintritt in ihr Studium die Auseinandersetzung mit den Unterschieden zwischen Theorie und Praxis. Die Bearbeitung und Reflexion ist ein wesentlicher Bestandteil im Prozess einer sich entwickelnden professionellen Identität. Innerhalb dieses Diskurses ist es für die Studierenden eine zentrale Lernerfahrung, dass ihre Erwartung, Theorien seien als Handlungsanleitungen in die Praxis adaptierbar, nicht erfüllbar sind. Dies ist eine wichtige Quelle der Genese von Identitätsbildungsprozessen (vgl. Harmsen 2013, S. 106).

2.3 Ergebnisse aus Studien zum Thema Professionalität und Studium

Die Ausbildung einer professionellen Identität wird von vielen Wissenschaftler*innen als zentraler Bestandteil der Hochschulausbildung gesehen (vgl. Becker-Lenz und Müller 2009, S. 27). In neueren Studien steht das Verhältnis von Hochschule und Professionalität explizit im Fokus der Untersuchungen. Diese werden aus wissenschafts- und professionstheoretischen Überlegungen sowie hochschuldidaktischen Fragestellungen heraus entwickelt (vgl. Harmsen 2013, S. 5). Es liegen derzeit nur wenige aktuelle aussagekräftige Studien vor, die der Frage nach Aneignungsformen und Konstruktionsprinzipien professioneller Identität in Studiengängen Sozialer Arbeit nachgehen (vgl. Harmsen 2013, S. 6). Einschlägige Studien werden nun vorgestellt.

Stefan Busse und Gudrun Ehlert wenden sich in *Professionalität zwischen Kontinuität und Veränderung – berufsbegleitend Studieren* dem Thema zu. Die Interviews für diese Studie sind Bestandteil einer zehnjährigen Projektstudie an der Hochschule Mittweida. In einer Längsschnittstudie wurden 29 Studierende drei Mal im Verlauf ihres Studiums interviewt. Der Fragebogen baut auf einen von Maja Heiner entwickelten Kurzfragebogen auf (vgl. Busse und Ehlert 2011, S. 219). Busse und Ehlert gehen bei ihrer Untersuchung von einer

„triadischen Beziehung bereits berufsbiografisch erworbene[r] professionelle[r] Ansprüche[n] und einem Kompetenzprofil, der Praxis als dem professionellen Kontext (Feld, Organisation/Institution und Team) und schließlich dem Studium, das ein Qualifikationsangebot unterbreitet und für einen professionellen Standard steht“ (Busse und Ehlert 2011, S. 218)

aus. Student*innen sind mit unterschiedlichen Kontexten konfrontiert, die sowohl miteinander als auch mit den Erwartungen der Student*innen eine Diskrepanz aufweisen können. Busse und Ehlert kommen zu dem Ergebnis, dass die Frage nach der Funktion des Wissens im professionellen Handeln deutlich stärker in den Blick genommen werden muss. Professionelles Handeln muss häufig Rationalitätskriterien gehorchen, professionell Tätige machen dann Gebrauch von ihrem Wissen in „der eigenlogischen Pragmatik ihres Handelns“ (Busse und Ehlert 2011, S. 241). Das Ergebnis ist insofern von Bedeutung, als es die triadische Beziehung der verschiedenen Kontexte Praxis, Studium, eigenes Kompetenzprofil aufzeigt. Die neuen Wissensbestände im Studium führen nicht mehr zu so einer hohen Verunsicherung wie bei Student*innen im Erststudium (vgl. Harmsen 2013, S. 57). Dafür befinden sich berufsbegleitend Studierende in einem anderen Spannungsfeld und müssen die neuen Wissensbestände adaptieren (vgl. Busse und Ehlert 2011, S. 218).

Mit der *Konstruktion professioneller Identität im Bachelorstudium Soziale Arbeit* beschäftigt sich Thomas Harmsen. Er liefert mit seiner qualitativen Studie einen zentralen Beitrag zu Fragestellungen, die die Entwicklung bzw. Konstruktion einer professionellen Identität durch ein Studium der Sozialen Arbeit fokussieren. Er knüpft damit an eine eigene ältere Studie aus dem Jahr 2004 an, in der er vier Konstruktionsprinzipien gelingender Professionalität empirisch rekonstruiert hat (vgl. Harmsen 2013, S. 197). Beide Studien wurden an der Ostfalia Hochschule in Braunschweig durchgeführt. Für die hier zentral gesetzte Forschungsarbeit hat Harmsen drei qualitative Leitfadeninterviews durchgeführt und mit der Grounded Theory ausgewertet. Anschließend erfolgt ein gemeinsamer Austausch der Studierenden im Rahmen einer Gruppendiskussion mit einem offenen Erzählimpuls. Harmsen geht in diesem Projekt den Fragen nach, ob das Studium bereits einen „ersten Beitrag zur Generierung professioneller Identität leisten kann, welche Bedingungen dabei förderlich sind und wie die Konstruktionsprozesse der Studierenden sich gestalten“ (Harmsen 2013, S. 196). Verfolgt wird das Ziel, die individuellen Konstruktionsprozesse von Studierenden vor dem Hintergrund der theoretischen Verortungen der Wissensbestände aus dem Studium zu rekonstruieren und in eine gegenstandsbezogene Theorie zu überführen. Zunächst präsentiert er eine „Annäherung[en] an Professionalität“ (Harmsen 2013, S. 55). Zu Beginn des Studiums ist die professionelle Identitätsentwicklung kein zentrales Thema für die Studierenden. Die Diskurse über die Entwicklung der Profession und die damit zusammenhängenden Begrifflichkeiten werden wahrgenommen, aber nicht mit der eigenen Identitätsentwicklung in Verbindung gebracht. In der Studieneingangsphase sind Identitätsfragen dann eher persönliche Orientierungsbemühungen hinsichtlich der Passung des Studiengangs und des Berufes. Diese speisen sich aus beruflichen Vorerfahrungen und Abgrenzungen zu anderen Berufen (vgl. Harmsen 2013, S. 55). Für Harmsen ist diese Phase besonders wichtig, da hier die Konstruktion von professioneller Identität einsetzt. Besonders die Abgrenzung zu anderen Berufen wertet er als wichtigen Schritt in der Identitätsentwicklung. Dabei nehmen die Student*innen im Austausch mit anderen Kommiliton*innen eine Innenperspektive ein und in der Praxis gegenüber anderen Berufsgruppen eine Außenperspektive (vgl. ebd., S. 58). Theorien werden als Wissenschaft und Gegenpol zur Praxis definiert. Eine Relationierung zwischen Theorie und Praxis hin zu einer reflexiven Professionalität erfolgt erst, wenn sich die Studierenden zunehmend als wissenschaftlich Lernende verstehen und die Praxiserfahrungen differenziert vor dem Hintergrund der theoretischen Wissensbestände einordnen (vgl. Harmsen 2013, S. 91). Für Harmsen bilden Theorien Sozialer Arbeit die Grundlage für die professionelle Identitätsbildung im Studium. Er überprüft, welcher Stellenwert den wissenschaftlichen Wissensbeständen Sozialer Arbeit von Studierenden zu-

geschrieben wird und wie die Studierenden die Theorie-Praxis-Verknüpfung verstehen (vgl. Harmsen 2013, S. 95). Dabei kommt er zu dem Ergebnis, dass die Studierenden der Theorie die Aufgabe zuweisen, anwendungsbezogenes Wissen zu generieren. Die Studierenden werten Theorie als Vorbereitung auf die Praxis (vgl. ebd., S. 105). Sie erhoffen sich Handlungsanweisungen. Machen Studierende die Erfahrung, dass Theorien Sozialer Arbeit nicht unmittelbar in Handlung umgesetzt werden können, zeigen sich an diesen Stellen Ansätze für die Genese kognitiver Identität. Entscheidend ist dabei, dass sie ihre eigenen Erfahrungen mit Theorien als Aneignungsprozesse verstehen und sich kritisch mit der erlebten Diskrepanz des Theorie-Praxistransfers auseinandersetzen (vgl. Harmsen 2013, S. 105). Zum Schluss benennt Harmsen als letztes Element professioneller Identität die subjektbezogenen Aneignungsformen. Damit meint er zum einen Reflexivität und zum anderen Identitätsstrategien der Studierenden (vgl. ebd., S. 116). Harmsen legt dar, dass Reflexivität erst gegen Ende des Studiums als „zentrales Konstruktionsprinzip“ (ebd.) relevant wird. Grundsätzlich wird professionelle Identitätsbildung als aktiver Aneignungsprozess verstanden.

Auch die Forschungsergebnisse der Studien von Busse und Ehlert und Harmsen sind von zentraler Bedeutung, geht es um professionelle Identität und Professionalisierung. Busse und Ehlert sind der Ansicht, dass curriculare Arrangements einen Möglichkeitsraum für die Heraus-Bildung von Professionalität im Studium bilden können (vgl. Busse und Ehlert 2012, S. 96) und das Studium innerhalb dieses Möglichkeitsraumes geeignet ist, die Herausbildung von Professionalität zu fördern (vgl. ebd., S. 104). Sie haben ebenfalls untersucht, ob Studierende diesen Raum auch als solchen identifizieren und nutzen. Sie konnten zwei Gruppen von Studierenden ausmachen. Die erste Gruppe weist eine Anwendungsorientierung auf, während die zweite Gruppe sich bereits mit der Relationierung von wissenschaftlichem Wissen im Hinblick auf Fragestellungen und Handlungsvollzüge befasst (vgl. ebd., S. 103). Sie kamen zu dem Ergebnis, dass Studierende einen „kollektiven Konstruktraum von Professionalität konstruieren“ (ebd., S. 105).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Auseinandersetzung mit den hier vorgestellten Forschungen wichtige Hinweise zu den Überlegungen innerhalb dieser Arbeit liefern. Gleichwohl weisen sie alle auf einen hohen weiteren Forschungsbedarf in diesem Bereich hin, da sie eine Reihe neuer Fragen aufwerfen, die unbeantwortet bleiben. Einige dieser Fragen werden im Ausblick dieses Artikels erörtert.

3 Lernorte und Lernarrangements in Studiengängen Sozialer Arbeit

Dieser Artikel verfolgt nicht den Anspruch alle vorliegenden Ideen und Konzepte zu Lernorten und Lernarrangements zu erläutern. Es werden Lernorte und Lernarrangements im Studiengang BASA-online vorgestellt, die in besonderem Maße dazu geeignet sein können, die Entwicklung einer professionellen Identität zu fördern. Der Fokus dieser Betrachtung liegt auf den Modulen, die als Online Module konzipiert sind. Zuerst werden jedoch die Bezeichnungen Lernort und Lernarrangement in ihrer Bedeutung kurz umrissen und der Studiengang an der Hochschule RheinMain vorgestellt.

Der Begriff Lernort wird vor allem von Harmsen benutzt. Dieser schließt damit an den Begriff von Michael Winkler an, der die Bedeutung des Ortes als zentrale Kategorie der Sozialpädagogik deutet (vgl. Harmsen 2012, S. 130). Lernorte sind demnach nicht nur konkrete Räumlichkeiten, wie z. B. die Hochschule oder Praxisorte, sondern er meint damit Gelegenheiten, wie z. B. Lehrveranstaltungen, Forschungswerkstätten oder Praktika, in denen sich Lernerfahrungen machen lassen. Das Ziel dieser Lernorte sollte die Anregung von Selbstbildungsprozessen sein, in denen es um die reflexive Auseinandersetzung geht (vgl. Harmsen 2012, S. 131). Der Begriff Lernarrangement wird von Becker-Lenz und Müller verwendet. Damit sind inhaltlich und didaktisch rahmende Lern-Lehrsettings gemeint, die die Herausbildung einer professionellen Identität im Studium befördern können (vgl. Becker-Lenz et al. 2012, S. 9). Der Begriff Lernarrangement bezieht sich dabei zum einen auf die modulare Struktur und zum anderen auf geeignete Orte für „Heraus-Bildungsprozesse von Professionalität“ (ebd.).

Der berufsbegleitende Studiengang BASA-online an der Hochschule RheinMain in Wiesbaden ist wie andere Bachelor-Studiengänge auch modularisiert (vgl. Hochschule RheinMain o. J. : o. S.). Derzeit umfasst das Studium 17 Online-Module und acht Präsenzmodule, sowie ein Theorie- und ein Praxisprojekt. Am Ende des Studiums muss eine Bachelor-Thesis verfasst werden (vgl. Hochschulverbund BASA-online 2009).

Bei BASA-online handelt es sich um einen berufsbegleitenden Studiengang, der sich an Berufstätige in der Sozialen Arbeit richtet, die sich weiter qualifizieren wollen (vgl. Hochschulverbund BASA-online o. J. , o. S.). Um die Besonderheiten (im Vergleich zu anderen Studiengängen) heraus zustellen ist zum einen anzumerken, dass er als Blended Learning Studiengang organisiert ist, zum anderen besteht die Gruppe der Studierenden ausschließlich aus Personen, die bereits im Feld der Sozialen Arbeit tätig sind. Busse und Ehlert konstatieren als wichtigsten Unterschied, dass sich in berufsbegleitenden Studiengängen die „Fragen nach der

Anwendung des Gelernten und nach der Herausbildung einer Berufsidentität“ (Busse und Ehlert 2009, S. 319) bereits in viel stärkerem Maß während des Studiums stellen. Die Auseinandersetzung zwischen „Studium und Praxis ist nicht erst eine Ausgangs- sondern bereits eine Eingangsgröße für den Studienprozess“ (Busse und Ehlert 2009, S. 319). Jürgen Ebert hebt in diesem Zusammenhang hervor, dass bei Student*innen mit ausgeprägten Vorerfahrungen das Studium das Ziel verfolgen muss, eine Grundhaltung auszubilden, die eine systematische und kritische Reflexion von Handlungsroutrinen in den Vordergrund stellt (vgl. Ebert 2010, S. 202).

4 Mögliche Lernorte und Lernarrangements im Studiengang BASA-online

An dieser Stelle erfolgt nun die Vorstellung der identifizierten Lernorte auf Basis des Modulhandbuchs des Studienganges BASA-online. Als Referenzrahmen werden die Eckpunkte Studieneingangsphase, Theoriemodule und Reflexivität als Schlüsselkompetenz benannt. Die „Begutachtung“ erfolgt in Anlehnung an eine Methode, die Busse und Ehlert in ihrer Studie aus dem Jahr 2010 (vgl. Busse und Ehlert 2012, S. 85) angewandt haben. Im ersten Teil ihrer Untersuchung werten sie Modulhandbücher von 55 Hochschulen und sechs Universitäten, anhand von vorher festgelegten Kategorien aus (quantitative Inhaltsanalyse). Das Ziel dieser Betrachtung soll ein Abgleich der gewonnenen theoretischen Erkenntnisse im Hinblick auf Lernorte im Studium sein.

Studieneingangsphase

Die Studieneingangsphase stellt einen wichtigen Moment in der Förderung der professionellen Identitätsentwicklung dar. Die Student*innen kommen neu in den Studiengang und müssen sich innerhalb der Gruppe und des Studiums orientieren (vgl. Harmsen 2014, S. 55). Zu Beginn des Studiums erleben die Student*innen eine Verunsicherung. Sie setzen sich mit einer noch unklaren Vorstellung bezüglich professioneller Identität auseinander. Eine Strategie, sich mit dieser Verunsicherung auseinanderzusetzen, bietet die Fortführung und Erweiterung eigener Kompetenzen aus früheren Berufstätigkeiten (vgl. Harmsen 2014, S. 57). Gerade sozialarbeitsnahe Erstausbildungen wie z. B. Erzieher*innenausbildungen sind für Studierende prägend. Student*innen erwarten in dieser Phase häufig nur eine Bestätigung und Erweiterung der Handlungskompetenzen, die sie schon besitzen. Die Herangehensweise an das Studium ist pragmatisch-arbeitsfeldbezogen. Das Studium wird eher als weitere Ausbildung mit der Möglichkeit des formalen Aufstieges in

Form eines weiteren Berufsabschlusses gewertet. Der Erwerb wissenschaftlichen Wissens ist an dieser Stelle noch nicht relevant (vgl. Harmsen 2014, S. 57). Laut Modulübersicht in der Prüfungsordnung der Hochschule RheinMain werden im ersten Semester *Geschichte, Theoriezugänge und Struktur Sozialer Arbeit, Einführung in die Rechtsgebiete der Sozialen Arbeit* und wissenschaftliches Arbeiten in den Modulen absolviert (Hochschule RheinMain 2010: Anlage 1).

Modul O1 Geschichte und Struktur Sozialer Arbeit

Im Modulhandbuch ist das Modul O1 als erstes Online-Modul ausgewiesen. Im Modul O1 erfolgt eine erste Berührung mit genuinen Themen der Sozialen Arbeit. Neben der Einführung in die Geschichte der Sozialen Arbeit findet eine erste Auseinandersetzung mit Theorien der Sozialen Arbeit statt. Des Weiteren werden zentrale Begriffe (wie Gender und Diversity) eingeführt und bearbeitet. Die Bearbeitung der administrativen Grundlagen und Organisation Sozialer Arbeit (Trägerstrukturen, Subsidiaritätsprinzip etc.) stellen eine direkte Verknüpfung zum Tätigkeitsfeld der Student*innen her (Hochschule RheinMain 2010: Anlage 1).

Modul O2 Einführung in die Rechtsgebiete der sozialen Arbeit

Das zweite Online-Modul führt in die Rechtsgebiete der Sozialen Arbeit ein. Hier setzen sich die Student*innen mit den gesetzlichen Grundlagen auseinander und übertragen diese auf ihre Praxis. Mit der Reflexion sozialpädagogischen Handelns im Hinblick auf die Beachtung rechtlicher Normen wird der Transfer des Erlernten in die Praxis geleistet. Hier finden die Student*innen weitere Anknüpfungspunkte an ihre berufliche Tätigkeit. Nach Müller erwerben die Student*innen hier bereits notwendiges Wissen aus dem Bereich des anerkannten Allgemeinen, in diesem Fall der rechtlichen Normen (vgl. Müller 2008, S. 42).

Theoriemodule

In seinen Ausführungen führt Harmsen die „kognitive[n] Identität“ (Harmsen 2014, S. 105) als Teil der professionellen Identität an. Diese wird gefördert, wenn Student*innen sich mit Theorien der Sozialen Arbeit befassen (vgl. Harmsen 2014, S. 95). In diesem Zusammenhang bezieht sich der Begriff Theoriemodule auf Module, die sich explizit mit den Theorien Sozialer Arbeit befassen und nicht auf theoretische Module, die einen Wissenszuwachs zum Ziel haben und auch andere inhaltliche Themenstellungen bearbeiten, wie z. B. das Online-Modul O3 *Familie: eine multidisziplinäre Einführung*, in dem es um Ergebnisse aus der Familienforschung, historische und sozialwissenschaftliche Grundlagen zu dem Thema geht. Student*innen formulieren häufig die Erwartung, dass sich aus Theorien Sozialer

Arbeit konkrete Handlungsoptionen ableiten lassen (vgl. Harmsen 2012, S. 133). Dewe und Otto (2012, S. 198) führen dazu aus, dass die Erwartung an wissenschaftliche Theorien, nämlich professionelles berufliches Handeln hinsichtlich seiner situativen Angemessenheit zu beurteilen, nicht erfüllt wird. Wissenschaftliches Wissen in Form von Theorien bietet Erkenntnisse über „die möglichen Invarianzen und Teildynamiken des Handelns“ (Dewe und Otto 2012, S. 200). Somit wird vor dem Hintergrund von Theorien eine systematische Auseinandersetzung mit komplexen Fragestellungen ermöglicht (vgl. Dewe und Otto, S. 198). Die Erwartung der Student*innen muss in Theoriemodulen deutlich bearbeitet werden (vgl. Harmsen 2012, S. 133). Theoriemodule können ein Lernort zur Förderung professioneller Identität sein, wenn es gelingt, die Erwartungen der Student*innen zu transformieren und eine Auseinandersetzung mit Theoriebezügen zu ermöglichen (vgl. Dewe 2012, S. 115). Im Studiengang BASA-online lassen sich neben der ersten Beschäftigung im Modul O1 zu Beginn des Studiums zwei Theoriemodule erkennen. Dies sind zum einen das Theorieprojekt im dritten Semester und das Modul P8 Profession und Disziplin: Theorien Sozialer Arbeit und deren Bezug zu Praxisfeldern im achten Fachsemester (vgl. Hochschule RheinMain 2010). Dem Theorieprojekt scheint eine zentrale Bedeutung zuzukommen, aus diesem Grund wird es hier skizziert.

Theorieprojekt

Das Theorieprojekt im dritten Semester verfolgt das Ziel, dass die Student*innen sich anhand einer selbst gewählten Fragestellung mit Theorien der Sozialen Arbeit auseinandersetzen. Als Ziele werden dazu im Modulhandbuch (vgl. Hochschulverbund BASA-online 2009, S. 42), neben der Erarbeitung von Theoriebezügen, weitere Ziele genannt, die dazu dienen können, die Herausbildung der kognitiven Identität (vgl. Harmsen 2014, S. 105) zu fördern.

Das Theorieprojekt bietet zu einem recht frühen Zeitpunkt im Studium die Gelegenheit sich mit Theorien der Sozialen Arbeit inhaltlich zu beschäftigen. Harmsen betont in diesem Zusammenhang, dass eine wichtige Voraussetzung für die kognitive Identität ein Bewusstsein ist „sich wissenschaftlich mit grundlegenden Themen der Sozialen Arbeit auseinanderzusetzen, wissenschaftliche Standards zu kennen und diese einzuhalten“ (Harmsen 2014, S. 98). Aus den dargelegten Gründen lässt sich schlussfolgern, dass das Theorieprojekt ein zentraler Lernort zur Förderung professioneller Identität sein kann. Dies würde bedeuten, dass einer Betreuung durch Lehrende im Modul die Funktion zukommt, die formulierte Erwartung der Student*innen im Hinblick auf die Nutzbarkeit von Theorien gemeinsam mit den Student*innen zu bearbeiten, damit diese Erwartung transformiert werden kann (vgl. Dewe 2012, S. 115).

In der Untersuchung des Modulhandbuchs von BASA-online zieht sich der Diskurs der Verknüpfung von Theorie und Praxis durch alle Module. Neben dem Wissensneuerwerb ist in jedem Modul die Reflexion der eigenen Praxis oder die Verknüpfung mit Beispielen aus der Praxis angelegt. Dies betrifft die Rechtsmodule und Methodenmodule ebenso wie die Module, die andere Themenfelder umfassen, wie z. B. Familie, Arbeit etc. (vgl. Hochschulverbund BASA-online 2009). Ebert (2010) zufolge bietet das Studium den Möglichkeitsraum zur Entwicklung einer professionellen Identität, wenn zum einen dieser Diskurs befördert wird und zum anderen sich Theoretiker*innen und Praktiker*innen in einem Dialog auf Augenhöhe begegnen und einander in ihren Positionen ernst nehmen und sich alle Akteur*innen als Lernende begreifen.

Reflexivität

Harmsen und Ebert benennen Reflexivität als ein weiteres zentrales Konstruktionsprinzip professioneller Identität (vgl. Harmsen 2014, S. 106). Bei der Betrachtung des Modulhandbuchs BASA-online stellt sich die Frage, wie sich derartige Prozesse nachweisen lassen.

Ein erster Hinweis kann in Anlehnung an Busse und Ehlert die quantitative Überprüfung der beschriebenen Modulinhalt und Qualifikationsziele sein (vgl. Busse und Ehlert 2011, S. 91). In einem ersten Schritt werden dazu die Daten der im Modulhandbuch benannten Module zusammengezogen. Mit 59 %¹ stellen die Online-Module die Mehrheit der Module dar. Dahinter folgen mit 27 % die Präsenzmodule und mit 14 % die besonderen Module, wie das Theorieprojekt (TP), das Praxisprojekt (PP), das Modul der staatlichen Anerkennung und das Abschlussmodul Bachelor-Thesis. In einem weiteren Schritt werden alle Modulbeschreibungen überprüft. Dabei zeigen sich neben expliziten und direkten Nennungen von Reflexion zum Teil auch Nennungen, die die Reflexion mit der Praxis verknüpfen. Diese beiden unterschiedlichen Benennungen werden zusammengefasst und von Modulen abgegrenzt, in denen keine Nennung von Reflexion erfolgt. Die Auswertung ergibt, dass in 19 von 28 Modulen eine Nennung von Reflexion erfolgt ist. In neun Modulen gibt es dazu keine Angabe. Damit weisen 68 % der gesamten Module einen Bezug zu Reflexivität auf. Betrachtet man nun die Module nach ihrer Struktur sortiert, lässt sich feststellen, dass die Präsenzmodule mit 87 % einen deutlich höheren Bezug zu Reflexivität aufweisen, als die Online-Module (59 %). Eine mögliche Erklärung könnte sein, dass die Themenstellungen Soziale Arbeit und Recht (drei Module),

1 In meiner Bachelor-Thesis habe ich das Modulhandbuch von BASA-online in Anlehnung an die beschriebene Methode von Busse und Ehlert analysiert. Die dargestellten Prozentzahlen sind dieser Analyse entnommen.

Management, Wirtschaft, Gesundheit und Europa Online-Module sind, deren Inhalt sich häufig eher an der Wissensvermittlung orientiert (vgl. Hochschulverbund BASA-online 2009). Dieser zumindest quantitativ hohe Bezug zu Reflexivität kann zusammenfassend zu der Hypothese führen, dass das Studium eine hohe Anzahl an Modulen aufweist, die dazu geeignet scheinen als Lernorte und Lernarrangements Möglichkeitsräume zur Förderung einer reflexiven Haltung zu bieten. Eine Aussage zu einer inhaltlichen Bestimmung der Module kann an dieser Stelle nicht erfolgen. Diese ließe sich nur in einer größeren qualitativen Befragung von Student*innen und Lehrenden des Studienganges BASA-online herausfinden.

5 Fazit

Diese Arbeit zeigt in ihren Ergebnissen, dass eine Auseinandersetzung mit Fragen zur professionellen Identität sowohl für die Profession Sozialer Arbeit als auch für die Akteur*innen eine hohe Relevanz aufweist. Mit jedem Jahrgang von Student*innen, die ihr Bachelor-Studium abschließen, geht eine neue Generation von Sozialarbeiter*innen ins Feld, die mit ihrer entwickelten professionellen Identität mit den Handlungsanforderungen der Praxis und der Gesellschaft umgehen werden. Sie sind die zukünftigen Vertreter*innen der Profession Sozialer Arbeit und gestalten damit auch die Identität der Profession mit. Die Ergebnisse dieser Arbeit liefern vor diesem Kontext wichtige Hinweise für die professionelle Identitätsentwicklung von Sozialarbeiter*innen. Aus diesem Grund sind weiterführende Fragestellungen und Hypothesen wichtig, um diesen Diskurs zu entwickeln.

Es kann als Hypothese angenommen werden, dass das Theorieprojekt im dritten Semester (vgl. Hochschulverbund BASA-online 2009, S. 42) ein zentraler Ort zur Förderung der Entwicklung einer kognitiven Identität in Anlehnung an Harmsen als Teilbereich der professionellen Identität als Sozialarbeiter*in sein kann. Die Student*innen müssen im Rahmen des Moduls durch Lehrende begleitet werden, die deren Erwartung hinsichtlich der Nutzbarkeit der Theorien mit ihnen gemeinsam bearbeiten und transformieren (vgl. Dewe 2012, S. 115). Diese Hypothese im Hinblick auf das Theorieprojekt müsste in eine Forschungsfrage überführt werden, um sie zu überprüfen. Die vertiefende Auseinandersetzung mit Theorien Sozialer Arbeit ist zur Förderung einer professionellen Identität als Sozialarbeiter*in zentral. Der in dieser Arbeit quantitativ festgestellte hohe Bezug zu Reflexivität führt zu folgender Hypothese: Das Studium weist eine hohe Anzahl an Modulen auf, die dazu geeignet scheinen als Lernorte und Lernarrangements Möglichkeitsräume zur Förderung einer reflexiven Haltung zu bieten. Dies könnte im Rahmen einer

qualitativen Befragung von Student*innen und Lehrenden im Studiengang überprüft werden. Betrachtet man die anfangs aufgestellte Hypothese, dass Lernorte und -arrangements in Studiengängen Sozialer Arbeit die Identitätsbildung als Sozialarbeiter*in fördern und entwickeln helfen können, im Zusammenhang mit den gerade beschriebenen Erkenntnissen, kann diese Hypothese eher als bestätigt eingeordnet werden.

Offen bleibt die Vorannahme dieser Arbeit, dass endgültig festgelegt werden kann, was professionelle Identität ist. Dies ist im gesamten Diskurs Sozialer Arbeit nicht abschließend diskutiert und kann auch im Rahmen dieser Arbeit nicht abschließend festgelegt werden.

Sowohl dieser Artikel als auch die Studien von Busse und Ehlert und Harmsen (vgl. Busse und Ehlert 2011, S.218; Harmsen 2014, S.5) zeigen, dass weitere Forschungen zur Entwicklung einer professionellen Identität in Studiengängen Sozialer Arbeit notwendig sind, um die Lernarrangements weiter zu entwickeln, um Sozialarbeiter*innen mit einer eigenen professionellen Identität für die Aufgaben im Handlungsfeld und in der Profession auszubilden.

Literatur

- Becker-Lenz, Roland, und Silke Müller. 2009. *Der professionelle Habitus in der Sozialen Arbeit: Grundlagen eines Professionsideals*. Bern: Peter Lang.
- Becker-Lenz, Roland, Stefan Busse, Gudrun Ehlert, und Silke Müller-Hermann. Hrsg. 2012. *Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule. Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium Sozialer Arbeit*. Wiesbaden: VS.
- Busse, Stefan, und Gudrun Ehlert. 2009. Studieren neben dem Beruf als langfristige Professionalisierungschance. In *Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven*, Hrsg. Roland Becker-Lenz, Stefan Busse, Gudrun Ehlert, und Silke Müller, 319–344. Wiesbaden: VS.
- Busse, Stefan, und Gudrun Ehlert. 2011. Professionalität zwischen Kontinuität und Veränderung – berufsbegleitend Studieren. In *Professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit. Materialanalysen und kritische Kommentare*, Hrsg. Roland Becker-Lenz, Stefan Busse, Gudrun Ehlert, und Silke Müller, 217–242. Wiesbaden: VS.
- Busse, Stefan, und Gudrun Ehlert. 2012. Die allmähliche Heraus-Bildung von Professionalität im Studium. In *Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule. Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium Sozialer Arbeit*, Hrsg. Roland Becker-Lenz, Stefan Busse, Gudrun Ehlert, und Silke Müller-Hermann, 85–110. Wiesbaden: VS.
- Dewe, Bernd. 2009: Reflexive Professionalität: Maßgabe für Wissenstransfer und Theorie-Praxis-Relationierung im Studium der Sozialarbeit. In *Soziale Arbeit zwischen Profession*

- und Wissenschaft. *Vermittlungsmöglichkeiten in der Fachhochschulausbildung*, Hrsg. Anna Riegler, Sylvia Hojnik, und Klaus Posch, 47–64. Wiesbaden: VS.
- Dewe, Bernd. 2012. Akademische Ausbildung in der Sozialen Arbeit – Vermittlung von Theorie und Praxis oder Relationierung von Wissen und Können im Spektrum von Wissenschaft, Organisation und Profession. In *Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule. Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium Sozialer Arbeit*, Hrsg. Roland Becker-Lenz, Stefan Busse, Gudrun Ehlert, und Silke Müller-Hermann, 111–128. Wiesbaden: VS.
- Dewe, Bernd, und Hans-Uwe Otto. 2011a. Profession. In *Handbuch Soziale Arbeit*, Hrsg. Hans-Uwe Otto, und Hans Thiersch, 1131–1142. München: Ernst Reinhardt.
- Dewe, Bernd, und Hans-Uwe Otto. 2011b. Professionalität. In *Handbuch Soziale Arbeit*, Hrsg. Hans-Uwe Otto, und Hans Thiersch, 1143–1153. München: Ernst Reinhardt.
- Dewe, Bernd, und Hans-Uwe Otto. 2012. Reflexive Sozialpädagogik. In *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch*, Hrsg. Werner Thole, 197–218. Wiesbaden: VS.
- Ebert, Jürgen. 2010. Professioneller Habitus. In *Kulturen Sozialer Arbeit Profession und Disziplin im gesellschaftlichen Wandel*, Hrsg. Udo Wilken, und Werner Thole, 197–206. Wiesbaden: VS.
- Füssenhäuser, Cornelia. 2010. Die Identität Sozialer Arbeit in Theoriebildung und Ausbildung. *Neue Praxis Sonderheft 10*: 114–117.
- Thiersch, Hans, und Rainer Treptow. Hrsg. 2010. Zur Identität der Sozialen Arbeit. Positionen und Differenzen in Theorie und Praxis. *Neue Praxis Sonderheft 10*.
- Füssenhäuser, Cornelia. 2011. Theoriekonstruktion und Positionen der Sozialen Arbeit. In *Handbuch Soziale Arbeit*, Hrsg. Hans-Uwe Otto, und Hans Thiersch, 1646–1660. München: Ernst Reinhardt.
- Füssenhäuser, Cornelia, und Hans Thiersch. 2011. Theorie und Theoriegeschichte Sozialer Arbeit. In *Handbuch Soziale Arbeit*, Hrsg. Hans-Uwe Otto, und Hans Thiersch, 1632–1645. München: Ernst Reinhardt.
- Harmsen, Thomas. 2011. Die Konstruktion professioneller Identität im Studium der Sozialen Arbeit. In *Professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit. Materialanalysen und kritische Kommentare*, Hrsg. Roland Becker-Lenz, Stefan Busse, Gudrun Ehlert, und Silke Müller, 195–210. Wiesbaden: VS.
- Harmsen, Thomas. 2012. Professionalisierungsorte im Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit. In *Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule. Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium Sozialer Arbeit*, Hrsg. Roland Becker-Lenz, Stefan Busse, Gudrun Ehlert, und Silke Müller-Hermann, 129–143, Wiesbaden: VS.
- Harmsen, Thomas. 2014. *Professionelle Identität im Bachelorstudium Soziale Arbeit. Konstruktionsprinzipien, Aneignungsformen und hochschuldidaktische Herausforderungen*. Wiesbaden: VS.
- Hochschulverbund BASA-online. o. J. *Berufsbegleitende Online-Studiengänge Soziale Arbeit*. <http://www.BASA-online.de/?q=start> [15.03.2016].
- Hochschulverbund BASA-online. 2009. *Modulhandbuch BASA-online*. http://www.BASA-online.de/sites/default/files/Modulkatalog_1.pdf [15.03.2016].
- Hochschule RheinMain 2010. *Prüfungsordnung, Studienordnung und nähere Erläuterungen für Berufspraktische Studien des Fachbereichs Sozialwesen für den berufsbegleitenden internetbasierten Fernstudiengang „Bachelor of Arts: Soziale Arbeit (BASA-online)“*. https://www.hs-rm.de/fileadmin/Home/Hochschule/Veroeffentlichungen/AmtlicheMitteilungen/vierter_teil_AM_103-149/120.pdf [15.03.2016].

- Keupp, Heiner, Thomas Ahbe, Wolfgang Gmür, Renate Höfer, Beate Mitzscherlich, Wolfgang Kraus, und Florian Sraus. 1999. *Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Keupp, Heiner. 2010. *Vom Ringen um Identität in der spätmodernen Gesellschaft*. Eröffnungsvortrag am 18. April im Rahmen der 60. Lindauer Psychotherapiewochen. <https://www.lptw.de/archiv/vortrag/2010/keupp-vom-ringen-um-identitaet-in-der-spaetmodernen-gesellschaft-lindauer-psychotherapiewochen2010.pdf> [16.01.2018].
- Liebsch, Katharina. 2006. Identität und Habitus. In *Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie*, Hrsg. Hermann Korte, und Bernhard Schäfers, 67–84. Wiesbaden: VS.
- Müller, Burkhard. 2008. *Sozialpädagogisches Können. Ein Lehrbuch zur multiperspektivischen Fallarbeit*. Freiburg i.B.: Lambertus.
- Müller, Burkhard. 2012. Profession, Professionalisierung. In *Taschenwörterbuch Soziale Arbeit*, Hrsg. Werner Thole, Sabrina Ahmed, und Davina Hüblich, 223–225. Stuttgart: Klinkhardt.
- Thole, Werner 2012: Die Soziale Arbeit – Praxis, Theorie, Forschung und Ausbildung. Versuch einer Standortbestimmung. In *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch*, Hrsg. Werner Thole, 19–70. Wiesbaden: VS.

Über die Autorin

Sonnen, Judith; B.A. Soziale Arbeit, Systemische Familienberaterin, Studentin MA Soziale Arbeit und Bildung, Pädagogische Leitung Freiwillige soziale Dienste im Erzbistum Köln e. V., sonnen@fsd-koeln.de



Reflektierte Verbindungen zwischen personalen Ressourcen und fachspezifischem Wissen als Dreh- und Angelpunkte sozialarbeiterischer Professionalität

Möglichkeiten des online-basierten und berufsbegleitenden Studiengangs Bachelor Soziale Arbeit

Sandra Karollus

Zusammenfassung

Berufs- und Lebenserfahrungen stellen Komponenten in der Profilierung der eigenen sozialarbeiterischen Professionalität dar. Diese als Ressourcen für ein Studium der Sozialen Arbeit und der darauffolgenden Berufstätigkeit im Feld der Sozialen Arbeit aufzugreifen, zählt zu den Aufgaben und Chancen eines berufsbegleitenden Studiengangs. Berufsbegleitende Studiengänge der Sozialen Arbeit, wie dies exemplarisch am online-basierten, berufsbegleitenden Studiengang Bachelor Soziale Arbeit (BASA-online) skizziert wird, ermöglichen Bildungsprozesse in verschiedenen Lebensphasen und sind eingebettet in Diskurse über Lebenslanges Lernen. Die für die Etablierung von Professionalität erforderliche fachspezifische Ausbildung trifft auf die Lebens- und Berufserfahrungen der Student*innen. Durch die Verbindungen zwischen diskursiv-wissenschaftlichem und berufs- wie lebenspraktischem Wissen können (selbst- bzw. handlungs-) reflektierende Prozesse initiiert werden. Angelegt im Studienprofil, werden vielfältige Auseinandersetzungen mit dem Verhältnis zwischen Theorie und Praxis angebahnt.

Schlagwörter

Berufsbegleitendes Studium Soziale Arbeit, personelle Ressourcen, Professionalisierung Soziale Arbeit, Theorie-Praxis-Verhältnis, lebenslanges Lernen

1 Einleitung

Professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit entfaltet sich in der Praxis – dort werden fachliche Erfahrungen gesammelt und ausgetauscht, Wissen verfeinert und verknüpft sowie Handlungsformen eingeübt. Sprechen wir von der Sozialen Arbeit als Profession, ist es offensichtlich, dass das Sammeln von Erfahrungswissen, auch im kollegialen Austausch, nicht hinreichend ist, um von einer Profession zu sprechen. Um disziplinäres Wissen auszubilden und in die Praxis münden zu lassen, bedarf es einer Sozialisation, in deren Rahmen professionsspezifische Diskurse vermittelt werden – eine Aufgabe, welche in der Sozialen Arbeit von Hochschulen übernommen wird. Dementsprechend wichtig ist neben der Praxiserfahrung, diese Säule professioneller Sozialisation, die in professionellem Handeln mündend, selbst in ihren Inhalten an jene von ihr geprägte Praxis rückgebunden bleibt. Welchen Personen allerdings die Möglichkeit des Studierens eröffnet wird, ist für die fachliche Sozialisation grundlegend. Das Profil der Sozialen Arbeit und ihre gesellschaftliche Positionierung stehen in mehrfacher Hinsicht im Zusammenhang mit der Sozialisation der Sozialarbeiter*innen an den Hochschulen. Sozialarbeiter*innen sind es, die mit ihrem Fachwissen und Handlungskompetenzen in berufsspezifischen Situationen agieren, aber auch, als professionsbedingt unmittelbar Betroffene, mit den jeweiligen politischen und gesellschaftlichen Bedingungen konfrontiert sind und diesen mit einem professionellen Selbstverständnis zu begegnen haben (bezüglich der Schnittstelle Individuum-Gesellschaft als Interventionsort Sozialer Arbeit vgl. Staub-Bernasconi 2009, S. 30f.). Eingebunden in gesellschaftliche und politische Gemengelagen, institutionelle Strukturen, individuelle Situationen und Bedürfnisse der Klientel repräsentieren Handlungen und Haltungen der Sozialarbeiter*innen das Metier.

In der Disziplin Soziale Arbeit begegnen sich unterschiedliche Charaktere: Geprägt von den verschiedenen Berufs- und Lebenserfahrungen sind es persönliche Ressourcen (dies können kommunikative Kompetenzen, Empathie, Humor oder auch organisatorisches Geschick sein), welche – neben der bereits vorhandenen fachlichen und der (weiterführend) zu erwerbenden Qualifikationen – von grundlegender Bedeutung für die künftigen beruflichen Positionierungen und Handlungskompetenzen sind. Im vorliegenden Beitrag werden die Möglichkeiten und Ressourcen für Studium und Beruf dargestellt, welche aus einer gelungenen Integration von Berufs- bzw. Lebenserfahrungen in ein Studium der Sozialen Arbeit hervorgehen können.

In einem Studiengang, in dem es gelingt, persönliche, auf Erfahrung gründende Wissensbestände aufzugreifen und daran anzuschließen, stellt sich das Theorie-Praxis-Verhältnis anders als vielleicht erwartet dar. Im besonderen Maße ist von sich

ergänzenden, anschlussfähigen wie konfrontativen Lernprozessen auszugehen, in denen sich Praxiswissen, d. h. gesammelte Berufserfahrung, und wissenschaftlich-disziplinares Wissen verzahnen (3). Zunächst jedoch wendet sich der Aufsatz dem Lebenslangen Lernen zu (2). Gerade Studiengänge, die auf berufserfahrene Personen zugeschnitten sind, öffnen sich einem weiten Altersspektrum. Ein Studiengang, wie BASA-online, der sich für nicht-traditionelle Student*innen (vgl. Wilkesmann 2012, S. 59f.) öffnet und für den nicht-institutionelle Bildung (d. h. nicht-schulische) von Gewicht ist, kann in mehrfacher Hinsicht als in den Diskurs über Lebenslanges Lernen eingebettet betrachtet werden. Eine solche Einbettung zieht Überlegungen zum emanzipatorischen Charakter nach sich (4).

2 Lebenslanges Lernen: Bedeutungshorizont und bildungspolitische Einbettung eines Studiengangs

Ein Studium der Sozialen Arbeit stellt wesentliche Weichen für den professionellen Werdegang der Einzelnen und der Profession Soziale Arbeit. Die Student*innen stellen nicht nur die Zielgruppe dar, welche sich mit entsprechenden curricularen Inhalten konfrontiert sieht, sondern sie stellen auch die (künftigen) Elemente des Funktionssystems Soziale Arbeit. Als Elemente mit „aggregierten Eigenschaften“ (Obrecht 2009, S. 48) bilden sie als Sozialarbeiter*innen – neben den (objektiven) Systemeigenschaften (z. B. Organisationsformen, interne Differenzierungen im Bereich der Sozialen Arbeit) – das Profil der hier als soziales System verstandenen Sozialen Arbeit (vgl. Obrecht 2009, S. 48). Dies beinhaltet die (Mit-)Gestaltung der Praxis und deren Rückfluss in die professionsspezifischen wissenschaftlichen Diskurse an den Hochschulen. Über die Praxis und vermittelt über die von ihr bewegte Wissenschaft, stehen die Sozialarbeiter*innen, als Elemente des Systems, in Beziehung zu den internen Systemeigenschaften. Der Identitätsprozess der Sozialen Arbeit geht demnach, wenn auch nicht ausschließlich, so doch weitreichend und in mehrfacher Hinsicht, von den Elementen des Systems, spricht: den (werdenden) Professionellen aus. Insofern liegt es nahe, die Konzeption eines Studiums der Sozialen Arbeit als Dreh- und Angelpunkt im individuellen und fachlichen Professionalisierungsprozess vorzustellen.

Gesellschaftliche Gemengelage und fachinterne Ausrichtungen stehen in einem korrespondierenden Verhältnis. Verschiedene gesellschaftlich-politische Prozesse, wie beispielsweise Fluchtbewegungen, verstärken die Bedarfe an Fachkräften in Bereichen der Sozialen Arbeit. Der gesellschaftspolitische Ruf nach Bildung bzw. Qualifizierung von Fachkräften basiert auf einem Gesellschaftsprofil, welches

von demografischem Wandel geprägt ist. Angesichts heterogener Lebensweisen, räumlicher Mobilität und der Entwicklung einer alternden Gesellschaft werden vielfältige, auf die gesellschaftlichen Bedingungen reagierende Bildungsangebote benötigt, sollen die gefragten personellen Ressourcen nicht ungenutzt bleiben. Die Wahrnehmung der gesellschaftlichen Nachfrage in Bereichen der Sozialen Arbeit sollte mit der Beachtung der Bedürfnisse und Lebenslagen der (potenziellen) Fachkräfte einhergehen, die sich nicht grundsätzlich unter die Rubrik eines fortschreitenden Individualisierungsprozesses verorten lassen. Möchte man ein sich an gesellschaftlichen Realitäten orientierendes Bildungs- bzw. Studienangebot erstellen, welches für in vielfältigen Lebensumständen befindliche Interessierte aufgreifbar ist, müssen entsprechende Studienbedingungen geschaffen werden (zu den Veränderungen der Hochschulgesetzgebung bezüglich *Non-Traditional Students* vgl. Kühlenkamp 2010, S. 63f.). Studiengänge wie BASA-online ermöglichen es – wie noch gezeigt werden soll – Potenziale für die persönlich-berufliche, die fachspezifische und die gesellschaftliche Entwicklung aufzugreifen.

Neben fachspezifischen beziehungsweise professionsspezifischen Überlegungen ist der berufsbegleitende Online-Studiengang BASA eingebettet in die Debatten um *Lebenslanges Lernen* (oder *Lifelong Learning*). Eine der bereits 1971, im Rahmen des Europarates vom *Council for Cultural Cooperation*, festgehaltenen Grundforderungen sind die erleichterten Zugänge zu den Institutionen und eine Mitgestaltung der Lernprozesse durch die Teilnehmenden. Im Konzept des Europarates über Lebenslanges Lernen – eine Begrifflichkeit, die hier noch recht schwammig definiert wird – zeigt sich auch das dichotome Verständnis von Individuum und Gesellschaft. Sollen die Bildungsmöglichkeiten auf der einen Seite Bedürfnisse nach Teilhabeprozessen, persönlicher Entwicklung oder beruflich-ökonomischer Sicherheit generieren, so richtet sich das Augenmerk auf der anderen Seite auf gesellschaftliche Vollzüge regulativer Art, welche sich auf ökonomische Entwicklungen und die aus sozialer Ungleichheit resultierenden Probleme beziehen. Hervorgerufen wurden jene Veränderungsbestrebungen durch das Gewahrwerden eines Bildungssystems, welches, von den real existierenden gesellschaftlichen Verhältnissen enthoben, Hierarchien erhält, die sozialer Mobilität entgegenzustehen scheinen (vgl. Kühlenkamp 2010, S. 14f.).¹

Der 1972 unter dem Vorsitz Edgar Faure entstandene *Faure-Report* der UNESCO-Kommission untermauert die Debatte um Lebenslanges Lernen methodisch (vgl. Faure et al. 1972; Rothe 2009, S. 93). Bildungsprozesse, die die Lebenszeit umspannen, werden als essenziell für die Umsetzung von gesellschaftlichen Entwicklungspro-

1 Es sei angemerkt, dass in diesem frühen Dokument – anstelle des sich später durchsetzenden „Lifelong Learning“ – noch von „Permanent Education“ die Rede ist.

zessen gesehen. Es handelt sich um Dinge wie technologischen Fortschritt und die Kontrolle der Produktivkräfte *und* um emanzipatorische Prozesse auf sozialer und individueller Ebene. Folgende Stelle aus dem Faure-Report verweist auf den emanzipatorischen Charakter. Das Individuum, dessen Selbstgestaltung oder auch Selbstwerdung, wird in seiner gesellschaftlichen Bedeutsamkeit hervorgehoben.

„Our last assumption is that only an over-all, lifelong education can produce the kind of complete man the need for whom is increasing with the continually more stringent constraints tearing the individual asunder. We should no longer assiduously acquire knowledge once and for all, but learn how to build up a continually evolving body of knowledge all through life – „learn to be““ (Faure et al. 1972, S. VI).

Die (Aus-)Bildung einer eigenen Persönlichkeit wird als Voraussetzung der Demokratie angesehen (vgl. auch Tuschling 2004, S. 153f.). Das Ideal des lebenslangen Lernens entspricht der Hoffnung nach einer aus aufgeklärten Subjekten bestehenden Gesellschaft – ein Ideal, das sich sicherlich auch auf professionspolitische Überlegungen im Kontext der Sozialen Arbeit übertragen lässt (ausführlich vgl. Rothe 2009, S. 89–105).²

Und so weist die Bildungsforscherin Jenny Lüders darauf hin, dass die jeweils aufkommenden Problemlagen einer Gesellschaft als Auslöser veränderter Bildungsprozesse verstanden werden können, deren Aufgabe in der Bewältigung jener Probleme bestehe. Dementsprechend könne der gesellschaftspolitische Auftrag angenommen werden oder jenen Vorgaben könne von Seiten der Bildungsinstitutionen und anderen Diskursteilnehmer*innen kritisch begegnet werden (vgl. Lüders 2004, S. 51f.).

Den politisch-emanzipatorisch verankerten Idealvorstellungen vom lebenslangen Lernen stehen gegenwärtige gesellschaftliche Entwicklungen entgegen, welche an den hehren Zielen, jenseits eines von kapitalistischen Verwertungsmotiven sinnentleerten Effektivierungswahns, zweifeln lassen. Nimmt man das Ziel von Bildungsprozessen ernst, nicht nur den im politisch-gesellschaftlichen System erscheinenden Erfordernissen zu entsprechen, sondern als potenzielle Gegenkraft gerade diese zu hinterfragen, dann kann es nie allein um eine sich am Markt (bzw. am politischen Establishment) orientierende Rekrutierung von Arbeitskräften handeln. Die Formulierung „nie allein“ trägt dem Umstand Rechnung, dass eine propagierte Unabhängigkeit nur die Abhängigkeiten leugnen würde und man

2 Interessant erscheint hierbei auch der Verweis auf die deutlich weiter zurückliegende Gründungszeit der französischen Republik. So spricht sich bereits die Nationalversammlung (1792) für ein altersübergreifendes Lernen aus, um der fehlenden sozialen Mobilität der armen Klassen entgegenwirken zu können (vgl. Tuschling 2004, S. 153 f.).

diesen nur ohnmächtiger entgegenstünde. Zu berücksichtigen ist aber auch, dass die politische wie wirtschaftlich motivierte Auftragslage sich nicht einfach von der Hand weisen lässt und jene gesellschaftlichen Gebundenheiten nicht nur auf institutioneller Ebene bestehen (z. B. Verfasstheit der Hochschulen), sondern für die Klientel der Hochschulen, sprich: die Student*innen, für die die aus den Bildungsverläufen (Studium) erwachsenden Berufsmöglichkeiten eine bedeutende, wenn auch unterschiedlich gedeutete, Rolle spielen.

Der starken Nachfrage nach Sozialarbeiter*innen sollte nicht bewusstlos nachgegangen werden, sondern die Bedarfe in einer an sozialen Ungleichheiten krankenden Gesellschaft müssen diskursiv behandelt werden. Konkret wird Carl Wolfgang Müller, der bezüglich einer von der Soziale Arbeit zu fordernden Gesellschaftskritik schreibt:

„[E]ben diese Gesellschaft produziere ja die Dysfunktionalitäten, unter denen jene Menschen leiden müssen, denen die Sozialpädagogen Entlastung bieten sollten. Diese strukturbedingte Kritik, ein notwendiges Kennzeichen der sozialarbeiterischen Berufe, verkommt in vielen Fällen zu einer zahnlosen Klage, welche die Opfer beweint, ohne die Täter und tatrelevanten Strukturen zu nennen“ (Müller 2010, S. 26).

Diese Diskurse sind auf wissenschaftlich-theoretischer Ebene auch in den Studiengängen zu führen und sollten dort von Student*innen erwartet werden und erwartbar sein. Insofern ist ein Studiengang wie BASA-online nicht nur ideengeschichtlich am Konzept Lebenslanges Lernen gebunden, sondern er stellt auch dessen kritische Fortsetzung dar. Um solche Auseinandersetzungen produktiv führen zu können, bedarf es, so Bernd Dewe und Gerd Stüwe, „neben einem verwendbaren generellen Kanon von Methoden vor allem auch systemisch-wissenschaftliche Analysen zu den gesellschaftlichen und ökonomisch (mit-)verursachten sozialen Problemlagen“ (2016, S. 35). Ein Gedanke, den es im Zusammenhang mit den Überlegungen über Theorie-Praxis-Verhältnisse im Studium Soziale Arbeit aufzugreifen gilt.

Hinterfragbar erscheint es auch, sollte ein Appell zum Lebenslangen Lernen die eingebrachte Eigenleistung so selbstverständlich werden lassen, dass es zunehmend begründungsbedürftig würde, entzöge man sich diesem – oder wie Sigrid Nolda es benennt: „Wenn Lernen alltäglich ist, verliert es seine herausgehobene Bedeutung. Wenn nur Nicht-Lernen, nicht aber Lernen begründungspflichtig ist, wird die Funktion des Lernens als Mittel des Aufstiegs ausgedünnt“ (Nolda 2004, S. 36). Dies würde bedeuten, dass auch eine akademische Aufwertung der Berufsfelder Sozialer Arbeit, durch eine Banalisierung von (akademischer) Bildung unterlaufen werden könnte – dass ein Studium der Sozialen Arbeit nicht notwendigerweise an einen beruflich-gesellschaftlichen Aufstieg gekoppelt wäre. Die Stärkung der Profession, deren Fundament sicherlich in der Ausbildung ihrer Fachkräfte liegt, geht einher mit ihrer gesellschaftspolitischen Anerkennung und der hiermit im

Zusammenhang stehenden Arbeitsbedingungen (wie Arbeitsbelastung, Lohn, zur Verfügung stehende Ressourcen für die Umsetzung angemessener Arbeit).

Ein weiterer Aspekt des Konzepts erscheint in Bezug auf den online-basierten wie berufsbegleitenden Studiengang von besonderer Bedeutung: die Öffnung und Anerkennung verschiedener, gerade auch nicht-institutioneller beziehungsweise informeller Bildungsverläufe (vgl. Kuhlenskamp 2010, S.90–95). Durch den (Berufs-)Alltag, also außerhalb der schulischen oder akademischen Institutionen zu lernen, ist bei weitem kein Gedanke, welcher allein aus den Vorstellungen hinsichtlich Lebenslangen Lernens erwächst – vielmehr ist er grundlegend an unser Erfahrungswissen gebunden. Dennoch kann die starke Gewichtung der Praxiserfahrung, vor dem Studium und parallel dazu, (auch) als Ergebnis der Diskurse um Lebenslanges Lernen identifiziert werden. Wesentlich erscheint nicht zuletzt die curriculare, weitreichende Einbindung des nicht-institutionellen Lernens in das akademisch-institutionelle Lernen. Die jeweilig eigene Berufserfahrung stellt einen wesentlichen Bezugspunkt im Lernprozess dar – und: Sie ist von zentraler Bedeutung im Zulassungsverfahren und verschiebt die isolierte Begutachtung der schulischen, also der institutionellen Bildungsverläufe hin zu einer Anerkennung nicht-institutioneller Lernprozesse durch die Institution Hochschule.

3 Lebenserfahrung als anschlussfähiges Potenzial für Studium und Beruf

Lebenserfahrung als Ressource zu sehen, könnte ungewöhnlich erscheinen. Durchaus kann man sich mit Idealen konfrontiert sehen, die viel Berufserfahrung und möglichst stringente Lebensläufe fordern. Gleichzeitig wirken solche Vorstellungen geradezu aufgebraucht, nicht den gesellschaftlichen Realitäten entsprechend und weniger zielführend als erwartet zu sein. Aus dem Alltag sind einem zumeist Situationen bekannt, in denen der Ausdruck von Lebenserfahrung Vertrauen erweckt. Lebenserfahrung hat sicherlich nicht nur, aber auch mit Alter zu tun. Von verschiedenen Perspektiven aus kann sie als wertvolle Ressource für ein Studium und das Berufsfeld der Sozialen Arbeit betrachtet werden. Inwiefern jene Potenziale durch ein Studium der Sozialen Arbeit aufgegriffen werden können, soll im Folgenden beleuchtet werden. Als Spezifika des online-basierten Studienganges BASA-online ist als Erstes dessen (lebens-)praktische Zugänglichkeit zu nennen, die weitaus mehr als eine zeitgemäße, unterschiedlichen Lebenskonzepten entgegenkommende Form des Studierens verkörpert. Sicher ist die online-basierte Lehre „en vogue“ und die daraus entstehenden Passungsmöglichkeiten zwischen individuellem Lebensstil/-ort

ermöglichen das Aufnehmen eines Studiums oder machen dieses schlichtweg in die jeweilige Lebenswelt leichter integrierbar und somit attraktiver.

Das, was auf jeden online-basierten Studiengang zutrifft, ist für den Studiengang Soziale Arbeit allerdings von besonderem Wert. Vor allem sind die personalen Qualitäten der späteren Sozialarbeiter*innen von wesentlicher Bedeutung und diese – so bedauerlich dies mitunter sein kann – werden nicht in einem Studiengang angelegt, sondern durch diesen *kultiviert*. Die Lebensgeschichte (und eng damit verbunden: das Lebensalter) birgt ein enormes Potential in sich, welches nicht nur den Grundstein für das Studium legt, sondern darüber hinaus die berufliche Haltung mitträgt. Insofern eröffnet BASA-online mit jenem Mehr an zeitlicher und räumlicher Flexibilität denjenigen ein Hochschulstudium, welchen aus mancherlei Gründen kein Zugang zu konventionell strukturierten Studiengängen der Sozialen Arbeit möglich wäre, obwohl sie sowohl über die Bereitschaft als auch über die persönliche Eignung hierfür verfügen. Im besonderen Maße betrifft dies Studieninteressierte, die nicht den (noch) als klassisch zu bezeichnenden Weg gegangen sind und direkt im Anschluss an die Schulzeit ein Studium begonnen haben. Zumeist erscheint die Aufnahme und Realisierung eines Studiums im „fortgeschrittenen Lebensalter“ organisatorisch nicht gerade einfacher. Gründe hierfür können familiärer Natur sein, eine stärkere soziale oder/und berufliche Anbindung an den bestehenden Wohnort oder Lebensstandards, die es aufrechtzuerhalten gilt, nehmen Einfluss auf die Entscheidungsprozesse. Sollen die ungemeinen Ressourcen an Erfahrungen, die in den jeweiligen Lebenswegen stecken, nicht verloren gehen, dann müssen strukturell wie inhaltlich biografisch anschlussfähige Studienformate installiert werden (bezüglich der Bedeutung informellen Lernens im Hinblick auf berufsbezogene Handlungskompetenzen vgl. Zeuner und Faulstich 2009, S. 74f.).

Im Kontext der Profession Sozialer Arbeit geht es um die Ausbildung fachspezifischer Qualitäten (aufbauend auf den persönlichen) sowie im Hinblick auf die aktuellen gesellschaftlichen Bedarfe auch um einen quantitativen Zuwachs an Fachpersonal. Die politisch-ethischen Forderungen nach sozialer Gerechtigkeit, welche Vielfalt als schätzenswert ansehen und Individualität nicht einzuebnen sucht, kann nur authentisch sein, wenn sich diese Forderungen auch auf die internen Strukturen beziehen – d. h., auch Studien- und Arbeitsbedingungen sind entsprechend zu gestalten.

Werden Zugangsmöglichkeiten zum Studium erweitert, trifft dies freilich auch auf „Trends“ wirtschaftsliberaler (Selbst-)Optimierungstendenzen (ausführlich vgl. Bröckling 2007). Es trifft aber eben auch auf das, was im Sinne der Vorstellung von einem nach humanistischen Vorbild emanzipierten Subjekt unter der Überschrift des lebenslangen Lernens propagiert wird. Zugang zu Bildung (und hierbei müssen die individuellen Möglichkeiten Berücksichtigung finden) ist eine

emanzipatorische Chance. Und sie ist – bei aller Gewichtung anderer Kapitalformen – ein wesentlicher Faktor für soziale Mobilität. Und noch einmal: Wie sollte die Soziale Arbeit als Initiator sozialer Veränderungen fungieren können, wenn den in diesen Arbeitsfeldern Tätigen jene Erfahrungen verwehrt blieben? Insofern: BASA-online vereint durch seine Strukturen eine zeitgemäße (auch im Sinne individualisierter Lebensläufe), räumlich wie zeitlich flexibilisierte Studiengestaltung, denn es gilt Institutionen zu etablieren, die Flexibilität bieten. So erschließen sich humane Ressourcen, biografisch-individuell bedingte Potenziale, welche für die Soziale Arbeit von besonderer Relevanz sind. Diese Eignungen beziehen sich auf das Studium sowie die sich daran anschließenden Kompetenzen (z. B. kommunikative Kompetenzen, Reflexionsfähigkeit, Teamfähigkeit) im Berufsfeld der Sozialen Arbeit – es erschließen sich also Möglichkeiten, qualitativ hochwertig Soziale Arbeit anzubahnen.³ Und angesichts der gesellschaftspolitischen Bedarfslage, kann so die Nachfrage besser abgedeckt werden.

Beide Perspektiven – individuelle Entwicklungsmöglichkeiten und kollektiv-soziale Chancen (vergleichbar der im Konzept des Lebenslangen Lernens angelegten Dichotomie) – ergänzen sich im Hinblick auf die Herausforderungen eines Studiums, welches grundlegend an der Profilierung der Sozialen Arbeit beteiligt ist. Die internen und nach außen getragenen Bedeutungen der Sozialen Arbeit, die theoretischen wie methodischen Bezugspunkte und Anschlussfähigkeiten, die gesellschaftlichen wie individuellen Bedarfe, aus denen sie sich speist und an denen sie sich ausrichtet, werden in die Institution Hochschule hinein- wie hinausgetragen. Einer solchen Zirkularität kann in einem berufsbegleitenden Studiengang mit fachspezifisch Berufserfahrenen eine für den Lehr-Lern-Kontext fruchtbare Bedeutung zukommen. Die Hochschule, als Institution der Wissensansammlung, -reflexion und -produktion, bietet ein an der Praxis orientiertes, zugleich aber auch praxisentlastetes Lernumfeld, in welchem Perspektiven kennengelernt, verglichen und überdacht werden können – ein Lernumfeld, in dem Wissensinhalte nicht nur aufgenommen, sondern bewegt werden sollen.

Der Studiengang BASA-online verfügt konzeptionell über verschiedene Potenziale. Durch die Öffnung des Studiengangs für Personen, die mitunter kaum Möglichkeiten haben, in einen konventionellen Präsenzstudiengang Soziale Arbeit einzusteigen, wird die Anzahl derer, welche für den Studiengang geeignet sind

3 Es soll hier auf die kritische Betrachtung von Persönlichkeitskompetenzen verwiesen werden, die Sozialarbeiter*innen zugesprochen werden. Diese werden, so Nicole Wehner, mitunter einer fehlenden Berufsidentität entgegengesetzt. Insofern könnte ein dem Alltag entstammendes Erfahrungswissen auch der Entwicklung einer Berufsidentität entgegenwirken, wenn mit diesem fehlendes Professionswissen verdeckt wird (vgl. Wehner 2010, S. 13).

bzw. für die der Studiengang geeignet ist, nicht unbedingt größer: Sie erweist sich vor allem als anders zusammengesetzt. Ein entscheidendes Aufnahmekriterium ist die bereits gesammelte Berufserfahrung im Feld der Sozialen Arbeit. Diese Voraussetzung bringt verschiedene Konsequenzen mit sich. Eine mehrjährige geforderte Berufstätigkeit geht mit einem höheren Alter einher. Das, was im Hinblick auf die Vita anscheinend mitunter wegrationalisiert werden soll, bleibt Tatsache: (Berufs-)Erfahrung braucht Zeit. Und an dieser Stelle addieren sich bereits die Effekte, welche die Zugangsbedingungen mit sich bringen – einschlägige Berufserfahrungen und Lebenserfahrungen sind potenzielle Ressourcen. Es sind also neben berufsspezifischen auch private Erfahrungen (z. B. das eigene Erleben und Bewältigen von Krisen oder die Unterstützung von Angehörigen oder Freunden in schwierigen Lebensumständen), welche durchaus Überschneidungspunkte mit den Tätigkeitsfeldern der Sozialen Arbeit haben können. Da in der Sozialen Arbeit die Person bzw. Persönlichkeit der Sozialarbeiter*in (mit ihren*seinen Überzeugungen und ihrem*seinem Alltagswissen) von so enormer Relevanz ist – und diese eben nicht durch ein paar Jahre Studium hergestellt werden kann, da allein das bereits Bestehende (weiter-)gebildet, verfeinert werden kann, stellt die Biografie eine elementare Ressource dar. Diese gilt es dann freilich auch zu beachten, damit sich ein professionalisiertes Handeln entwickeln kann, welches nicht abseits der (privaten) Lebenserfahrung steht, sondern an diese anknüpft und diese Anknüpfungspunkte zu erkennen vermag. Das jeweils bestehende Alltagswissen ist nämlich ganz gewiss nicht nur Quelle professionell angemessener Handlungen, sondern ist genauso eine kaum zu bannende Gefahr tiefster Unprofessionalität (bezüglich einer im Alltagsdenken verborgenen Problematik vgl. z. B. Obrecht 2009, S. 56.). Man kann behaupten, dass die *reflektierte* Verbindung zwischen personaler Ressource und fachspezifischem Wissen einer der Dreh- und Angelpunkte für eine gelungene Ausbildung sozialarbeiterischer Professionalität darstellt.

Die Student*innen des Studienganges BASA-online zeichnen sich allein aufgrund ihres gehobenen Altersdurchschnitts durch ein Mehr an Heterogenität aus. Die Lebenserfahrung nimmt gemeinhin mit der Zeit zu und somit auch die Komplexität der jeweiligen Lebensgeschichte. Die unterschiedlichen Lebenswege und daran gebundene Erfahrungen werden in das Studium eingebracht, sie stellen die Rahmenbedingungen auch dafür dar, welche fachspezifischen Lerninhalte leichter Andockmöglichkeiten an das vorhandene (Alltags-)Wissen finden als andere. Wie mit Lerninhalten hantiert wird und generell, welche Herangehensweise an das Studium anzutreffen ist, ist zutiefst biografisch geprägt: „Die Biographie der Lernenden ist [...] als eine Quelle selektiver Akzentsetzungen im Lernprozess und individuell unterschiedlichen Gebrauchs allgemeiner Wissensinhalte zu betrachten“ (Dewe und Weber 2007, S. 28; ebenso Arnold 2002, S. 33f.).

Neben jenem informell erworbenen Wissen spielen die bereits bestehenden Berufserfahrungen im Bereich der Sozialen Arbeit eine spezifische Rolle. Auch Erfahrungen aus anderer Erwerbstätigkeit, realisierte oder abgebrochene Ausbildungen oder ein realisiertes oder abgebrochenes Studium prägen die Vorgeschichte der Student*innen. Diese nicht im Feld der Sozialen Arbeit liegenden Ausbildungs-, Studiums- und/oder Berufserfahrungen weisen mitunter fachliche Überschneidungen mit der Sozialen Arbeit auf – denken wir an die verschiedenen Bezugswissenschaften oder nicht-sozialarbeiterische Tätigkeiten im sozialen Sektor. Auch hier gilt in Anlehnung an das bereits Angemerkte: Lern- und Arbeitserfahrungen, abseits der Sozialen Arbeit, können in vielerlei Hinsicht Wissensressourcen für die künftigen Sozialarbeiter*innen darstellen. Dies kann beispielsweise den professionellen Umgang mit Menschen oder die Organisationsfähigkeit oder einzelne spezifische Fertigkeiten (z. B. im handwerklichen oder medizinischen Bereich) betreffen, die im Tätigkeitsfeld der Sozialen Arbeit eine Rolle spielen können

Für den Studienverlauf sind nicht nur Wissensbestände relevant, die Anschlussfähigkeiten an die Soziale Arbeit aufweisen, sondern auch im besonderen Maße die Qualitäten an Lernerfahrungen (waren diese z. B. interessant, erfreulich oder mit Stress oder Ängsten verbunden), die im Laufe des Lebens gesammelt wurden (vgl. Zeuner und Faulstich 2009, S. 60f.). Die Entscheidung zu studieren ist nicht nur eine Entscheidung für eine anvisierte berufliche Entwicklung und kündigt von der Offenheit und dem Interesse an neuen Wissensinhalten, es ist auch eine Entscheidung für das institutionelle Lernen. Insofern handelt es sich immer auch um eine Auseinandersetzung mit sich selbst im aktiven Lernprozess, wie gehe ich mit Anforderungen um, mit Prüfungssituationen, mit Lernproblemen aufgrund von Überforderung, mit Leistungsdruck, mangelnder Selbstdisziplin oder dem eigenen Perfektionismus? Wie gehe ich damit um, beurteilt zu werden? Bemerkenswert ist, dass durch die Konfrontation mit dem eigenen lernenden Selbst – und Lernen darf auch immer als die Bereitschaft zum Umdenken, zum Verwerfen bestehender Wissensbestände, sicherlich auch als Anstrengung, als Überwindung vorhandener Denk- und Verhaltensmuster und mitunter als Krise verstanden werden – etwas erfahren werden kann, was in der Praxis nicht selten der Klientel zugemutet wird. Für Student*innen, Sozialarbeiter*innen und Klient*innen gilt: „Nicht der Erwerb von Wissen, sondern der Umgang mit Wissen und Nicht-Wissen und die damit verbundene Erwartung, Neues zu lernen und Altes zu verlernen, kennzeichnen das Lernen in der Wissensgesellschaft“ (Nolda 2004, S. 33). So ist für die Studierenden eine bewusste Auseinandersetzung mit den eigenen Lernprozessen (und deren Modifizierung) im Grunde bereits ein Handlungslernen für die Praxis. Die Distanz, welche für eine solche Betrachtung des lernenden Selbst nötig ist, erscheint einfacher zu erlangen, wenn bereits ein biografischer Abstand zu den traditionellerweise in

Prozesse des institutionellen Lernens eingebundene Lebensphasen (Kindes-, Jugend- bzw. junges Erwachsenenalter) besteht. Eine solche *Entfremdung* gegenüber (institutionalisierten) Lernsituationen kann dann ebenfalls als Ressource angesehen werden. Mit dem Studium beginnt auch eine (erneute) Auseinandersetzung mit dem eigenen lernenden Selbst – eine hilfreiche Erfahrung, möchte man andere professionell auf transformativen Prozessen begleiten und unterstützen. Jenseits dessen bleiben Lernerfahrungen an Emotionen gekoppelt, die das Erleben künftiger Lernerfahrungen färben können (ausführlich vgl. Siecke 2007).

Nicht zuletzt wäre es erfreulich, wenn sich das Studium im konstruktivsten Sinne als anschlussfähig an die unterschiedlichen Lernbiografien zeigt. Damit ist nicht gemeint, dass Inhalt und Anspruch des Studiums sich bis zum Profilverlust den möglicherweise zeigenden Bedingungen anpasst (wer Soziale Arbeit studiert, sollte die Voraussetzungen für ein solches Studium erfüllen), sondern dass Möglichkeiten geschaffen werden, Potenziale zu entfalten. Bestenfalls bleibt nach dem Studium (neben der fachlichen Kompetenz) auch eine gegenüber (lebenslangen) Lernprozessen – mit all ihren Höhen und Tiefen – aufgeschlossene Haltung. Insofern kann das Studium gewissermaßen auch als Initiationsritus verstanden werden – in eine Profession und in einen interessiert-reflektierenden, an Verstehen und Verständnis interessierten Blick auf das Gegenüber.

4 Theorie und Praxis – Idealtypen und ihr Zusammenspiel

Die Voraussetzung für das Studium BASA-online ist eine Praxisstelle im Bereich der Sozialen Arbeit. Ebenso Voraussetzung ist eine mehrjährige Berufstätigkeit im Feld der Sozialen Arbeit, mit der im Gepäck man auf das wissenschaftlich-diskursspezifische Wissen trifft. Diese beiden Bedingungen lassen die grundsätzlich im Hinblick auf das Studium der Sozialen Arbeit im Raum stehenden Fragen nach Theorie-Praxis-Bezügen in einem besonderen Licht erscheinen.

Mit bereits vorhandenen Praxiskenntnissen ein Studium zu beginnen, birgt mancherlei Potenzial für interessante Prozesse. Es ist anzunehmen, dass die Gründe oder die Haltung, welche einen zum Studieren bringen, andere sein könnten als bei traditionell Studierenden. Schließlich möchte man sich für einen Beruf bilden, dessen Alltagsrealitäten einem zumindest ausschnitthaft bekannt sind. Verklärte Vorstellungen von einem späteren Werdegang in der Sozialen Arbeit sind seltener anzutreffen, als Kenntnisse von Problemen oder Missständen, die einem bereits im Arbeitsfeld begegnet sind. Neben legitimen Wünschen nach einer sozial-ökonomisch

gesicherten beruflichen Position oder nach beruflicher Veränderung, sind es auch ideelle Gründe, die einen auf diesen nicht gerade kurzen Weg des institutionellen Lernens bringen. Herausforderungen, Grenzen in den eigenen Handlungsmöglichkeiten, Defizite bezüglich der eigenen Kompetenzen oder jene der Kolleg*innen, institutionelle oder gesellschaftspolitische Strukturen wurden im Arbeitsalltag häufig bereits erlebt. Das Studium ist nun der eingeschlagene Weg, um Handlungskompetenzen zu erweitern oder generelle und spezifische Fragen klären zu können. Grenzen wurden in vielfacher Hinsicht kennengelernt: Grenzen des eigenen Lernens und Handelns, des mehrperspektivischen Verstehens. Die Entscheidung zum Studium der Sozialen Arbeit wird bei Berufserfahrenen nicht auf Grundlage von Vorstellungen gefällt, sondern auf Grundlage von Realitätskenntnissen. Das daraus resultierende Erfahrungswissen stellt eine Ressource dar, an welche das nun durch ein Studium zu erarbeitende disziplinäre Wissen anknüpfen kann. Durch die Vorerfahrungen entstehen mitunter auch (interessante) Spannungen, da die wissenschaftlichen Diskurse kontrovers wahrgenommen werden können. Die Dualität von Theorie und Praxis – eine umfangreiche Debatte innerhalb der Sozialen Arbeit – liegt gewissermaßen unmittelbar auf dem Tisch (bezüglich der Bedeutung, die Differenz zwischen Theorie und Praxis anzuerkennen, vgl. Dewe und Stüwe 2016, S. 38f.).

Durch die während des Studiums notwendige berufliche Eingebundenheit in Arbeitsfelder der Sozialen Arbeit kommen diese Vorerfahrungen besonders zum Tragen und setzen sich als parallel zum Studium ereignende Praxisrealität durchgängig fort. Brüche zwischen dem Studium und der weitestgehend erst im Anschluss erfolgenden Berufspraxis (abgesehen von Berufspraktika und möglichen anderen, meist weniger umfangreichen Berufserfahrungen) – wie sie in nicht berufsbegleitenden/-integrierenden Bachelorstudiengängen der Sozialen Arbeit häufig beklagt werden – können somit verhindert werden. Besser noch: Sie werden in das Studium hineingetragen. Eine mitunter als fraglich bekundete Distanz zwischen Wissenschaft und Praxis kann als ein wichtiges Thema studienübergreifend Anklang finden und in ihren Bedeutungsebenen gemeinsam bearbeitet werden. Nicht zuletzt stellt die Gewichtung der wissenschaftlichen Bestandteile des Studiums, welches ja (Handlungs-)Grundlage für die künftige Praxis sein soll, einen wesentlichen Aspekt bezüglich der persönlichen Professionalisierung sowie der Professionalisierungsdebatte um die Soziale Arbeit dar (bezüglich der Gewichtung der Wissenschaft für die Professionalität Sozialer Arbeit vgl. Sommerfeld 2010, S. 34f.).

Die personellen Ressourcen, die eine heterogene Studentenschaft mitbringt, stellen nur eine Seite der Medaille dar. Freilich verliefen sich die Argumente für die Soziale Arbeit als Profession, würde es sich allein um soziale Attribute (z. B. Kommunikationsfähigkeiten) handeln, welche „gute Sozialarbeiter*innen“ quasi von

Haus aus mitbringen sollten. Erst durch theoretisch vermittelbaren Wissenserwerb, d. h. einen disziplinenigen Kanon, der sich prozesshaft an die Praxisbedingungen, -möglichkeiten und -bedarfe rückkoppelt, können fachspezifische Diskurse geführt, als (historische) Wissensbestände archiviert, Anschlussfähigkeiten gefunden werden und Paradigmenwechsel erfolgen. Die Kluft zwischen Theorie und Praxis kann mehr oder weniger groß und vermittelbar sein – allerdings wäre es fraglich, diese wegrationalisieren zu wollen, wenn ernsthaft an einem akademischen Berufsbild festgehalten werden soll. Müsste eine jede Theorie mit der Praxis übereinstimmen, dann würde in ihr jedes Moment des Utopischen schwinden. Ohne die Differenz zwischen Theorie und Praxis, verlören sich die inspirierenden wie treibenden Kräfte, die sich aus dem Nicht-Identisch-Sein ergeben. Vielmehr erscheint Theorie den empirischen Bezügen entlehnt und vermag über die real existierenden Verhältnisse hinaus zu verweisen. Eine Rückkopplung an die Praxis läuft dieser Differenz nicht zuwider. Es eröffnen sich verschiedene Beziehungsebenen zwischen Theorie und Praxis, die von den jeweiligen Qualitäten abhängig sind (z. B. durch Rekonstruktion oder Kontextualisierung von Fällen). Konträr zu einem in der Sozialen Arbeit vorfindbaren sozial-technologischen Theorieverständnis, kann auch auf Wirkweisen einer weitreichend (praxis-)zweckentlasteten Theorievorstellung verwiesen und in ebenso heterogenes Feld an Theorien skizziert werden. Diese stehen in spezifischen Verhältnissen zu den jeweiligen Bezugswissenschaften und bilden dementsprechend spezifische Verhältnissen zu den Praxisbereichen gemäß der Praxissituationen, -fragen und -anforderungen aus (bezüglich der Spezialisierungsdebatte in der Sozialen Arbeit vgl. Mühlum und Gahleitner 2010, S. 96f.). Was wesentlich aufzuweisen oder herzustellen ist, sind Bezüge, Zusammenhänge und Anknüpfungspunkte. Ein auf Anwendbarkeit beschränktes Denken bliebe in den Grenzen seiner empirischen Voraussetzungen haften.

Durch einen berufsintegrierend angelegten Studiengang der Sozialen Arbeit sind jene Bezüge, Zusammenhänge und Anknüpfungspunkte zum Praxisfeld konkret vorhanden. Es ist nicht notwendig sie „künstlich“ zu konstruieren oder permanent auf Fälle außerhalb des eigenen Erfahrungsspektrums zurückzugreifen. Vielmehr bestehen mannigfaltige Praxiserfahrungen, die in unterschiedlichen Bereichen der Sozialen Arbeit von den Student*innen gemacht werden. Durch die Nähe zu den jeweiligen Fällen (es mögen die eigenen oder auch die von Kommiliton*innen sein) besteht ein authentischeres Interesse an diesen, welches mitunter auch im Studienverlauf verfolgt werden kann. Die Student*innen befinden sich fortlaufend in einem reziproken Prozess zwischen Berufspraxis und Theorie. Dementsprechend findet eine Entwicklung auf beiden Ebenen statt: ein Zuwachs an theoretisch-wissenschaftlich fundiertem Wissen und an reflektierten Handlungsmöglichkeiten in der Praxis.

Die als wesentlich anzusehende Fähigkeit der (Selbst-)Reflexion wird zum einen durch eine psychologisch fundierte Auseinandersetzung mit den eigenen, biografisch bedingten Handlungsmustern ermöglicht. Dies erfolgt beispielsweise durch begleitende Supervisionen und stetige analytische Auseinandersetzung mit dem eigenen Handeln im sozialpädagogischen Rahmen. Zum anderen werden Reflexionsprozesse durch theoretische Inhalte angebahnt. Diese sind als Analyse- oder Reflexionswerkzeuge zu verstehen, mit deren Hilfe Wirklichkeiten (gesellschaftliche Zustände, Arbeitsbedingungen, Situationen von Klient*innen oder das eigene Selbst als deren jeweiliger Teil) untersucht und neue Perspektiven eröffnet werden können. Im Grunde handelt es sich also um zwei Wirkrichtungen, welche zu einer weitreichenden Beleuchtung der eigenen Denk- wie Handlungsschemata führen können. Einmal steht das Subjekt, das eigene Selbst, im Fokus und die damit verbundene Frage, auf welche Weise dieses auf die Welt (z. B. die Klientel, die Kolleg*innen) einwirkt. Das andere Mal stehen theoretische Ansätze im Vordergrund, welche die Welt (die Klientel, das eigene Selbst, gesellschaftliche Gegebenheiten oder Vorstellungen etc.) zu analysieren und zu interpretieren erlauben. Diese beiden Ansatzpunkte der Reflexion repräsentieren verschiedene Verständnisse bzw. Bedeutungen von Methoden – wissenschaftliche Methoden (z. B. diskursanalytischer, qualitativer, quantitativer Art) und therapeutische, sozialpädagogische Methoden (Supervision, Mediation, soziale Gruppenarbeit etc.). Die Auseinandersetzung und Aneignung fachrelevanter Inhalte erfolgt demnach entlang verschiedener methodischer Vorgehensweisen und versetzt die Student*innen, als lernende Subjekte, in ebenso unterschiedliche Positionen bezüglich der Studieninhalte. So bewegen sich die Spielräume zwischen distanzierter Betrachtung der Wissensobjekte (im Sinne von Theorieaneignung) und subjektiv-konfrontativem Erleben (im Sinne von Selbstreflexion). Die reflexiven Prozesse, welche sich in einem Differenzraum zwischen Theorie und Praxis ereignen können, beschreibt Dewe: Theorie

„[kommt] nicht in der Praxis zur Anwendung [...], sondern [wird] relationiert [...] durch den ‚reflexiven Professionellen‘: Dieser reflektiert situativ seine Berufserfahrungen und die zu bearbeitende Problemlagen und Unsicherheiten in der Kommunikation mit seinen Adressaten unter Nutzung einer multiplen Wissensbasis“ (Dewe 2009, S. 101).

Die über Lehr-Lern-Settings arrangierten Aneignungsprozesse in Online- wie Präsenzmodulen fügen sich an die biografischen Ressourcen der Student*innen an und werden in die professionelle Identität⁴ eingeschmolzen. In diesem Prozess

4 Angesichts der vielfältigen Diskurse über professionelle Identität in der Sozialen Arbeit ist festzustellen, dass vielfach keine Aussagen über den Inhalt gemacht werden. Was allein angemerkt werden soll ist, dass Identität hier prozesshaft verstanden wird: „Der

gehen die Inhalte – bei allen Anknüpfungspunkten – nicht notwendigerweise im (beruflichen) Alltagswissen auf, sondern sie bieten einen Gegenpol zu den mitunter geradezu automatisierten Berufsalltagsroutinen. Das eingeübte, leicht von der Hand gehende Handeln hat seine Bereichskompetenzen und praktische Berechtigungen. Dennoch erscheint es im Berufsalltag erstrebenswert, die analytische Ebene immer wieder aufzusuchen, Widersprüche und Unklarheiten zuzulassen und zu erkennen – vielleicht mit einer (auch) durch das Studium gewonnenen Haltung, dass reibungsfrei ablaufende Prozesse manchmal einfach sich wiederholende sind – und keine unbedingte Aussage über die Qualitäten des Handelns zulassen. In diesem Sinne liefern berufliche Alltagserfahrungen einen Pool an Praxisbeispielen, die auf verschiedene Art hinterfragt werden können. Allerdings sind es nicht allein die Fragen oder Probleme, die sich bereits offensichtlich und oft auch bereits vor Studienbeginn gestellt haben, die man zu beantworten oder zu lösen sucht, sondern es ist auch das Hinterfragen von Routinen, welche von den gewonnenen anderen Blickwinkeln aus brüchig zu erscheinen vermögen.

5 Ausblick

Die Integration der Berufs- und Lebenserfahrung in ein Studium der Sozialen Arbeit erhöht für die Student*innen die Präsenz von Theorie und Praxis. Die Verbindungen, die zwischen diesen Polen herzustellen sind, ermöglichen die Reflexionsprozesse, welche sich nicht allein auf den Erwerb von Fähigkeiten reduzieren, sondern zu Veränderungen in der Wahrnehmung und Beurteilung von Situationen bzw. Fällen in der professionellen Praxis führen. Ein solcher Bildungsprozess schließt eine Persönlichkeitsentwicklung ein, welche die Habitualisierung einer professionellen sozialarbeiterischen Identität befördert.

In einem durch reflexive und persönlichkeitsentwickelnde Prozesse geprägten Studium findet sich auch der Gedanke der Emanzipation wieder, wie wir ihn als

Identitätsprozess ist, so sehen es die meisten neueren Ansätze der Identitätsforschung, nicht mehr nur ein Mittel, um am Ende der Adoleszenz ein bestimmtes Plateau einer gesicherten Identität zu erreichen, sondern der Motor lebenslanger Entwicklung“ (Keupp et al. 1999, S. 190). Im Anschluss an den Diskurs des Lebenslangen Lernens kann professionelle Identität als lebenslange Identitätsentwicklung verstanden werden. Professionelle Identität ist demnach ein sich auf das berufsspezifische Feld und das Handeln in diesem bezogener fortdauernder Identitätsprozess, welcher natürlich nicht autonom von den anderen, sozusagen privaten, Identitätsbildungen vollzogen wird (ausführlich und mit Bezug auf die Soziale Arbeit vgl. Harmsen 2014, S. 13–36).

eine Ausrichtung von Lebenslangem Lernen begegnet sind. Der emanzipatorische Gedanke richtet sich dabei auf individuelle, gesellschaftliche und professionsspezifische Prozesse – Soziale Arbeit als eine Profession, mit einer eigenen von ihren Bezugswissenschaften, von ihren staatlichen oder privaten Auftragsgebern und ihrer Klientel emanzipierten Positionierung.

Die Gestaltung der eigenen Professionalität, basierend auf Praxiswissen und wissenschaftlich-diskursivem Wissen, steht im Zusammenhang mit der jeweiligen Lebens- und Berufserfahrung. Es sind die personalen Ressourcen, welche es (in einem Studium und darüber hinaus) wahrzunehmen und aufzugreifen gilt. Als elementare Bestandteile einer beruflichen Identität, sind sie professionsspezifisch zu hinterfragen und zu kultivieren, damit die eigene Biografie nicht zum Gegenspieler professionellen Handelns wird.

Ein Studium der Sozialen Arbeit im Sinne einer Ermöglichungskultur Lebenslangen Lernens erhält ihren emanzipatorischen Charakter durch die curriculare Ausrichtung, die bedarfsorientiert, aber nicht bedarfskontrolliert sein sollte, sowie durch die daran Beteiligten – im Wesentlichen die Lehrkräfte und Student*innen. Dementsprechend sind durch das Studium initiierte Reflexionsprozesse, bezogen auf biografisch angesammelte Erfahrungen und fachspezifisches Wissen, für die Etablierung einer professionellen Haltung unabdingbar. Dies erfordert nicht zuletzt auch Student*innen, die bereit sind einen solchen Weg zu verfolgen.

Literatur

- Arnold, Rolf. 2002. Von der Bildung zur Kompetenzentwicklung. Anmerkungen zu einem erwachsenenpädagogischen Perspektivwechsel. In *Literatur und Forschungsreport Weiterbildung* Nr. 49: 26–38.
- Bröckling, Ulrich. 2007. Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Dewe, Bernd, und Peter J. Weber. 2007. *Wissensgesellschaft und Lebenslanges Lernen. Eine Einführung in bildungspolitische Konzeptionen der EU*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dewe, Bernd. 2009. Reflexive Sozialarbeit im Spannungsfeld von evidenzbasierter Praxis und demokratischer Rationalität – ein Plädoyer für die handlungslogische Entfaltung reflexiver Professionalität. In *Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven*, Hrsg. Roland Becker-Lenz, Stefan Busse, Gudrun Ehlert, und Silke Müller, 89–113. Wiesbaden: VS.
- Dewe, Bernd, und Gerd Stüwe. 2016. *Basiswissen Profession. Zur Aktualität und kritischen Substanz des Professionalisierungskonzeptes für die Soziale Arbeit*. Weinheim/Basel: Beltz/Juventa.

- Ehrenberg, Alain. 2004. *Das erschöpfte Selbst. Depression und Gesellschaft in der Gegenwart*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lüders, Jenny. 2004. Bildung im Diskurs: Bildungstheoretische Anschlüsse an Michel Foucault. In *Nach Foucault. Diskurs- und machtanalytische Perspektiven der Pädagogik*, Hrsg. Ludwig A. Pongratz, Michael Wimmer, Wolfgang Nieke, und Jan Masschelein, 50–70. Wiesbaden: VS.
- Harmsen, Thomas. 2014. *Professionelle Identität im Bachelorstudium Soziale Arbeit. Konstruktionsprinzipien, Aneignungsformen und hochschuldidaktische Herausforderungen*. Wiesbaden: VS.
- Keupp, Heiner, Thomas Ahbe, Wolfgang Gmür, Renate Höfer, Beate Mitzscherlich, Wolfgang Kraus, und Florian Sraus. 1999. *Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Kuhlenkamp, Detlef. 2010. *Lifelong Learning. Programmatik, Realität, Perspektiven*. Münster u. a.: Waxmann.
- Mühlum, Albert, und Silke Brigitta Gahleitner. 2010. Klinische Sozialarbeit Fachsozialarbeit: Provokation oder Modernisierungsprojekt der Sozialen Arbeit? In *Disziplin und Profession Sozialer Arbeit. Entwicklungen und Perspektiven. Theorie, Forschung und Praxis Sozialer Arbeit*, Hrsg. Silke Brigitta Gahleitner, Herbert Effinger, Björn Kraus, Ingrid Miethe, und Sabine Stövesand, 95–115. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Müller, Carl Wolfgang. 2010. Entwicklungen und Perspektiven der Sozialen Arbeit als Profession. In *Disziplin und Profession Sozialer Arbeit. Entwicklungen und Perspektiven. Theorie, Forschung und Praxis Sozialer Arbeit*, Hrsg. Silke Brigitta Gahleitner, Herbert Effinger, Björn Kraus, Ingrid Miethe, und Sabine Stövesand, 21–29. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Nolda, Sigrid. 2004. Das Verdrängen des Lernalters durch das Lernen – Zum Umgang mit Wissen in der Wissenschaft. In *Online-Lernen und Weiterbildung*, Hrsg. Dorothee M. Meister, 29–43. Wiesbaden: VS.
- Obrecht, Werner. 2009. Die Struktur des professionellen Wissens. Ein integrativer Beitrag zur Theorie der Professionalisierung. In *Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven*, Hrsg. Roland Becker-Lenz, Stefan Busse, Gudrun Ehlert, und Silke Müller-Hermann, 47–73. Wiesbaden: VS.
- Rothe, Daniela. 2009. Lebenslanges Lernen als Regierungsprogramm: Der deutsche bildungspolitische Diskurs in gouvernementalitätstheoretischer Perspektive. In *Lebenslanges Lernen und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Konzepte und Forschung im europäischen Diskurs*, Hrsg. Peter Alheit, und Heide von Felden, 89–111. Wiesbaden: VS.
- Siecke, Bettina. 2007. *Lernen und Emotion. Zur didaktischen Relevanz von Emotionskonzepten im Kontext beruflicher Bildung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Sommerfeld, Pete. 2010. Entwicklung und Perspektiven der Sozialen Arbeit als Disziplin. In *Disziplin und Profession Sozialer Arbeit. Entwicklungen und Perspektiven. Theorie, Forschung und Praxis Sozialer Arbeit*, Hrsg. Silke Brigitta Gahleitner, Herbert Effinger, Björn Kraus, Ingrid Miethe, Sabine Stövesand, und Juliane Sagebiel, S. 29–45. Opladen/Farmington Hills.
- Staub-Bernasconi, Silvia. 2009. Der Professionalisierungsdiskurs zur Sozialen Arbeit im deutschsprachigen Kontext im Spiegel internationaler Ausbildungsstandards Soziale Arbeit – eine verspätete Profession? In *Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven*, Hrsg. Roland Becker-Lenz, Stefan Busse, Gudrun Ehlert, und Silke Müller-Hermann, 21–47. Wiesbaden: VS.

- Tuschling, Anna. 2004. Lebenslanges Lernen. In *Glossar der Gegenwart*, Hrsg. Ulrich Bröckling, Susanne Kaufmann, und Thomas Lemke, 152–159. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Faure, Edgar, Felipe Herrera, Abdul-Razzak Kaddoura, Henri Lopes, Arthur V. Petrovsky, Majid Rahnema, und Frederick Champion: Learning to be. The world of education today and tomorrow. Paris. <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002232/223222e.pdf> [16.01.2018].
- Wehner, Nicole. 2010. Die habitualisierte Inszenierung von Professionalität. Eine biographische Studie im Berufsfeld der Sozialen Arbeit. Berlin: WVB.
- Wilkesmann, Uwe. 2012. Abweichungen vom Bild des Normalstudierenden – Was erwarten Studierende? In *Studium 2020. Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen*, Hrsg. Michael Kerres, Anke Hanft, Uwe Wilkesmann, und Karola Wolff-Bendik, 59–83. Münster u. a.: Waxmann.
- Zeuner, Christine, und Peter Faulstich. 2009. Erwachsenenbildung. Resultate der Forschung. Entwicklung, Situation und Perspektiven. Weinheim/Basel: Beltz.

Über die Autorin

Karollus, Sandra; M.A. Soziologie, Neuere und Neueste Geschichte, Gender Studies, M.A. Soziale Arbeit, Gastdozentin im Studiengang BASA-online an der Alice Salomon Hochschule Berlin, sandra.karollus@ash-berlin.eu



Der Live-Classroom als virtuelle Lehr-Lernumgebung

Ein Erfahrungsbericht über den Einsatz im Studium der Sozialen Arbeit

Eckart Nebel

Zusammenfassung

Webkonferenzdienste, wie der Live-Classroom, gewinnen in der Bildungslandschaft zunehmend an Bedeutung. Im Rahmen eines Online-Studiums der Sozialen Arbeit ist es wichtig, diesen Lernort in seinen kommunikativen Möglichkeiten und Begrenzungen zu kennen und bewusst zu nutzen, um ihn für die Studierenden produktiv machen zu können. Die Beschränkung der Sinneskanäle im virtuellen Raum kann für Lernprozesse hilfreich sein, gerade weil sich hier die Vielzahl an Informationen, die in zwischenmenschlichen Interaktionen liegen, reduzieren lässt. Auch für die Praxis der Sozialen Arbeit werden virtuelle Räume zukünftig wichtiger werden. Absolvent*innen, die über Bildschirme ebenso selbstverständlich wie face-to-face kommunizieren können, haben eine wichtige Kompetenz erlangt.

Schlagwörter

Live-Classroom, Virtualität, Lehr-Lernumgebung, Webkonferenzdienst, Online-Lehre, analog – digital, Kommunikation, Medienbildungsraum, Lernort

1 Einleitung

Die Digitalisierung aller Lebensbereiche stellt Soziale Arbeit als Profession vor Herausforderungen, gleichzeitig bieten sich neue Möglichkeiten: Soziale Dienstleistungen, wie beispielsweise Online-Beratungsangebote, etablieren sich, intern vollziehen sich Leistungsdokumentation und Wirkungskontrolle meistens datenbankbasiert, vor allem aber ist die lebensweltliche Durchdringung digitaler Medien inzwischen soweit fortgeschritten, dass jede Soziale Arbeit, die sich diesen Prozessen nicht stellt, als rettungslos von gestern erscheint. Auch im Studium der Sozialen Arbeit sollten sich die genannten Herausforderungen und Möglichkeiten abbilden. Dies gilt insbesondere für berufsbegleitende Online-Studiengänge Sozialer Arbeit (BASA-online), deren Format und Ausbreitung auf eben den technischen und gesellschaftlichen Möglichkeiten der Digitalisierung basiert.

Digitalisierung und Virtualisierung von zwischenmenschlichen Interaktionen sind zu einem alltäglichen Phänomen geworden. Aus der Perspektive der Lehre heißt dies, dass Soziale Arbeit nicht ohne Bezugnahme auf diese Phänomene, aber vor allem auch nicht jenseits dieser Interaktionsformen vermittelt werden sollte. Der Live-Classroom (LC) als virtuelle Lehr-Lernumgebung, die es erlaubt, Lehrende und Lernende interaktiv miteinander zu vernetzen, bietet im Rahmen eines Online-Studiengangs vielfältig nutzbare Möglichkeiten. Für die Lehre in der Sozialen Arbeit stellen sich aber auch grundsätzlichere Fragen: Was unterscheidet ein virtuelles von einem herkömmlichen Lehr-Lernarrangement? Sind virtuelle Räume nicht real? Was heißt virtuelles Lernen? Was geschieht in virtuellen Räumen auf der Ebene der Interaktionen, der Beziehungen und der Identitätsbildung? Was ist überhaupt „virtuell“?

Ich möchte den folgenden Überblick über die Möglichkeiten virtueller Räume in einem Online-Studiengang nicht aus der Perspektive eines ‚digital native‘ beginnen – nicht nur, weil ich generationsmäßig nicht dazugehöre, sondern vor allem, um einen unverstellten Blick auf das Phänomen virtueller Lernumgebungen zu werfen. Die Vorgehensweise soll eine naive im besten Sinne sein, d. h., die verwendeten Begriffe, vorhandenen Techniken, Interaktionsmöglichkeiten und Lehr-Lernumgebungen etc. werden mit den staunenden Augen desjenigen untersucht, der in diesen Möglichkeiten nicht nur technische Lösungen sieht, die es zu optimieren gilt, sondern der auch nach kommunikativen Grenzen, Beschränkungen und Risiken fragt.

Im Folgenden werden die technischen und didaktischen Implikationen beim Einsatz einer virtuellen Lehr-Lernumgebung wie dem LC für die Gestaltung der Lehre vorgestellt. Rekuriert wird auf Erfahrungen, die ich seit drei Jahren im Rahmen eines Werkvertrags bei der Implementierung des Live-Classrooms in einem Studiengang der Sozialen Arbeit (BASA-online) mache.

2 Der LC als Lernort im Studium der Sozialen Arbeit

Der LC ist ein Webkonferenzdienst, der „eine ortsunabhängige synchrone Zusammenarbeit aller am Lehr-/Lernprozess Beteiligten“ (Czerwionka et al. 2009, S.96) ermöglicht. Eine entsprechende Infrastruktur vorausgesetzt (PC, Webcam, Headset, Internetverbindung), lassen sich im LC in wenigen Schritten ortsunabhängig die Teilnehmenden miteinander in Verbindung bringen. Der LC ist unabhängig vom verwendeten Betriebssystem erreichbar und intuitiv schnell erfasst. Für einen Austausch zwischen den Studierenden und für die Begleitung studentischer Lernprozesse von Seiten der Lehrenden bietet der LC eine große Palette an Anwendungsmöglichkeiten (ausführlicher im Verlauf).

Das Blended Learning, wie es im Studiengang BASA-online praktiziert wird, geht in den Interaktionsmöglichkeiten über ein klassisches Fernstudium hinaus, trotzdem werden die meisten Module in der Online-Lehre gestaltet, die Präsenzmodule haben einen weitaus geringeren Anteil. Während die Studierenden in den Präsenzzeiten direkten Kontakt zu Kommiliton*innen und Lehrenden haben, werden die Online-Module alleine und häufig am Bildschirm studiert. Diese räumliche wie zeitliche Vereinzelung schafft die notwendige Flexibilität für ein berufsbegleitendes Studium, lässt aber nur wenig Möglichkeit zum Austausch mit der Peer-Group und den Lehrenden zu. Der LC als virtuelle Lernumgebung bietet Möglichkeiten für einen Austausch, der zwar synchron stattfinden muss, aber zumindest die räumliche Distanz mit wenigen Klicks überwinden kann. Damit steht ein Tool zur Verfügung, das zur effektiven Verzahnung der Präsenz- und Onlinemodule einen wichtigen Beitrag leisten kann. Der LC kann als Raum für eine virtuelle Sprechstunde, beim Treffen einer Arbeitsgruppe von Studierenden oder als Möglichkeit zum Erbringen einer Prüfungsleistung genutzt werden: Im virtuellen Raum ist eine Qualität der Begegnung möglich, die schriftliche Informationsübermittlung nicht erreichen kann. Wenn der physische Lernort Hochschule während eines Präsenzmoduls und der virtuelle Campus der Lernplattform in einem Onlinemodul durch den Einsatz des LC sinnvoll ergänzt werden, kann das Studium profitieren.

Gerade im Rahmen eines Online-Studiengangs ist eine Rollenverteilung zwischen Lehrenden und Studierenden gefragt, in der sich die Lehrenden eher als Lern-Coaches, denn als Wissensvermittler*innen verstehen. Um die selbstgesteuerten Lernprozesse der Studierenden bestmöglich unterstützen und begleiten zu können, brauchen Lehrende vielfältige Kanäle, über die sie mit den Studierenden in Verbindung treten können. Mit anderen Worten: Es geht im Kontext des Blended Learnings um die Gestaltung hilfreicher *interaktiver* Lehr-Lernumgebungen (ausführlicher im Verlauf.)

Auch in der Unterstützung von peer-to-peer-Kontakten der Studierenden kann der LC eine wichtige Rolle spielen. Selbst wenn die digitale Vernetzung inzwischen so weit fortgeschritten ist, dass man davon ausgehen kann, dass die allermeisten Studierenden die meiste Zeit füreinander über Facebook und diverse Messengerdienste online erreichbar sind, stellt der LC einen Raum zur Verfügung, in dem jenseits von alltäglich aufpoppenden Statusmeldungen ein inhaltlich und persönlich gehaltvoller Austausch möglich ist. Viele Studierende nehmen das Angebot eines gemeinsam nutzbaren Raums, der nicht von und für die Lehrenden eingerichtet wurde, sondern ausschließlich ihnen selbst zur Verständigung und Reflexion untereinander zur Verfügung gestellt wird, gerne an. Die Nutzung dieser peer-to-peer geprägten Räume ist häufig eher von einer informellen als einer formalen Herangehensweise geprägt (vgl. Arnold und Kumar 2014, S. 481). Die Herausbildung und Verstetigung von Gruppen in Form von „Communities of Practice“ kann wesentlich dazu beitragen, die persönliche Anbindung an das Studium zu fördern.

„Studierende strebten in den virtuellen Räumen stärker eine Unterstützungs-Community an – um über Herausforderungen beim Absolvieren des Programms zu sprechen, gemeinsame Ressourcen zu schaffen, die allen das Durchhalten ermöglichen, sowie eine Gruppenzugehörigkeit zu erleben“ (Arnold und Kumar 2014, S. 481).

Ein Studium der Sozialen Arbeit, ob im Präsenzstudium oder online, sollte Absolvent*innen in ihre Arbeitsfelder entlassen, die sich als Professionelle den Herausforderungen der modernen Welt gewachsen sehen. Herausforderungen bestehen sicher auch in einem kompetenten Umgang mit den neuen Medien, sowohl was den eigenen Arbeitsalltag betrifft (zur Koproduktion von Subjektivität und Technik bei der Bildschirmarbeit im sozialarbeiterischen Alltag vgl. auch Ley 2010, S. 217ff.) als auch was das Verständnis für die Lebenswelt der Klient*innen angeht. Es bleiben aber nichtsdestotrotz die wesentlichen Herausforderungen in der Profession bestehen, die nach wie vor und vor allem in der sozialen Kompetenz, der fachlichen Haltung und den kommunikativen Fähigkeiten liegen. Auch ein*e Sozialarbeiter*in, die sich wie ein Fisch im Wasser in den virtuellen Medien bewegt, bleibt eine Person, die sich selbst reflektieren und neben allen Möglichkeiten der Vernetzung jederzeit auch den Sinn und Zweck von Interaktionen mitbedenken können sollte. Das Virtuelle ist „hip“, es ist fluide und verheißungsvoll. Doch was bedeutet eigentlich *virtuell* genau?

Exkurs: Was ist „virtuell“?

Die Verwendung des Adjektivs virtuell in Begriffsbildungen wie virtuelles Lernen, virtuelle Räume bis hin zur so genannten virtuellen Realität zeigt ein großes Bedeu-

tungsspektrum auf, in dem verschiedene, teilweise widersprüchliche Konzeptionen von Virtualität enthalten sind (ausführlich zu dieser Diskussion vgl. Hölterhof 2008, S. 1–12). Im Kontext eines virtuellen Lernorts scheint es sinnvoll zu sein, sich an eine Definition zu halten, in der das jeweils als virtuell Bezeichnete etwas Vorhandenes ersetzt: „Virtuell heißt, dass etwas nicht physisch das ist, was man zunächst erwarten würde, aber dass es genauso wirkt“ (Friedrich 2012, o. S.). Der Begriff der Virtualität kann nur sinnvoll sein in Bezug auf etwas, d. h., es ist immer wichtig anzugeben, wovon etwas eine virtuelle Version ist. Ein virtueller Raum ist in Bezug auf einen physisch vorhandenen dreidimensionalen Raum die virtuelle Version eines Lernortes. Ein Gespräch am Telefon hätte vor hundert Jahren genauso gut als virtuell bezeichnet werden können, wenn der Begriff damals schon in aller Munde gewesen wäre. Die Tatsache, dass die Schallwellen von einem Apparat in elektrische Impulse umgewandelt und versendet werden, um an einem entfernten Ort von einem anderen Apparat wieder in Schallwellen zurückverwandelt zu werden, ebenso wie die Tatsache, dass die beteiligten Personen nun ein Gespräch mittels des Apparates mit Namen Telefon führen können, schafft in jedem Fall ein virtuelles Gespräch, wenn wir vom Original ausgehen, welches bis zum Beginn des vergangenen Jahrhunderts die einzige Version eines Gesprächs darstellte: Menschen begegnen sich von Angesicht zu Angesicht, sie nehmen Gestik und Mimik der Beteiligten wahr und tauschen sich direkt mittels verbaler und non-verbaler Signale miteinander aus. Eine inzwischen vollkommen selbstverständliche Form sozialer Beratung, wie etwa die Telefonseelsorge, wäre aus damaliger Perspektive absurd oder zumindest virtuell erschienen.

Die moderne westliche Welt lässt sich ohne solche virtuellen Stellvertretungen kaum noch denken. Eine ähnlich abstrahierte Stellvertretung wie beim Wechsel von den dreidimensionalen in die virtuellen Räume lässt sich z. B. in Bezug auf gesellschaftliche Verabredungen wie Geldgeschäfte erkennen. Die Bankkarte ist die virtuelle Version des Bargeldes. Dieses wiederum war die virtuelle Entsprechung von Goldmünzen, die wiederum für den eigentlichen Tauschwert der Waren standen. Im Alltagserleben jedenfalls ist immer das jeweilig Gegebene das „Echte“ und die gerade neue Version erscheint als „virtuell“. Diese Künstlichkeit des Virtuellen ist der Tatsache geschuldet, dass die virtuelle Version (oder der virtuelle Stellvertreter von etwas Bekanntem) nicht die gewohnte physische Ausprägung hat, aber dennoch ebenso wirkt. Von heute aus gesehen lässt sich vermuten, dass in nicht allzu ferner Zukunft das, was wir jetzt als ‚virtuell‘ bezeichnen, wie z. B. ein LC, die originale Version geworden sein wird und auch, dass es dann neue virtuelle Versionen von diesem uns jetzt virtuell erscheinenden Raum geben wird.

In jedem Fall stellt es eine unzulässige Verkürzung dar, wenn der Begriff des Virtuellen dem des Realen entgegenstellt wird, da sich die neuen virtuellen Ver-

sionen immer im realen, wirklichen Leben durchsetzen mussten und es in der menschlichen Kulturentwicklung auch schon immer getan haben. Wortsprache war die neue virtuelle Version von affektiven Absichtsäußerungen, Schriftsprache die abstrahierte Version der gesprochenen Worte, die nur noch im Kopf gehört werden konnten usf. Was an diesen Verläufen auffällt, ist der zunehmende Grad an Abstraktion und Vermitteltheit im Austausch und aus der Perspektive der jeweiligen Jetztzeit der Verlust an Unmittelbarkeit und Echtheit.

In Bezug auf die Möglichkeiten, die virtuelle Räume in einem Online-Studien-gang der Sozialen Arbeit bieten, sollten beide Aspekte im Auge behalten werden: Die zunehmende Abstraktion ermöglicht eine jeweils eklatante Vergrößerung der Reichweite der Kommunikation, die sich heutzutage mit der digitalen Vermittlung weiter exponentiell steigert. Gleichzeitig bedeutet der Verlust an Direktheit und Unmittelbarkeit einen Verlust an Übertragungskanälen im Kontakt. So gibt es bei einer Begegnung im virtuellen Raum keine gemeinsame Wahrnehmung des Ortes, an dem sich die Personen gerade aufhalten, wie auch nur eine stark eingeschränkte Ansicht der Teilnehmer*innen (ausführlicher im Verlauf). Kanalreduktion muss aber nicht in jedem Fall zu einer Einschränkung führen. Wie am Beispiel der Entwicklung eines Beratungsformats wie der Telefonseelsorge deutlich wurde, liegt in der Einschränkung unter Umständen auch eine Erweiterung und sogar Intensivierung der Anschlussmöglichkeiten (zu den Vor- und Nachteilen einer Kanalreduktion vgl. Petzold 2006, o.S.).

Welche spezifischen Kanäle in welchen Zusammenhängen sich im LC reduzieren oder erweitern, wird später ausführlich diskutiert. An dieser Stelle bleibt festzuhalten, dass Realität und Virtualität keine sich ausschließenden Gegensätze darstellen, sondern dass ihr Verhältnis einem ständigen Veränderungsprozess unterworfen ist, in dem das, was eben noch virtuell erschien, morgen schon zum alltäglichen Repertoire dazugehören kann. Was ist heutzutage aus dieser Perspektive ein virtueller Klassenraum?

3 Der Live-Classroom als Lehr-Lernumgebung

Vergegenwärtigen wir uns kurz, welche Art von Lernort ein herkömmliches Klassenzimmer oder ein Seminarraum ist, was vorhanden ist und was dort geschieht und auch wo die Begrenzungen dieses Ortes liegen, um dann in einem zweiten Schritt einen virtuellen Seminarraum beschreiben zu können: Im herkömmlichen Raum gibt es die physisch anwesenden Personen, also Lehrende und Studierende, es gibt ein Whiteboard, öfters befindet sich eine Pinnwand für Notizzettel und Mitteilungen

an der Wand. Meist gibt es einen Beamer, mit dem Folien auf einer Projektionsfläche gezeigt werden können. Außerdem können Texte in Papierform als Handout zur gemeinsamen Bearbeitung ausgeteilt werden. Eventuell stehen Nebenräume oder Abtrennungsmöglichkeiten zur Verfügung, in denen sich Lerngruppen separieren können. Schließlich gibt es Kommunikationskanäle, die eher unterhalb des offiziellen Lerngeschehens ablaufen, wie unter den Studierenden weitergegebene Zettel (die heute wohl eher durch digitale Mitteilungen ersetzt werden).

Diese Vielfalt lässt sich auch im LC entdecken: Die teilnehmenden Personen sind mit dem Videobild ihrer Webcam und dem Audiosignal des Mikrofons anwesend, es gibt die Möglichkeit, ein Whiteboard zum gemeinsamen Beschreiben einzublenden, auch ein Hinweisfenster zum eher statischen Übermitteln von Nachrichten, analog zum Pinnbrett, ist realisierbar. Die Rolle des Beamers nimmt ein Freigabefenster ein, in dem Teilnehmer*innen Präsentationen oder auch Texte und Tabellen für alle sichtbar machen können. Das, was im analogen Klassenzimmer das Austeilen von Handouts ist, wird im LC durch die Freigabe von Dateien in einem gesonderten Fenster gewährleistet. Im LC ist die Aufteilung in Lerngruppen ohne jede Beschränkung jederzeit möglich. Das Chatfenster wiederum übernimmt die Funktion der Zettel, in denen sich die Peergroup informell untereinander verständigt.

Tab. 1 Vergleich analoge und digitale Lehr-Lernumgebung (eigene Darstellung)

Physisch anwesende Personen	Tafel Whiteboard	Pinnwand	Beamer	Hand-Out	Zettel	Arbeitsgruppe in Extra-Räumen
Video-/ Audioübertragung	Whiteboard	Hinweisfenster	Freigabefenster	Dateifreigabe	Chat personalisierter Chat	Arbeitsgruppen in beliebiger Anzahl

Auch wenn sich in dieser Aufzählung Entsprechungen in beiden Räumen finden lassen, unterscheidet sich die Lernumgebung in einem herkömmlichen von der in einem virtuellen Raum ganz erheblich. Worin bestehen diese Unterschiede? Wird in dem einen Raum analog, in den dem anderen digital oder virtuell gelernt? Kann es so etwas wie virtuelles Lernen überhaupt geben? Wo sollte es stattfinden, wenn nicht in den Köpfen der Lernenden? „Was ‚virtuelles Lernen‘ in technischem Sinne genannt wird, verändert zwar die Lernumgebung, nicht aber das Lernen selbst; was wir ‚virtuelles Lernen‘ nennen [...], ist reales Lernen, aber in einer anderen Lernumgebung“ (Zimmerli 2005, S. 60).

Ein erster Unterschied zwischen analogen und digitalen Lernumgebungen zeigt sich anhand der Möglichkeiten einer Aufzeichnung des Geschehens. Auf Knopfdruck lassen sich im LC digitale Aufnahmen einer Sitzung erstellen, sodass auch ein asynchrones Betrachten des Verlaufs möglich ist. Dieser sehr viel einfachere Zugang zur Aufzeichnung (es brauchen keine Kameras in den Raum gebracht, während der Aufnahme bedient und anschließend das Material womöglich sogar noch geschnitten werden), zeigt auch *den* wesentlichen Unterschied zwischen beiden Lernumgebungen: Der virtuelle Klassenraum ist immer an den Bildschirm gebunden und damit zweidimensional, während sich das Geschehen im Seminarraum im dreidimensionalen Raum abspielt. Wenn eine Kamera über die Köpfe der Hörer*innen hinweg die lehrende Person aufnimmt, vermittelt sie höchstens den Eindruck einer wenig interaktiven Vorlesung. Um eine lebendige Diskussion aufzuzeichnen, braucht es entsprechend mehrere Kameras oder eine Person, die die Kamera führt. Im LC sind dagegen die Teilnehmer*innen, zumindest bei Gruppengrößen bis zu ca. zwölf Personen, alle gleichzeitig (neben den weiteren Fenstern für Präsentation, Chat etc.) auf dem Bildschirm zu sehen. Betrachter*innen einer Aufzeichnung sehen also immer das ganze Geschehen gleichzeitig. Dasselbe gilt natürlich auch für die teilnehmenden Personen jeder Veranstaltung im LC. Die physische Präsenz, die sich im dreidimensionalen Raum dadurch ausdifferenziert, wer vorne oder weiter hinten sitzt, wer neben wem Platz genommen hat usw., ist im LC durch die zweidimensionalen Videobilder der Anwesenden ersetzt, die einfach der Reihenfolge ihrer Anmeldung nach nebeneinander platziert werden und keinerlei räumliche Differenzierung abbilden.

Ein weiterer eklatanter Unterschied der beiden Lernumgebungen folgt aus der eben beschriebenen zweidimensionalen Darstellung des interaktiven Geschehens. Die Aufmerksamkeit der Teilnehmer*innen einer LC-Sitzung kann nicht auf den Bildschirm als Ganzes gleichzeitig gerichtet sein, sondern wandert per Augenbewegung zwischen den verschiedenen Bildern der Teilnehmenden und den anderen Fenstern hin und her. Diese Bewegungen sind aber im virtuellen Raum nicht so unmittelbar und gerichtet von den anderen Anwesenden wahrnehmbar, wie es im dreidimensionalen Raum der Fall ist. Das bedeutet, dass die gerade sprechende Person keine Rückkopplung dazu hat, ob sie während des Sprechens angeschaut wird. Alle sind jederzeit potenziell an allem interessiert oder eben auch nicht. Jede Person bleibt während der Teilnahme am LC nicht nur in ihrer eigenen (meist häuslichen) dreidimensionalen Umgebung, sondern auch in ihrem eigenen, kaum rückgekoppelten Aufmerksamkeitsraum. Im Extremfall könnte jemand bildschirmfüllend einen anderen Inhalt über den LC legen, ohne dass dies von den anderen im LC bemerkt werden könnte, denn die Webcam bildet jede Person genauso ab, wie sie gerade auf den Bildschirm schaut, egal, was auf dem Bildschirm selbst zu sehen ist.

Erst wenn die Augen deutlich jenseits des Bildschirms im Raum umherwandern oder jemand den Kopf abwendet, wird für die anderen Anwesenden deutlich, dass die Person zumindest visuell nicht mehr „drinnen“ ist, was aber nicht unbedingt bedeuten muss, dass jemand nicht inhaltlich dabei ist. Ganz im Gegenteil besteht ein konzentriertes Zuhören ja oft gerade darin, dass die visuellen Signale zugunsten des Hörens und Mitdenkens weitgehend ausgeschaltet werden. Diese Ebene der individuellen und gemeinsam geteilten Aufmerksamkeitsökonomie, die in herkömmlichen Kommunikationssituationen meist unterhalb der direkten Wahrnehmung mitläuft, aber einen wesentlichen Beitrag dazu liefert, ob wir das Gefühl haben, „in Verbindung“ zu sein, ist im LC deutlich weniger ausdifferenziert. Das schafft viel Raum für ein „Bei-sich-bleiben“, vermittelt aber wenig Rückkopplung zum Geschehen in der Gruppe.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der LC eine Lernumgebung bietet, in der auf ähnlich vielfältige Art und Weise Inhalte miteinander geteilt und bearbeitet werden können, wie in einem herkömmlichen Raum. Im Unterschied zu einem dreidimensionalen Lernort treten im LC viele Signale der nonverbalen Kommunikation, durch die sich das implizite Beziehungsgeschehen abbildet, in den Hintergrund bzw. sind teilweise nicht mehr wahrnehmbar. Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass die inhaltlichen Aspekte der Konversation mehr Raum erhalten können. Vorausgesetzt, dass es unter den Teilnehmenden ein Interesse am Inhalt gibt, oder dass der Austausch neue Perspektiven eines scheinbar bekannten Zusammenhangs eröffnet, kann der LC ein ausgesprochen intensiver Lernort sein. Bei fehlendem Interesse der Lernenden oder didaktischem Unvermögen der Lehrenden wird der LC jedoch sehr schnell ein farbloser und flacher Ort, an dem das Abschweifen und Wegdriften in die eigene Umgebung sich kaum noch verhindern lässt.

Im folgenden Abschnitt soll es nun darum gehen, welche Lehr-Lernsettings in einem LC möglich sind. Vor dem Hintergrund der eben angestellten Beobachtungen und Überlegungen wird dabei auch gefragt, welche Möglichkeiten es gibt, das Setting so auszustatten, dass der Austausch über den Inhalt optimal gefördert wird, bzw. welche didaktischen Schritte, Verhaltensweisen und Interventionen die Aufmerksamkeit wachhalten, sodass alle Beteiligten gerne und mit Gewinn ‚am Ball bleiben‘.

4 Lehr-Lernszenarien im Live-Classroom

Der LC als Lernort bietet, wie in der Einleitung bereits angedeutet, ortsunabhängig aber zeitgleich die Möglichkeit, die Studierenden untereinander und mit den Lehrenden in verschiedenen Settings in direkten Austausch treten zu lassen. Im

Rahmen eines berufsbegleitenden Online-Studiengangs der Sozialen Arbeit, der durch einen überwiegenden Anteil von Selbstlernzeit (und wenig Präsenzzeiten in der Hochschule) geprägt ist, stellt der LC einen Ort zur Verfügung, an dem es ohne Aufwand einen direkten Kontakt zu den entsprechenden Kollaborationspartner*innen geben kann. Die Settings reichen von der Teilnahme an einer klassischen Vorlesung bis hin zur Zusammenarbeit im Rahmen einer studentischen Kleingruppe.

1. *Vorlesung*: Da es sich bei dieser Unterrichtsform um eine einseitig gerichtete Form der Wissensvermittlung handelt, braucht es hier vor allem die Bild- und Tonübertragung des/der Lehrenden. Die Studierenden sehen das Videobild und hören den Ton des*der Vortragenden, brauchen aber selber keine Audio- und Videoübertragung. Bei einer solchen Anordnung im LC gibt es keinerlei Platzprobleme und wenn die Aufzeichnung im Nachhinein zur Verfügung steht, d. h. auch asynchron nutzbar ist, ist die Anzahl potenzieller Hörer*innen tendenziell unendlich. Möglich ist der Einsatz solcher virtuellen Vorlesungsformen auch als Inverted Classroom Model (vgl. Schäfer 2012, S. 3). In diesem Format dient die Betrachtung des Vorlesungsvideos der Vorbereitung auf die Präsenzveranstaltung, in der es dann, jenseits der Wissensvermittlung, Zeit und Raum für spezifische Fragen und Diskussionen geben kann.
2. Eine weitaus anspruchsvollere Form der Vorlesung, die gleichzeitig sowohl im Hörsaal wie im LC stattfindet, braucht eine hohe mediendidaktische Fertigkeit der Lehrenden. In diesem Setting präsentieren sie ihre Inhalte per Vortrag vor den Anwesenden, während die Veranstaltung zeitgleich im LC übertragen wird und, so wie für die Studierenden im Saal, es für die virtuell Teilnehmenden z. B. per Chat möglich ist, Fragen zu stellen oder kurze Diskussionsbeiträge einzubringen.
3. In Form von Ringvorlesungen, unter Beteiligung von Lehrenden anderer Hochschulen und Institutionen, bietet der LC eine Möglichkeit, ohne großen Aufwand einen ortsunabhängigen Austausch zu ermöglichen.
4. *Seminar*: In diesem Setting bedarf es mehr kommunikativer Elemente. Meist nehmen die Studierenden mit eigener Video- und Audioübertragung teil. Auf diese Weise können sie sich neben dem*der Lehrenden in die Diskussion einbringen, eigene Inhalte präsentieren und sich gegenseitig direkt ansprechen. Hier kann die Gruppe zur Erarbeitung von inhaltlichen Zwischenschritten oder unterschiedlichen Aspekten eines Themas in beliebig viele Teilgruppen aufgeteilt werden, um nach einer verabredeten Zeit wieder in den gemeinsamen Hauptraum zurückzukehren.
5. *Lerngruppe*: Als ein kollaboratives Lernszenario sind studentische Lerngruppen im LC eine gute Möglichkeit, die Isolation der Studierenden in einem Online-Studiengang zu überwinden. Der LC wird den Studierenden von Seiten der Lehrenden

- bzw. der Hochschule zu ihrer freien Verwendung zur Verfügung gestellt. Der Austausch der Studierenden erstreckt sich hier erfahrungsgemäß nicht nur auf die Lerninhalte, kann aber gerade dadurch für die Anbindung ans Studium einen enormen Stellenwert haben. Die Herausbildung von „Communities of Practice (CoP) als Wissens- und Lerngemeinschaft“ (Arnold und Kumar 2014, S. 473) wird gerade in diesen Räumen, die keine eindeutige formelle oder informelle Zuordnung aufweisen, gefördert. Wer sich hier als Person *und* als Professionelle unter seines-/ihresgleichen gesehen, gehört und wahrgenommen fühlt, hat bei der Entwicklung eines professionellen Selbstverständnisses einen wichtigen Erfahrungsschritt gemacht und erfährt eine persönliche Anbindung an das Studium, die helfen kann, die unausweichlichen Tiefpunkte und Motivationshürden in einem Online-Studiengang zu überwinden (vgl. Nebel 2017, S. 55ff.).
6. *Sprechstunde*: Der LC bietet die Möglichkeit eine Sprechstunde einzurichten, bei der Studierende sich mit spezifischen Fragen und Problemstellungen an ihre Lehrenden wenden können. In dieser 1:1-Beratung treten die Möglichkeiten, die der LC im Gegensatz zu einem Telefongespräch oder einem schriftlichen Austausch per Mail bietet, noch einmal klar zu Tage: Neben dem verbindlicheren Kontakt durch gegenseitige Wahrnehmung per Kamerabild und Tonübertragung, stellt die Möglichkeit der gemeinsamen Betrachtung von Dokumenten und Grafiken einen Kanal zur Verfügung, in dem sich Fragen oder auch strittige Diskussionspunkte effektiv und mit wenig Aufwand klären lassen. Für eine Sprechstunde im Kontext eines Online-Studiengangs, die z. B. die Studiengangskoordination einrichtet, bietet der LC die Möglichkeit, dass die Studierenden zeitweise ihren eigenen Bildschirm zur Ansicht für den*die Beratenden bereitstellen. Gerade im Rahmen eines Online-Studiengangs, in dem die Orientierung auf einem virtuellen Campus oft mit erheblichen Schwierigkeiten verbunden ist, kann dieser direkte Zugang etliche Informationsschleifen ersparen helfen.
 7. *Konferenz*: In diesem Format tauschen sich Expert*innen zu einem Thema aus. Diese sind per Webcam und Mikrofon füreinander sichtbar. Die Zuschauer*innen nehmen wie im Format der Vorlesung ohne Bild- und Tonübertragung teil, können sich aber mit Fragen und kurzen Diskussionsbeiträgen in den fachlichen Austausch einbringen. Ähnlich wie bei der Ringvorlesung hat dieses Format im LC den Vorteil, mit geringem Aufwand weit voneinander entfernte Personen in einen direkten Austausch miteinander zu bringen.

5 Grenzen, Hemmschwellen und Möglichkeiten der Kommunikation im Live-Classroom

Eine erste Hemmschwelle wird sofort deutlich, wenn man die Schnittstelle zwischen analoger und digitaler Welt betrachtet, der die Nutzer*innen des LC ausgesetzt sind: Sie befinden sich in ihrem eigenem, meist privaten Raum und treten im virtuellen Medium des LC in Kontakt mit anderen Teilnehmer*innen, die sich ebenfalls in ihren mehr oder minder privaten Räumen aufhalten. Neben Befürchtungen zur eigenen technischen Kompetenz haben Unbehagen und Schwellenängste, die häufig mit einer ersten Nutzung des LC verbunden sind, meist mit dieser Schnittstelle zwischen privatem und öffentlichem Raum zu tun. Es ist beispielsweise etwas ganz anderes, ob sich jemand in ein Seminar an der Hochschule setzt, oder abends, womöglich nach dem Ins-Bett-Bringen der Kinder, zuhause an den Laptop geht, immer gegenwärtig, dass jede „Störung“ von den anderen im virtuellen Raum Anwesenden wahrgenommen (und eventuell auch kommentiert) wird. Schnittstellen, zumal solche zwischen analoger und digitaler Welt, bergen vielerlei Quellen für Unbehagen, vorwegnehmend antizipiert, wie auch real erlebt. Die Hürde, die das notwendige Management von Privatem und Offiziellen für eine produktive Nutzung des LC darstellt, ist nicht zu unterschätzen. Erfahrungsgemäß stellt die Schwellenangst selbst die größte Hürde dar und Teilnehmer*innen beginnen schon nach der zweiten oder dritten Sitzung, sich in der neuen virtuellen Lernumgebung heimisch zu fühlen.

Der nächste gravierende Unterschied zwischen beiden Räumen zeigt sich beim Eintritt in den LC. In einem physischen Raum orientieren wir uns beim Eintreten blitzschnell, wer sich wo befindet, wo mögliche Ausgänge sind und welche psychosoziale Situation wir zwischen den bereits Anwesenden gerade vorfinden. Im Gegensatz dazu werden wir im LC (nach dem Anmeldeprozedere über Bildschirm und Tastatur und der Freigabe von Kamera und Mikrofon) der anderen Anwesenden gegenwärtig, indem wir sie in ihren kleinen Abbildungen auf unserem Bildschirm sehen und über Lautsprecher oder Kopfhörer auch hören. Während die Herausforderung im physischen Raum darin besteht, im sozialen Gefüge seinen entsprechenden Platz einzunehmen, zeichnet sich der virtuelle Raum durch eine abbildhafte Abstraktion aus. Hier geht es weniger darum, seinen Platz zu behaupten, als vielmehr darum, in einen inhaltlichen Austausch zu treten, der aber nicht die Zeitverzögerung und Vermitteltheit schriftlicher Kommunikation aufweist, sondern in direktem Austausch stattfindet.

Wie im Abschnitt über den Begriff des Virtuellen bereits deutlich wurde, zeichnet sich jede virtuelle Variante einer gesellschaftlichen Konvention oder einer neuen technischen Lösung durch einen höheren Grad an Abstraktion aus.

Entsprechend sind die Teilnehmer*innen in einem virtuellen Raum eher mit Anteilen der bewussten und gesteuerten Kognition beteiligt, während die direkte sinnliche Wahrnehmung in den Hintergrund tritt, d. h. gehirnpfysiologisch wird das limbische System (Sinne und Emotionen) weniger und der präfrontale Cortex (Verstand und Vernunft) mehr in Anspruch genommen (vgl. Roth 2007, S. 136ff.). Nichtsdestotrotz gibt es in jedem virtuellen, wie auch in jedem herkömmlichen Klassenraum eine spezifische Atmosphäre, die sich aus dem Netz der Interaktionen und gegenseitigen Bezugnahmen speist. Von daher ist im tendenziell entsinnlichten digitalen Raum ein Einstieg durch „informelles Aufwärmen“ umso wichtiger. Schon wenige Bemerkungen und kleine Selbstoffenbarungen zu Beginn können einen sozialen Raum kreieren, der die Anwesenden zu ebensolchen macht: Personen, die sich mit ihrer Präsenz in einen lebendigen Zusammenhang mit anderen begeben.

Der dritte Unterschied wurde bereits im Abschnitt zu den Eigenschaften eines virtuellen Klassenzimmers erwähnt. Im dreidimensionalen Raum laufen viele non-verbale Signale über Zu- und Abwendung, d. h. die Beziehungsebene im sozialen Geschehen realisiert und aktualisiert sich ständig in der gegenseitigen Wahrnehmung im Raum. Im LC mit seiner zweidimensionalen Abbildung des Geschehens ist aus oben genannten Gründen diese Interaktionsebene sehr reduziert. Dies hat zur Folge, dass niemand direkte Rückmeldung bekommt, wer gerade wen anschaut, wer sich wem zu- oder von wem abwendet. Alle haben die gleiche Ansicht des Geschehens, es gibt keine guten oder schlechten, keine vorderen oder hinteren Plätze. Jede sprechende Person spricht potenziell zu allen anderen gleichermaßen. Diese Konstellation muss kein Defizit darstellen. Durch die weitgehende Ausschaltung der unmittelbaren nonverbalen Rückkopplung kann sich ein Raum gegenseitiger Aufmerksamkeit entwickeln, der sogar über eine alltägliche Interaktion in einer Gruppe hinauszugehen vermag. Um dies zu verdeutlichen, sei ein Beispiel angeführt, welches sich zuweilen in der analogen Welt ereignet: Bei einem abendlichen Zusammentreffen entwickelt sich zwischen den Anwesenden ein Gespräch, dass sich ohne Unterbrechung in die einsetzende Dämmerung hinein fortsetzt, bis schließlich nur noch die Konturen der Anwesenden zu ahnen sind. Während das Gespräch aber inzwischen einen ungewohnt offenen, vielleicht sogar intimen Verlauf genommen hat, ist der Effekt umso gravierender, wenn plötzlich das Licht angeschaltet wird und das Gespräch sich nun in der bisherigen Intensität nicht mehr fortsetzen lässt. Dieses Beispiel soll keineswegs eine prototypische Situation im LC veranschaulichen, aber die Möglichkeiten einer Interaktion jenseits alltäglich eingeschliffener Bezugnahmen aufzeigen.

Gerade im 1:1-Kontakt, wie zum Beispiel in einer Sprechstunde, erweist sich ein weiteres Spezifikum der Begegnung im virtuellen Raum: Wir haben *nie* direkten Augenkontakt miteinander. Durch die Vermittlung der Videobilder von der

Kamera auf den Bildschirm des Gegenübers ergibt sich die paradoxe Situation, dass ich, wenn ich das Bild der anderen Person ansehe, für ihre Ansicht nicht sie anschau, sondern, je nach Position der Webcam, meine Blickrichtung meist etwas unterhalb ihres eigenen Gesichts bleibt. Um bei der anderen Person den Eindruck zu erwecken, dass ich in ihre Augen schaue, muss ich meinen Blick von ihrem Gesicht abwenden und in die Kamera blicken, die meist knapp über dem oberen Bildschirmrand meines Displays positioniert ist – dann sehe ich aber, statt ihrer Augen, nur die runde spiegelnde Glasfläche der Kameralinse. Wenn also beide den direkten Augenkontakt suchen und in die Kamera blicken, sieht keiner von beiden den anderen. Wenn umgekehrt beide auf das Abbild des Gesichts auf dem Bildschirm blicken, sehen sie eben nur dies – ein Abbild. An dieser Stelle lässt die derzeitig technisch mögliche Kamera-Bildschirm-Konfiguration keine direkte Interaktion zu. Wie wichtig der direkte Augenkontakt für jede zwischenmenschliche Bezugnahme ist, braucht an dieser Stelle nicht ausgeführt zu werden. In jeder Interaktion sind die Momente des direkten Augenkontakts die entscheidenden Umschaltpunkte, an denen Übereinstimmung oder Ablehnung signalisiert wird. Ohne diese Kontaktmöglichkeit ist der soziale Raum wesentlich beschränkt. Welche Möglichkeiten auch gerade in einer solchen Beschränkung liegen können, wird im oben angeführten Beispiel einer abendlichen Unterhaltung in der einsetzenden Dämmerung oder auch bei der Telefonseelsorge und Online-Beratung deutlich.

Die letzte hier angeführte Grenze der Kommunikation im LC betrifft nicht die visuelle, sondern die auditive Übertragung. In Gesprächen, besonders in angeregten Situationen, neigen wir dazu, die sprechende Person schon zu ergänzen, ihr zu widersprechen oder zuzustimmen, während sie noch spricht. Durch die direkte neuronale Verschaltung des Hörzentrums mit dem Sprachzentrum sind wir in der Lage, diese Gleichzeitigkeiten zu managen, d. h. am Ende des eigenen Satzes in den beginnenden Satz der anderen Person überzuleiten oder unseren eigenen Sinnzusammenhang noch gleichzeitig mit dem gerade beginnenden Satz zu Ende zu führen. All diese Möglichkeiten der akustisch ineinandergreifenden Interaktion gibt es im LC nicht. Da allen Teilnehmenden nur ein und derselbe digitale Audiokanal zur Verfügung steht, reduziert sich die Übertragungsrate bei gleichzeitigem Sprechen von zwei oder mehr Personen sofort drastisch. Entsprechend ist der Effekt genau entgegengesetzt zu jedem analogen Gespräch: Während es hier immer lauter wird, wird es bei der Übertragung im virtuellen Raum seltsam still. Bei aufmerksamer Beobachtung sehen wir im LC zwar noch mehrere Mänder sich bewegen, hören aber nur noch abgerissene, nicht mehr zuzuordnende Sprachfetzen.

Diese technische Einschränkung erfordert ein anderes Gesprächsverhalten. Das, was in Gesprächsregeln oft gefordert, aber in der Praxis selten eingehalten wird, nämlich die sprechende Person nicht zu unterbrechen, wird im virtuellen Raum zur

absoluten Notwendigkeit. Ohne die Einhaltung dieser Grundregel wird online jede verbale Kommunikation schnell zur Tortur. Auch der Versuch der gegenseitigen Rücksichtnahme – „Ja, sag du zuerst“ – ist absolut aussichtslos, wenn er von beiden Seiten *gleichzeitig* ausgesprochen und deshalb von *keiner* Seite gehört wird. Wie ein stimmiges Nacheinander organisiert werden kann, hängt vom Setting ab. In bestimmten Situationen ist die Etablierung der Rolle von Moderator*innen eine passende Lösung. In anderen Zusammenhängen können, gerade wenn nicht überlappend gesprochen wird, Gesprächspausen entstehen, die zu einer gemeinsamen Entschleunigung führen, was für einen gehaltvollen Austausch ausgesprochen förderlich sein kann.

Ähnlich wie bei den oben beschriebenen Einschränkungen durch die visuelle Übertragung lässt sich auch hier konstatieren: Wenn es gelingt, mit den Einschränkungen, die die technischen Möglichkeiten vorgeben, aufmerksam umzugehen und wenn alle virtuell Anwesenden sich als solche begreifen, lassen sich die Limitierungen des Mediums in Vorzüge umwandeln. Es kann eine Gesprächskultur entstehen, in der entschleunigter und achtsamer kommuniziert wird als dies im Alltag meistens der Fall ist.

6 Webkonferenzen in Lehre und Praxis Sozialer Arbeit

Vor dem Hintergrund der oben aufgeführten Möglichkeiten und Einschränkungen von virtuellen Lehr-Lernarrangements mittels eines Webkonferenzdienstes lassen sich nicht nur Schlussfolgerungen für die Lehre in Online-Studiengängen der Sozialen Arbeit ziehen, sondern es zeichnen sich auch Anwendungsbeispiele ab, die in der sozialarbeiterischen Praxis der Sozialen Arbeit von Belang sein können.

Zuerst soll aber nach den Herausforderungen gefragt werden, vor denen Lehrende und Studierende in einem Online-Studiengang der Sozialen Arbeit stehen, wenn es heißt: „Wir treffen uns im LC.“ Im Alltag der Studierenden sind virtuelle Lernräume schon soweit verankert, dass sie meist als solche nicht mehr wahrgenommen werden.

„Der virtuelle Raum als Lernraum, im Unterschied zum Lehrraum, wird immer wichtiger: Literaturrecherche findet online und mittels mobiler Endgeräte ubiquitär statt, ebenso die Kommunikation und Kollaboration unter Kommilitoninnen und Kommilitonen in sozialen Netzwerken“ (Lackner und Kopp 2014, S. 174).

Wie im Abschnitt zum Begriff des Virtuellen ausgeführt, erscheint jeweils das, was die neue Version einer alten Praxis darstellt als das Virtuelle. Für jemanden,

der noch die lange Reihe Brockhaus in der Schrankwand kennt, ist Wikipedia ein virtuelles Lexikon. Für die meisten Studierenden trifft dies aber nicht mehr zu. Trotzdem ist der erste Eintritt in einen virtuellen Lernort für viele Studierende und die allermeisten Lehrenden noch mit Schwellenangst verbunden.

Im Prozess der Implementierung des LC in einen Online-Studiengang hat es sich in der Schulungspraxis als zielführend erwiesen, längere Diskussionen im Vorfeld mit dem Hinweis abzukürzen, dass ein Treffen „vor Ort“ (also *im* LC) der nächste sinnvolle Schritt sei. Wenn die Schwelle des ersten Eintretens erst einmal überwunden ist, stellt sich bei fachkundiger Einführung relativ schnell ein Gefühl der Vertrautheit ein. Die Analogien zum herkömmlichen Lehr-Lernraum erschließen sich intuitiv und die Vorteile im Alltag eines berufsbegleitenden Studiengangs, bei dem die Studierenden räumlich weit voneinander entfernt sind, liegen auf der Hand. Bis die Begegnungen im LC eine Selbstverständlichkeit erlangen, wie es in den gewohnten Räumen der Fall ist, braucht es aber meist eine gewisse Zeit.

„Auch wenn Funktionen von virtuellen Klassenzimmern erlauben, bekannte Handlungsmuster der Präsenzlehre in den virtuellen Raum zu übertragen, stellt der Einsatz von Web-Konferenzsystemen für Lehrende wie für Lernende eine Herausforderung dar: Neben der zu erlernenden Bedienung des Systems müssen sowohl dessen neue Möglichkeiten als auch dessen Grenzen erkannt und im jeweiligen Lehr-/Lernkontext berücksichtigt werden“ (Czerwionka et al. 2009, S. 96).

Routinen und Selbstverständlichkeiten entwickeln sich naturgemäß über längere Zeiträume und bei wiederkehrenden Anforderungen. Eine verbindliche erste Erfahrung gleich im ersten Online-Modul kann eine gute Basis bieten, die den LC dann im Lauf des Studiums zu einem gern genutzten und selbstverständlichen Ort des Austauschs werden lässt.

Für Lehrende ist die Integration des LC in die Planung ihrer Lehrgestaltung in der Präsenz- wie auch Online-Lehre oft eine besondere Herausforderung. „Der virtuelle Raum bringt es mit sich, dass Lehrende nicht primär als Dozierende in Erscheinung treten, sondern die Studierenden werden durch dementsprechende Aufgabenstellungen angehalten, sich die Lerninhalte zuvorderst im Selbststudium zu erschließen“ (Grieshop 2017, S. 69). Die Aufgabenstellungen im didaktischen Ablauf eines Moduls so zu verankern, dass individuelle und gemeinsame, also asynchrone und synchrone Lernzeiten sich gegenseitig ergänzen und befruchten können, gelingt nicht auf Anhieb. In jedem Fall bleibt der LC ein Ort, an dem herkömmlich dozierende Lehre unpassend erscheint. „Die Interaktion und gemeinsame Wissenskonstruktion unter den Lernenden nimmt im virtuellen Raum eine große Bedeutung ein, die Instruktion durch die Lehrpersonen steht nicht mehr im Mittelpunkt“ (Lackner und Kopp 2014, S. 174). Statt Instruktion ist hier eher eine

fachliche Moderation gefragt. „Die Moderationsfähigkeit der Lehrenden trägt entscheidend zum Lernerfolg, zur Zufriedenheit und zur Motivation der Studierenden bei“ (Griesehop 2017, S. 72). Jede einseitige oder womöglich bevormundende Herangehensweise stößt hier schnell an ihre didaktischen Grenzen, während die Öffnung eines gemeinsamen Raums zum Austausch und zur Reflexion den Eigenschaften des LC entgegenkommt. Beispielsweise kann die Methode der Kollegialen Beratung, in einer dem virtuellen Raum angepassten Form, dazu dienen, die Studierenden anzuregen, eigene Praxiserfahrungen und Fragestellungen vor dem Hintergrund der Studieninhalte, moderiert von einer Lehrperson, gemeinsam mit anderen Studierenden zu reflektieren. In einem strukturierten Format wie der Kollegialen Beratung können die oben beschriebene Reduktion der Kommunikationskanäle und die dadurch mögliche Konzentration auf die inhaltlichen Aspekte im LC ihre positive Wirkung voll entfalten.

Welche Herausforderungen stellen sich für die Soziale Arbeit als Profession im Zuge der Digitalisierung und Mediatisierung, und welche Möglichkeiten bieten Webkonferenzdienste? „Wirklichkeit ist heute nicht nur vielfältig durch Medien vermittelt, sondern wird von Medien mitdefiniert“ (Hoffmann 2010, S. 60). Dieser Tatsache kann sich die Soziale Arbeit nicht entziehen. Will die sozialarbeiterische Praxis ihre Klient*innen in Lebenswelten verstehen, die sich inzwischen zu wesentlichen Anteilen in virtuelle Räume erstrecken, will sie sie dort erreichen, so braucht es auf Seiten der Professionellen eine entsprechende Medienkompetenz (zum Begriff der Medienkompetenz im Kontext der Sozialen Arbeit vgl. Hoffmann 2010, S. 62ff.). Die modernen digitalen sozialen Netzwerke konstituieren eine vielfältige, oft flüchtige soziale Umwelt. „Virtuelle Medien schaffen ausgedehnte Netzwerke schwacher Bindungen, die sich ohne aufwändige persönliche Investitionen aufrechterhalten und abrufen lassen“ (Fuchs 2013, S. 278). Soziale Arbeit als Kommunikationsberuf kann ihren Beitrag zur Lebensbewältigung nur leisten, wenn sie Menschen dort erreicht, wo sie sich aufhalten. Damit soll weniger anvisiert werden, wie Webkonferenzen als Begegnungsorte für den direkten Kontakt mit Klient*innen im Beratungskontext bereits nutzbar gemacht werden, sondern es soll darauf hingewiesen werden, dass „eine soziale und kommunikative Kompetenz im Umgang mit medialen Angeboten und Möglichkeiten“ (Fuchs 2013, S. 69) zur Grundausstattung der Professionellen in der Sozialen Arbeit gehört.

Webkonferenzdienste werden bei der Professionalisierung Sozialer Arbeit zukünftig eine wichtige Rolle spielen. In interaktiven virtuellen Räumen lassen sich, auch über den Hochschulkontext hinaus, praxisrelevante Fragestellungen bündeln und gemeinsam methodisch diskutieren. Außerdem kann der Diskussionsverlauf anderen Interessierten zur Verfügung gestellt werden. Für die Vernetzung der Professionellen untereinander bieten sie ein zeitgemäßes, niedrigschwelliges und

effektives Tool, mit dem schon bestehende Plattformen, die bisher auf asynchroner schriftlicher Vermittlung basieren, eine interaktive und unmittelbare Erweiterung erfahren. Im Diskurs der Sozialen Arbeit stellen Online-Plattformen, wie zum Beispiel schluesselsituationen.net (vgl. Roller et al. 2016), Diskussionsorte zur Verfügung, in denen in Communities of Practice das Erfahrungswissen der Praktiker*innen mit dem methodischen und konzeptuellen Wissen der Akademiker*innen in einen angeleiteten und formalisierten Austausch tritt. Ob es, wie hier, um Kasuistik im strengeren Sinn geht, oder ob der Austausch eher allgemeinere Formen annimmt: Die gemeinsame Reflexion zu ethischen Grundlagen über Standards in Praxis und Lehre kann die Professionalisierung der Sozialen Arbeit voranbringen. Webkonferenzdienste wie der LC bieten für diese Auseinandersetzung einen Medienbildungsraum, der „den Aspekt der Beziehung und Interaktion als gleichwertiges Strukturelement“ (Mayrberger 2013, S. 104) in einem partizipativen Prozess ermöglicht. In diesem Text wurde mehrfach ein Spezifikum der Kommunikation im LC in der Konzentration auf die inhaltlichen Aspekte herausgestellt. Es gilt jedoch auch und gerade im virtuellen Raum: Jenseits von Beziehung und Interaktion gibt es keine Soziale Arbeit.

Literatur

- Arnold, Patricia, und Swapna Kumar. 2014. „Räumchen wechsle dich“ – Eigenräume und Raumwechsel beim Aufbau einer Online Community of Practice. In *Lernräume gestalten – Bildungskontexte vielfältig denken*, Hrsg. Klaus Rummmler, 473–484. Münster u. a.: Waxmann. <http://2014.gmw-online.de/wp-content/uploads/473.pdf> [16.01.2018].
- Czerwionka, Thomas, Michael Klebl, und Claudia Schrader. 2009. Die Einführung Virtueller Klassenzimmer in der Fernlehre. Ein Instrumentarium zur nutzerorientierten Einführung neuer Bildungstechnologien. In *E-Learning 2009. Lernen im digitalen Zeitalter*, Hrsg. Nicolas Apostolopoulos, Harriet Hoffmann, Veronika Mansmann, und Andreas Schwill, 96–105. Münster u. a.: Waxmann. https://www.pedocs.de/volltexte/2011/3088/pdf/Czerwionka_et_al_Die_Einfuehrung_virtueller_Klassenzimmer_in_der_Fernlehre_D_A.pdf [16.01.2018].
- Friedrich, Jörg. 25.02.2012: Nichts bleibt virtuell. In *Telepolis*. <https://www.heise.de/tp/features/Nichts-bleibt-virtuell-3393216.html> [16.01.2018].
- Fuchs, Thomas. 2013. Der Schein des Anderen: Empathie und Virtualität. In *Grenzen der Empathie. Philosophische, psychologische und anthropologische Perspektiven*, Hrsg. Thiemo Breyer, 263–282 München: Fink. https://www.researchgate.net/publication/277137406_Der_Schein_des_Anderen_Empathie_und_Virtualitat [16.01.2018].

- Grieschop, Hedwig Rosa. 2017. Wege in die Online-Lehre: Wie lassen sich Lehrende gewinnen und motivieren? In *Lehren und Lernen online*, Hrsg. Hedwig Rosa Grieschop, und Edith Bauer, 55–66. Wiesbaden: VS.
- Hoffmann, Bernward. 2010. Medienpädagogische Kompetenz in der Sozialen Arbeit. In *Soziale Arbeit und Medien*, Hrsg. Georg Cleppien, und Ulrike Lerche, 55–69. Wiesbaden: VS.
- Hölterhof, Tobias. 2008. Was bedeutet „virtuelles Lernen“? Philosophische Überlegungen zum Begriff „virtuell“ im Kontext „virtuellen Lernens“. *Medienpädagogik Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*: 1–12. <http://www.medienpaed.com/article/view/187> [16.01.2018].
- Roller, Claudia, Regula Kunz, und Gaby Merton. 2016. Schlüsselsituationen der Sozialen Arbeit. Ein Reflexions- und Diskursmodell. *Sozialmagazin* Ausgabe 10.
- Lackner, Elke, und Michael Kopp. 2014. Lernen und Lehren im virtuellen Raum. Herausforderungen, Chancen, Möglichkeiten. In *Lernräume gestalten – Bildungskontexte vielfältig denken*, Hrsg. Klaus Rummeler, 174–186. Münster/New York: Waxmann.
- Ley, Thomas. 2010. Unser Schreibzeug arbeitet mit an unseren Gedanken. Oder: Zur Konstruktion des sozialpädagogischen Falles in computerisierten Arbeitsumgebungen. In *Soziale Arbeit und Medien*, Hrsg. Georg Cleppien, und Ulrike Lerche, 219–233. Wiesbaden: VS.
- Mayrberger, Kerstin. 2013. Eine partizipative Mediendidaktik (nicht nur) für den Hochschulkontext? In *E-learning zwischen Vision und Alltag*, Hrsg. Claudia Bremer und Detlef Krömker, 96–106. Münster u. a.: Waxmann. https://www.pedocs.de/volltexte/2015/10735/pdf/E_Learning_2013_Mayrberger_partizipative_Mediendidaktik_nicht_nur_fuer_den_Hochschulkontext.pdf [16.01.2018].
- Nebel, Eckart. 2017. Möglichkeiten und Herausforderungen akademischer Lernprozesse in Online-Studiengängen. In *Lehren und Lernen online*, Hrsg. Hedwig Rosa Grieschop, und Edith Bauer, 55–66. Wiesbaden: VS.
- Petzold, Matthias. 2006. Psychologische Aspekte der Online-Kommunikation. *e-beratungsjournal.net* 2 (2): 1–12. http://www.e-beratungsjournal.net/ausgabe_0206/petzold.pdf [16.01.2018].
- Roth, Gerhard. 2007. *Persönlichkeit, Entscheidung und Verhalten*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Schäfer, Anna Maria. 2012. Das Inverted Classroom Model. In *Das Inverted Classroom Model. Begleitband zur ersten deutschen ICM-Konferenz*, Hrsg. Jürgen Handke, 3–11. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Zimmerli, Walter. 2005. Virtuelles Lernen – Widerspruch oder Tautologie? In *Hochschulen im digitalen Zeitalter: Innovationspotentiale und Strukturwandel*, Hrsg. Michael Kerres, und Reinhard Keil-Slawik, 49–67. Münster: Waxmann.

Über den Autoren

Nebel, Eckart; BA-Soziale Arbeit, Lehrbeauftragter an der Alice Salomon Hochschule Berlin, Leitung des Geschäftsfelds Begleitete Elternschaft bei COMES e. V. in Berlin, eckart.nebel@ash-berlin.eu



Die Förderung der professionellen Handlungskompetenz in der Sozialen Arbeit

Anmerkungen zu einer performativen Lehre

Olaf Neumann

Zusammenfassung

Ausgehend von einem Verständnis von blended Learning als ein Eingebettet-Sein von Online- und Präsenzlehre in die Lernkultur einer Hochschule wird auf die lehrdidaktische Aufgabe einer Haltungsentwicklung von Studierenden der Sozialen Arbeit im Rahmen eines onlinebasierten Studiengangs fokussiert. Aus Sicht des Autors verlangt eine durch textbasierte Tools geprägte Online-Lehre nach einer Weiterentwicklung der Präsenzlehre in Richtung einer performativen Didaktik um Theorie-Praxis-Konflikte auf dem Weg hin zu einer professionellen Identität nutzbar machen zu können. Die wesentlichen Elemente einer solchen performativen Didaktik werden erläutert und mit verschiedensten Beispielen wird Einblick in eine so gestaltete Lehre gegeben.

Schlagwörter

Blended Learning, performative Didaktik, Haltungsentwicklung, Handlungskompetenz, Soziale Arbeit, Theorie-Praxis-Konflikt, Kompetenzförderung, Lernkultur

1 Einleitung

An den Anfang möchte ich eine kleine Beobachtung aus meiner Lehre stellen, die zwar nicht aus dem Studiengang BASA-online stammt, die sich aber als Einstieg besonders eignet, um daran herauszuarbeiten, vor welchen Herausforderungen ein berufsintegrierender Onlinestudiengang eigentlich – betrachtet man ihn von Seiten der (Präsenz-)Lehre – steht.

Ein Seminar, das ich vor Jahren regelmäßig realisierte, zielte darauf grundständig Studierende der Sozialen Arbeit in ihrem Praxissemester hochschulseitig zu begleiten. In der Eröffnungsrunde der wöchentlichen Gruppensitzungen berichteten die Studierenden regelmäßig aus ihrem Praxisalltag und den jeweils dort aktuellen Themen. Spätestens nach ca. zwei Wochen veränderte sich im Seminar die Sprache der Teilnehmer*innen deutlich. Plötzlich war von „meiner Stelle“, „meinem Team“ und „meinen Klient*innen“ die Rede. Didaktisch folgte dann – ausgehend von diesem sprachlichen Phänomen – der Versuch einer Reflexion des dahinter identifizierbaren Angebots einer organisationalen Mitgliedschaft, das mit einer Identitätsbildung als Berufspraktiker*in einhergeht. Die Reflexion dieses beruflichen Identitätsangebotes der Praxis gelang im Seminar umso besser, je klarer im Vorfeld des Praktikums von den Seminarteilnehmer*innen eine Identität als Studierende*r herausgebildet worden war. Es lassen sich also im Zuge eines grundständigen Studiums Rollenwechsel beobachten. Zunächst wird in der Hochschule in den ersten Semestern die soziale Rolle (zur Definition der sozialen Rolle vgl. beispielsweise Goffman 2004, S. 19ff.) „Student*in“ herausgebildet. Im Praktikum wird die soziale Rolle „Organisationsmitglied“ „erlernt“. Anschließend folgt die Rückkehr zur sozialen Rolle „Student*in“ – allerdings erschließen sich jetzt andere Fragen und andere Reflexionsgebiete. Seminare, wie das eben geschilderte, begleiten durch Reflexionsangebote den Weg Student*in-Organisationsmitglied-Student*in mit dem Ziel der Herausbildung einer professionellen Identität. Im besten Fall gelingt das, was mit der „Employability“-Orientierung eines Hochschulstudiums umschrieben wird.

Im Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (QR SARb) wird für Bachelor-Absolvent*innen „die Fähigkeit, ihr Wissen und Verständnis gezielt für die kritische Analyse von Dienstleistungen, Prozessen und Methoden der Sozialen Arbeit und ihrer Rahmenbedingungen zu nutzen“ (Bartosch et al. 2010, S. 17) gefordert. Ein aus dieser Perspektive verstandenes Studium verknüpft Haltungsentwicklung immer mit dem Erwerb von Handlungskompetenzen. Dazu gilt es konsequent die Möglichkeiten, die mit dem Einnehmen der sozialen Rolle „Student*in“ verbunden sind, didaktisch zu nutzen und so Theorie-Praxis-Konflikte im vom Handlungsdruck freien Raum der Hochschule herauszuarbeiten. Gehrmann und Müller

beschreiben diesbezüglich bereits 1989: „Die Unabhängigkeit im Handeln setzt eine Unabhängigkeit im Denken voraus, die sich nur in einem von Studienfreiheit, Wissenschaftlichkeit und kooperativem Selbstverständnis von Studierenden und Lehrenden geprägten Rahmen entwickeln kann“ (Gehrmann und Müller in Kruse 2004, S. 150). Wie ein solcher Rahmen zur Entwicklung von Handlungskompetenzen gestaltet werden kann, wurde „in der Sozialen Arbeit schon lange vor dem Bolognaprozess gefragt“ (Becker-Lenz et al. 2012, S. 14). Diese didaktischen Fragen stellen sich aber nach Bologna nuanciert anders und sie stellen sich in Richtung Studierende eines Online-Studiums der Sozialen Arbeit noch einmal spezifisch anders. Das soll kurz erläutert werden.

Studierende des Studiengangs BASA-online sind – mit teilweise 10 bis 15 Jahren Praxiserfahrung in sozialen Feldern – in besonderer Weise aufgrund einer „selektiven Rezeption wissenschaftlichen Wissens“ beruflich „vorsozialisiert“. Wer nun meint, dass Studierende des berufsintegrierenden Studienganges BASA-online lediglich vor dem umgekehrten Sozialisationsweg als dem eingangs skizzierten stehen (also vom Organisationsmitglied-zum Studierenden-zum Organisationsmitglied wechseln), unterschätzt die Dominanz der über Jahre gefestigten Praxissozialisation und übersieht, dass die Studierenden die soziale Rolle als Organisationsmitglied nie ganz aufgeben.¹ Was in einem grundständigen Studiengang noch funktioniert, weil die Lebenswelten „Theorie“ und „Praxis“ räumlich und zeitlich klar getrennt sind, gestaltet sich in einem berufsbegleitenden Studium problematischer und diese Problematik wird in einem onlinebasierten Studiengang indirekt noch verschärft. Insbesondere der Übergang zur Studierenden-Rolle ist problembehaftet, weil zum einen die Präsenzzeiten in der Hochschule sich im Studiengang BASA-online curricular auf ein Seminar im Semester beschränken und die Online-Lehre mit ihren Möglichkeiten des orts- und zeitunabhängigen Lernens im Ergebnis auch immer die soziale Rolle des Organisationsmitgliedes indirekt stützt. Studierende berichten wie schwer es ist, „das Studium“² und dessen Erfordernisse in Einklang mit den Anforderungen aus der Arbeitswelt zu bringen.

-
- 1 Erlebbar ist diese Nichtaufgabe der sozialen Rolle „Organisationsmitglied“ sehr praktisch, wenn in Präsenzseminaren berufliche Belastungsspitzen als Hinderungsgrund für die Nichterledigung von studentischen Aufgaben herhalten müssen oder in Pausen- und Regenerationszeiten eines Seminars dienstliche Geschäfte „mal schnell“ erledigt werden.
 - 2 Diese substantivierende Formulierung einer Tätigkeit ist in der Tat häufig in Gesprächen entdeckbar. Es wird selten vom Leben (und den Möglichkeiten) als Student*in gesprochen, sondern von den Anforderungen einer Tätigkeit, dem Studieren. „Studium“ ist etwas, zu dem das Individuum sich verhalten kann, aber selbst nicht (vollständig) ist. Inwiefern hier nicht auch die Unterordnung oder gar der Versuch des Schutzes der sozialen Rolle

Eine einfache Schlussfolgerung wäre nun, dass die eben geschilderte Problematik lediglich ein „reduziertes“ Studium produzieren kann, das im Ergebnis niemals Absolvent*innen hervorbringt, die dem o. g. Standard des QR SARb entsprechen. Diese Sicht blendet allerdings die Chance aus, die aus der qualitativen Veränderung einzelner systemrelevanter Elemente eines Studiums erwächst. Dieser Artikel präferiert über die lehrseitig ohnehin angezeigte didaktische Nutzung des geschilderten Spannungsfeldes für eine praxisorientierte Lehre hinaus, dass die Spezifik der On-line-Lehre (und der damit verbundenen Lernkultur³) nach einer anderen Didaktik in der Präsenzlehre verlangt, um den so genannten Theorie-Praxis-Widerspruch als ein erlebbares Spannungsfeld zwischen den Theoriebezügen Sozialer Arbeit und deren Praxis zu nutzen. Es geht um die Ausbildung einer spezifisch professionellen Haltung und damit verbundener Handlungskompetenzen unter den Bedingungen einer onlinebasierten Lernkultur, um das „abstrakte universell geltende Wissen auf die konkreten Problemstellungen der Praxis [...] beziehen“ (Becker-Lenz et al. 2012, S. 11) zu können. Es gilt, der selektiven Rezeption wissenschaftlichen Wissens der Praktiker*innen aus der Lehre heraus so entgegenzutreten, dass die Spaltung zwischen Theorie und Praxis nicht vertieft wird. In diesem Sinne wäre es wichtig, „die Hochschule als reflexiven Ort der Herstellung von Identität zu sehen“ (Becker-Lenz et al. 2012, S. 25) und dies für die Studierenden auch erfahrbar zu gestalten. Für Pfaffenberger muss deshalb zu einer professionsorientierten Wissensbasis „die transformierende, die Performanzqualität sichernde Umsetzungsfähigkeit von Wissen in Handeln“ (Pfaffenberger in Becker-Lenz et al. 2012, S. 14) hinzukommen. Dass eine solche Performanzqualität sich nur performativ im Unterrichtsgeschehen aneignen lässt, erscheint wie eine Binsenwahrheit, bei näherer Betrachtung allerdings werden die damit verbundenen Probleme deutlicher.

Laut Gergen und Gergen stammt das Wort „performativ“ in Zusammenhang mit sozialwissenschaftlichen Überlegungen bereits aus J.L. Austins Buch von 1962 „How to do Things with Words“ (Gergen und Gergen 2010, S. 358). Es brauchte einige Zeit, bis dann die Idee performativer Praktiken auch wirklich in der Sozialforschung angekommen ist; es braucht offensichtlich noch viel mehr Zeit, bis sie auch im Unterrichtsgeschehen eines sozialwissenschaftlichen Studiums eingesetzt werden kann.

des Organisationsmitgliedes gegen hochschulseitige Angriffe rekonstruierbar ist, ist in diesem Artikel nicht die Hauptargumentationslinie.

- 3 Seit Ende der Neunziger Jahre wird der Begriff der „Lernkultur“ (anstatt Lehr- oder Lehr-Lern-Kultur) zunehmend in der Fachliteratur verwandt (vgl. Ricken 2011, S. 56). Der Begriff kennzeichnet die Verschiebung „von wissensvermittelnder Lehre auf die Unterstützung selbst gesteuerten Lernens“ (Siebert in Ricken 2011, S. 57).

„Mit der Idee, Prozesse der Interaktion und dramaturgische Sprach- und Handlungsvollzüge sowie Körperlichkeit und Materialität der [...] Bildungssituation in den Mittelpunkt zu rücken, fokussiert der Blickwinkel des Performativen auf Rahmung, Szenarien, mimetische Zirkulationsformen, (theatrale) Präsentationspraktiken und Darstellungssituationen.“ (Wulf und Zirfass in Sack 2011, S. 28f.)

Damit einher geht eine Erweiterung des Bildungsbegriffes, „der das reflexive Potential [sic!] der traditionellen Bestimmung des Begriffs beibehält, aber Bildungsprozesse nicht nur als kognitive und evaluative, sondern auch als körperliche und soziale Vollzüge versteht“ (Sack 2011, S. 29). In der Regel fristen performative Praktiken eine Art belächeltes Schattendasein in den so genannten künstlerischen Fächern eines Studiums der Sozialen Arbeit, sie sind seltener in der Vermittlung handlungsbezogener Kompetenzen in den Anwendungsfeldern Sozialer Arbeit zu finden. Hier scheint klassischerweise die Arbeit am wissenschaftlichen Text das Unterrichtsgeschehen zu dominieren. Das verwundert, denn insbesondere Therapeuten, wie Moreno, Berne, aber auch Satir, nutzten bereits performative Forschungs- und Darstellungsstrategien und zeigten auf, „wie Performance für die Erkundung sowohl individueller Biografien als auch für das Erkennen von Möglichkeiten zukünftigen Handelns eingesetzt werden kann“ (Sack 2011, S. 359). Performative Akte können die Entwicklung von praktischen Handlungskompetenzen unterstützen, denn sie „sind weniger Aussagen darüber, was der Fall ist, als vielmehr Einladungen, die Welt und individuelles und soziales Handeln in der Welt auf eine spezifische Art und Weise bzw. auf unterschiedliche Weisen zu sehen“ (Sack 2011, S. 361f.). Letztendlich kann man performative Akte insbesondere auch als das Aufbrechen tradierter Formen der Textbehandlung im traditionellen Wissenschaftsverständnis verstehen und als Einladung „die Potentiale [sic!] alternativer Ausdrucksweisen zu erkunden“ (Sack 2011, S. 361).

Was mit dieser Sichtweise bezogen auf einen Onlinestudiengang einhergeht, ist der Umstand, dass Online- und Präsenzlehre als nicht trennbare Einheit im Sinne des Blended Learning aufgefasst werden müssen. Performative Didaktik in der Präsenzlehre ist das Pendant zu Formen aktiven Lernens in der Online-Lehre. Diese Formen aktiven Lernens in der Online-Lehre, wie Fallstudien, Portfolio etc., sind hinlänglich beschrieben (exemplarisch vgl. Ernst 2004). Es darf aber in der lehrdidaktischen Entwicklung nicht bei diesen auf die Online-Lehre fokussierten Entwicklungen stehen bleiben.⁴ Die Beförderung einer anderen Lernkultur in

4 In der erste Phase der lehrdidaktischen Entwicklung stellte die digitale noch eine Kopie der traditionellen Lehre dar: „Texte im Web zum Selbstaussdrucken statt Fotokopie oder Lehrbuch, Chats und Diskussionsforen statt Seminardiskussionen, E-Mail-Kontakt statt Sprechstunde.“ (Ernst 2004, S. 55) In der konsequenten Weiterentwicklung benötigt

ihrer Gesamtheit und die Beschreibung derselben scheint (noch) ein Novum an den Hochschulen zu sein. Blended Learning meint aus dieser Perspektive nicht nur eine Aufeinander-Bezogenheit der verschiedenen Lehrformate, sondern deren Eingebettet-Sein in eine gemeinsame Lernkultur. Wird in der meist durch textbasierte Tools geprägten Online-Lehre insbesondere das Reflexionsvermögen und die deklarative Wissensbasierung der Studierenden gefördert, muss eine didaktisch-qualitative Veränderung der Handhabung der Präsenzlehre im Sinne der Förderung prozeduralem Wissen, also „jenes Wissen, welches für Ausführung von Handlungen bedeutsam ist“ (Becker-Lenz 2012, S. 11), folgen. Die Präsenzlehre selbst wird also in einer so verstandenen Lernkultur zum Experimentierraum, zu einer von Lehrenden und Lernenden gemeinsam performativ gestalteten Praxis.

Im Folgenden werde ich für die Entwicklung einer dafür notwendigen performativen Didaktik in der Präsenzlehre Anstöße geben und anhand zweier Beispiele die damit verbundenen, grundlegenden Haltungen aufzeigen. Auf der Basis von Vignetten, im Sinne der Darstellung eigener und fremder Beobachtungen der Hochschullernkultur, werde ich meine Entwicklung als Lehrender nachzeichnen. Dabei geht es mir auch um das Anstoßen einer Haltungsentwicklung von Lehrenden. Ich begreife mich in meinen Anstößen selbst als Suchender und erhebe keinen Anspruch darauf ein geschlossenes Lehr-/Lernarrangement darzustellen. Eine Abgrenzung zu einem lediglich auf einer „methodischen Anwendungsebene“ geführten Diskurs soll damit verbunden sein. Performative Orientierungen in der Lehre aber haben immer auch weitreichende Folgen: „Indem sie die Grenze zwischen Kunst und Wissenschaft, Fakt und Fiktion, Ernsthaftigkeit und Spiel verwischen, stellen sie die Aktivitäten und Standards der ‚normalen Wissenschaft‘ [und ihrer Vermittlung, O.N.] infrage“ (Gergen und Gergen 2010, S. 363).

2 Auf dem Weg zu einer performativen Didaktik in der sozialarbeiterischen Handlungslehre

Klepacki und Zirfas beschreiben, dass die Verwendung von Begrifflichkeiten aus dem Theater im Unterrichtsgeschehen mehr bedeutet, als die bloße Einführung von Metaphern (Klepacki und Zirfas 2013, S. 181). Das Handeln des Lehrenden bedarf vielmehr „einer spezifischen methodischen Inszenierung“ (Klepacki und Zirfas 2013, S. 181). Die Autoren erarbeiten drei spezifische Blickwinkel des Performativen

es auch eine konsequente Veränderung der (neben der Online-Lehre verbliebenen) Präsenzlehre.

auf das Unterrichtsgeschehen: „Eine Reflexion der eigenen Körperlichkeit, eine Bewusstmachung der impliziten Wirksamkeit habitueller Handlungsformen sowie eine Methodisierung der eigenen Körperlichkeit“ (Klepacki und Zirfas 2013, S. 182).⁵ Diese unterscheidbaren Blickwinkel werden im Folgenden als eine Art Blaupause zur Erläuterung einer performativen Didaktik dienen.

2.1 Die Einbeziehung des Körpers

Diese Einbeziehung des Körperlichen der sich in Interaktion befindlichen Subjekte im Unterrichtsgeschehen mag im ersten Augenblick für die in der traditionellen universitären Lehre sozialisierten Hochschullehrer*innen befremdlich erscheinen, allerdings spätestens auf den zweiten Blick wird deutlich, dass damit „nicht nur das Kognitive und Logische, vielmehr das Sinnliche, die Erfahrung und insbesondere die Handlungsbezogenheit [...] Grundkonstituenten des unterrichtlichen Geschehens“ sind (Klepacki und Zirfas 2013, S. 185). Das Lehrangebot wird also um wichtige Komponenten erweitert. Für ein Unterrichtsgeschehen im Rahmen eines Studiums der Sozialen Arbeit müsste aufgrund der Handlungsbezogenheit dieser Wissenschaft eigentlich die performative Didaktik zum Standardrepertoire von Lehrenden gehören, sind doch Haltungen und deren Entwicklung zugleich auch immer körperliche Prozesse, die „jenseits aller thematischen Stoffvermittlung immer auch schwerpunktmäßig Arbeit am ‚Selbstbild‘ oder ‚Selbstkonzept‘“ (Ottmüller 2011, S. 115) beinhalten. Die dabei beobachtbaren körperlichen Veränderungsprozesse sind allerdings nicht nur bei Lernenden wahrnehmbar, wie die folgende Vignette zeigt.

Erste Vignette: Als ich 2013 eine Gastprofessur für Sozialmedizin und gesundheitliches Handeln an der Katholischen Hochschule für Sozialwesen in Berlin antrat und Studierenden der Sozialen Arbeit und der Heilpädagogik in verschiedensten Lehrformaten (Seminar, Vorlesung etc.) gegenüber stand, war ich nach wenigen Monaten mehr oder weniger ausgebrannt. Mich plagten insbesondere heftige Rückenschmerzen und ab und an verlor ich sogar die Gewalt über meine Stimme. Viele Kolleg*innen berichteten mir später von eigenen Krankheitsausfällen gerade in der Phase der ersten Semester nach einer Neuberufung. In der Hochschulverwaltung galten diese gesundheitlichen Ausfälle der Neuberufenen

5 Was Klepacki und Zirfas mit „Methodisierung der eigenen Körperlichkeit“ konkret meinen, wird nicht erläutert. Später verwenden sie im zitierten Text den Begriff des „Arrangierens der Situation [des Unterrichtsgeschehens, O.N.], also ihrer Inszenierung“ (Klepacki und Zirfas 2013, S. 193). Genau die Art dieser Inszenierung wird im Verlauf der weiteren Ausführungen Gegenstand der Reflexion sein.

als übliche Randerscheinungen der Hochschulsozialisation. Häufig werden solche Phänomene unter Kolleg*innen mit den vielen neuen (Vorbereitungs-)Aufgaben stresstheoretisch erklärt. Das scheint mir heute – mit Abstand betrachtet – nur eine Seite der Medaille zu sein. Ich hörte von Studierenden, die ähnliche Reaktionen im Laufe ihres Studiums entwickelten. Ich bekam diese Ausfallerscheinungen erst dann in den Griff, als ich mich an theatrale Techniken aus meinem Theaterpädagogikstudium zu erinnern begann und diese sowohl in der Präsenzlehre als auch in der didaktischen Gestaltung der Onlinephasen (vgl. Neumann und Quindel 2016) einsetzte. Diese Techniken stellten insbesondere die (umgebende) Lernkultur in Zusammenhang mit den Lehrzielen und hielten diese über das ganze Semester in „schwebender Aufmerksamkeit“ (ausführlicher im Verlauf).

2.2 Die Bewusstmachung impliziter Wirksamkeit habituellder Handlungsformen

Auf dem Weg zu einer performativen Didaktik ist die aktive Einbeziehung des Körpers der zentrale Anknüpfungspunkt einer Haltungsentwicklung. Dabei dürfen habituelle Handlungsformen von den Lehrenden nicht übersehen oder gar übergangen werden. Eine längere Beobachtungsbeschreibung aus Klepacki und Zirfas (2013) soll veranschaulichen, was in einem „traditionellen“ Studium unter der Perspektive habituellder Handlungsvollzüge (durchaus heute noch) entdeckbar ist.

Zweite Vignette:

„Unsere Zivilisation schickt die Nachwachsenden – immer mehr von ihnen für immer längere Zeitspannen – in Schulen, in Hochschulen. Und dort verweilen sie ihre besten Tageszeiten in speziellen Lehr-Räumen, vom übrigen Leben physisch isoliert; sie sitzen die meiste Lernzeit an Tischen, haben mit Worten und anderen Zeichen zu tun, bewegen bedrucktes oder beschriebenes Papier, sie hören, sprechen, schreiben und lesen; bei allem sind sie angeleitet von hauptberuflichen Lehrpersonen, welche die Lerngänge in den symbolischen Welten anbahnen, steuern, kontrollieren, beurteilen. Lehrkörper wie Lernkörper sind infolgedessen in ihren Tätigkeiten ziemlich eingeschränkt – pointiert könnte man diese Körper als Prothesen für redende Münder, hörende Ohren, lesende Augen, schreibende Hände bezeichnen“ (Rumpf in Klepacki und Zirfas 2013, S. 185).

Ein Online-Studium der Sozialen Arbeit, wie BASA-online, könnte man nun als den Gegenentwurf einer solchen räumlich-fixierten „universitären Abrichtung“ sehen, denn Orts- und Zeitunabhängigkeit werden als Charakteristika moderner Onlinelehre angesehen.

„Im Vergleich zu Präsenzveranstaltungen ermöglicht reines Online-Lernen außerhalb der üblichen Seminarzeiten und zu eigens festgelegten bzw. selbstbestimmten Zeiten zu lernen. Gleichzeitig aber fordert der, im Vergleich zum Präsenzunterricht, unverbindliche Charakter einer solchen Lernsituation große Motivation und Selbstdisziplin seitens der Lernenden.“ (Ebner et al. 2013, S. 16)

Die universitäre Lehre wird durch die Nutzung von Online-Elementen demzufolge nutzer*innenorientierter, aber diese Veränderung hat Nebenwirkungen und diese betreffen die Lehre in ihrer Gesamtheit. Durch die beschriebene Verantwortungsakzentuierung hin zu den Lernenden müssen andere Formen der didaktischen Gestaltung und Begleitung solcher Selbstlernprozesse entdeckt werden. Um diese stattfindenden Prozesse zu beschreiben und analysieren zu können, stellen sich in den Sozialwissenschaften zunehmend die Fragen „nach der kulturellen Bedingtheit der sozialen Praxis“ (Hörning und Reuter 2004, S. 11). Wenn man das Lehr-/Lerngeschehen als eine solche soziale Praxis begreift, dürfen Analysen und Veränderungen derselben (beispielsweise eben auch durch die Digitalisierung beförderte Prozesse der vorrangigen Textrezeption) nicht bei der Analyse der Lernkultur in der Hochschule halt machen, sondern müssen deren Analyse wie Veränderung einbeziehen.

In einer universitäre Lernkulturen analysierenden Studie wird eine interessante Beobachtung beschrieben: „Die Strukturierung des Lernens durch die begleitenden Prüfungen [...] zog für die Studierenden die Konsequenz nach sich, sich auf das Bestehen von Prüfungen und damit auf einen oberflächlichen Lernansatz zu konzentrieren“ (Ricken 2011, S. 269).⁶ Einem solch oberflächlichen, auf Prüfungen orientierten Lernen muss an Hochschulen gegengesteuert werden. Bildungsforscher*innen präferieren dementsprechend variations- bzw. differenzorientierte Lernansätze (vgl. Ricken 2011, S. 75f.). Dabei wird nicht eine richtige Lösung gegen „das naive Vorwissen Studierender“ (Ricken 2011, S. 76) gestellt, sondern es werden „durch Perspektivwechsel Differenz Erfahrungen geschaffen“ (Ricken 2011, S. 65). Dadurch können Möglichkeitsräume entstehen, die ein „forschendes Verhältnis zur Welt“ (Baecker in Ricken 2011, S. 381) initiieren und die Raum „zur Reflexion“ und eben nicht nur zur „Aneignung und Wiedergabe materiale[n] Wissen[s] lassen“ (Ricken 2011, S. 381). Lehrmethoden müssen sich daran messen lassen, ob

6 Also nicht nur der „unverbindliche Charakter“ (Ebner et al. 2013, S. 16) einer Online-Lehre, sondern auch der Umstand begleitender Prüfungen (wie beispielsweise in den reinen Onlinemodulen im BASA-online curricular angelegt) führt durch die Prüfungsfixierung der Lehre zu einer (nicht gewollten) Beförderung der Oberflächlichkeit im Lernverständnis der Studierenden. Stellt man diese Erklärungsansätze nebeneinander, muss man sich evtl. eher fragen, ob die Prüfungsgestaltung nicht auch der Schlüssel zur Entwicklung einer anderen Lernkultur ist (s. u.).

es Lernenden ermöglicht wird, solche Differenzerfahrungen (zu ihrem Vorwissen) machen zu können. In folgendem Beispiel wird dieser Lernansatz verdeutlicht:

„Wer in einer Welt lebt, in der es nur Grün als Farbe gibt, wird nicht lernen können, was grün ist. Denn für diese Erkenntnis braucht es eine zweite Qualität, eine andere Farbe, also das Erleben von Differenz. Nur die Möglichkeit etwas in verschiedenen Perspektiven oder Qualitäten zu erleben, ermöglicht erst die Erkenntnis des Gegenstandes bzw. seiner charakteristischen Eigenschaften“ (Ricken 2011, S. 75f.).

Diese Differenzerfahrungen werden in einer performativen Didaktik – durch die Einbeziehung des Körpers und die Reflexion habitueller Handlungsformen in der Vermittlungssituation – gefördert. Begreift man Unterricht als ein performatives Handlungssystem erfolgt eine Akzentuierung auf den „tatsächlich sich ereignenden Handlungsvollzug und damit [wird] die Frage nach dem *modus operandi* der subjektiven Handlungen [...] hier in das Zentrum [...] gerückt“ (Klepacki und Zirfas 2013, S. 190). Das Unterrichtsgeschehen selbst wird zu einer performativ angelegten, experimentellen Praxis, in der vorgefundene habituelle Handlungsformen in Frage gestellt bzw. mit Blick auf ihre Wirksamkeit für das Lerngeschehen hin untersucht werden. Im performativen Verständnis wird „Unterricht [...] leibgebundene und leibbezogene kulturelle Praxis“ (Klepacki und Zirfas 2013, S. 189) und zwar im Moment des Geschehens selbst.

Die Lernkultur der Hochschule ist nun durch eine gewisse Zwiespältigkeit gekennzeichnet. Auf der einen Seite will sie Bildung im weitesten Sinne vermitteln, also Persönlichkeitsbildung einschließen. Das kann eigentlich nur im dialogischen Austausch zwischen Lehrenden und Lernenden gelingen. Auf der anderen Seite ist die Lernkultur der Hochschule streng hierarchisch konstruiert, denn sie will auch (numerisch) unterscheidbare Abschlüsse für den Beschäftigungsmarkt produzieren. Unter diesem autoritär-konstruierten Kontext stehen insbesondere emanzipatorische und partizipative Perspektiven der Sozialen Arbeit in der Gefahr, zu Worthülsen zu verkommen. Stark entdeckt Einflussfaktoren, die diesen Prozess des Verlustes einer Persönlichkeitsbildung im Hochschulstudium noch begünstigen:

„Gerade mit der in Deutschland bevorzugten Umsetzung des Bologna-Prozesses, die zu einer Verdichtung des Studiums und der Konzentration des Lehrens und Lernens auf Kenntnisvermittlung und Fähigkeitserwerb führt, kommen demokratisches Handeln, Wertevermittlung und Reflexion an der Hochschule zu kurz“ (Stark 2010, o. S.).⁷

7 Die durch den Begriff der Bachelorisierung der Studiengänge skizzierte Veränderung der Hochschulkultur wird durch habituelle Handlungsformen wirkmächtig gestützt. Anwesenheitspflicht und/oder der ständig präsente Notendruck sind durch verschiedene analysierbare Artefakte als Teil der habituellen Handlungsformen erfahrbar. Sowohl

2.3 Das In-Szene-Setzen der Lehre

Sind die Einbeziehung des Körpers und die Bewusstmachung der impliziten Wirksamkeit habituellem Handlungsformen wesentliche Merkmale auf dem Weg hin zu einer performativen Didaktik, ist die ästhetische (und damit die sinnliche Erfahrung einbeziehende) Inszenierung der Lehre ein weiteres wesentliches Element, das nicht losgelöst gedacht werden kann.

Dritte Vignette: Als ich das erste Mal im BASA-online-Studiengang in einem Präsenzseminar unterrichtete, erlebte ich am ersten Tag meines Seminars die Studierenden hinter Tischen sitzend und (was mir bisher in diesem Umfang völlig unbekannt war) eine hohe Anzahl von aufgeklappten Laptops. Ich fragte mich: Wie wollen die methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit hinter Laptops lernen und wie soll ich unter diesen Bedingungen Haltungsentwicklungen initiieren? Eine autoritäre Ansage („Bitte klappen Sie mal ihre technischen Geräte zu!“) oder eine (ebenso autoritäre) manipulative Überrumpelung durch eine pädagogische Aktion („Lassen sie uns jetzt alle mal in die Mitte kommen ...“) schloss ich aus. Ebenso wollte ich keinen intellektuellen Appell an ihre Selbstlernmotivation adressieren oder die Präsenz verschiedener studentischer Überlastungsszenarien zu Beginn des Seminars in den Mittelpunkt der Auseinandersetzung innerhalb der Gruppe stellen (ich ahnte schon, dass es einen Abgabetermin für Hausarbeiten im parallel stattfindenden Online-Seminar gab). Stattdessen behielt ich dieses (Massen-) Phänomen lediglich in der Aufmerksamkeit und begann mit einer Erzählung⁸, während der ich beobachten konnte, dass nach und nach die Laptops zuklappten. Ich beobachtete sehr genau, ob ich Interesse im Sinne einer geteilten gemeinsamen Essenz wahrnahm und setzte genau hier im weiteren Verlauf des Seminars an. Am Ende des Seminartags war kein Laptop mehr aufgeklappt zu sehen und diese tauchten auch nicht wieder auf. Durch die Erzählung bereitete ich den Boden für meine vorbereiteten, anderen Unterrichtselemente. Erst Jahre später, im Rahmen einer Abschlussfeier, erzählte ein Teilnehmer (übrigens im Rahmen einer perfor-

Anwesenheitslisten als auch die Dominanz von Prüfungsleistungen im Seminar verändern dieses und zeigen Wirkung. Durch den einseitigen Verzicht des Lehrenden auf die Anwesenheitskontrolle und/oder auf die Nutzung des gesamten Bewertungsspektrums versuchen Lehrende sich dem Einfluss dieser Lernkultur zu entziehen. Aus der Erfahrung heraus aber fördern sie lediglich Unverbindlichkeit und Oberflächlichkeit im Lernen der betreffenden Jahrgangskohorte.

- 8 Das Wort „Erzählung“ bezeichnet hier einen performativen Akt, der verbunden ist mit einem Habitus, einer Darstellungsform und einem bestimmten „In-Szene-Setzen“ des Ereignisses.

mativen Inszenierung seitens der Absolvent*innen) aus seiner Sicht, wie er diese allmähliche Veränderung der Seminarlernkultur wahrgenommen hatte.

Der „Vorgang des In-Szene-Setzens, also des ästhetischen Arrangierens“ (Klepacki und Zirfas 2013, S. 193) ist als konstituierendes Element einer performativen Lehrpraxis beschreibbar. Gerade für einseitig in der Textrezeption sozialisierte Lehrkräfte scheint dies manchmal Neuland zu sein. Das folgende Bild visualisiert die drei herausgearbeiteten Elemente einer performativ angelegten Didaktik im Unterrichtsgeschehen.

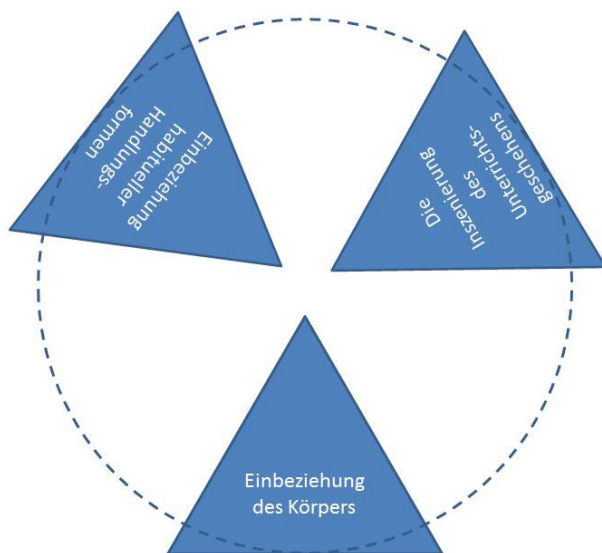


Abb. 1 Elemente performativer Didaktik (eigene Darstellung)

Im Folgenden werden Beispiele einer performativen Lehrdidaktik gegeben. Damit sollen die bisher erarbeiteten Blickwinkel lehrpraxisrelevant ausgeführt werden. Der Hauptstrang des Textes wird durch Anmerkungen in den Fußnoten ergänzt, die den Konkretisierungsgrad der Praxisbeispiele erhöhen und Einblick in die performative Didaktik ermöglichen sollen.

3 Beispiele performativ intendierter Didaktik aus der BASA-online-Lehrpraxis

In einem performativ angelegten Unterrichtsgeschehen begeben sich Lehrende und Lernende in eine Art Zwischenraum, der gekennzeichnet ist als „Vollzug eines Schwebezustands zwischen bekannt und unbekannt“ (Sack 2011, S. 66). Solche Zwischenräume zu erzeugen, in der vermeintlich Altes neu und Neues anders gelernt wird, ist ein wesentliches Anliegen im Rahmen einer performativen Lehre in der Hochschule. Bevor man sich allerdings als Lehrende*r mit den Studierenden in diesen Zwischenraum begibt, lohnt ein Blick auf die anderen umgebenden Räume, die man quasi als Lehrende*r einklammern möchte, um „ein Dazwischen“ überhaupt (be-)fördern zu können.

3.1 Identifikation umgebender Lernkulturen

Zum einen ist da der in der Lehre dominante *Arbeitsalltag* der Studierenden. Online-Studierende, die zu einem Blockseminar in der Hochschule erscheinen, sind eben auch Arbeitnehmer*innen mit Aufgaben, die je nach spezifischer Arbeitsorganisation beim Träger für mehr oder weniger „Störungen“ im Seminarablauf sorgen. Gewollt sind diese „Störungen“ besonders da, wo Praxiserfahrungen in Seminarbeiträgen der Studierenden in Bezug (und manchmal zunächst auch in Abgrenzung) zu Theorie(n) gesetzt werden. Nicht gewollt sind beispielsweise dienstliche E-Mails, die beantwortet werden müssen, oder Rufbereitschaften während der Seminarzeit. Dabei ist es eigentlich unerheblich, ob diese dienstlichen Aufgaben in Pausen des Seminars erledigt werden oder nicht, denn die zusätzliche Arbeit in den Pausen verhindert die eigentlich anvisierte Entspannung in diesen.⁹

Die Lebenswirklichkeit und der familiäre Kontext bilden als *Beziehungsumfeld* der Studierenden ebenfalls einen spezifischen Raum, in dem sich die Studierenden bewegen und der auch während der Seminarzeit präsent ist. Ob es zu organisierende Kinderbetreuung, Probleme mit den Lebenspartner*innen oder zu pflegende Angehörige sind – das Studium ist eingebettet in diese höchst private Lebenswelt. Gleichzeitig werden hier (ähnlich wie im Arbeitsalltag) spezifische Erfahrungen

9 Der Studiengang BASA-online ist so konzipiert, dass er Studierenden eine Beschäftigung von ca. 20 Stunden pro Woche empfiehlt. Die Erfahrung zeigt aber, dass u. a. aufgrund der schlechten Bezahlungsverhältnisse Studierende in weitaus größerem Stundenumfang einer Beschäftigung nachgehen. Das Problem ist auch aus anderen berufsbegleitenden Studiengängen bekannt.

gemacht, die, wenn sie im Seminargeschehen „veröffentlicht“ werden, durchaus bereichernd sein können.

Die Hochschule und ihre Lernkultur ist ein weiterer spezifischer Raum, in den Studierende eintreten, wenn sie die Hochschule betreten. Sie wurde bereits oben erläutert. Diese Lernkultur folgt einem spezifischen Lehrer*innen-Schüler*innen-Lernverständnis mit den Hochschullehrer*innen an der Spitze. Dieses autoritär-hierarchische Verhältnis wird durch unterschiedliche räumliche und virtuelle Lehrarrangements erzeugt. Die Notenvergabe ist nur ein Teil wirkmächtiger Symbolisierung dieser Arrangements.

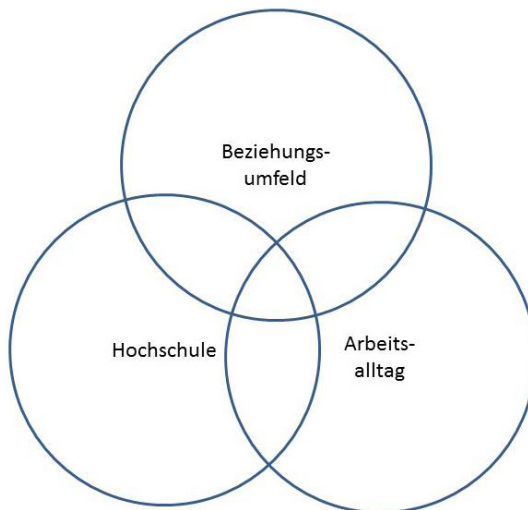


Abb. 2 Umgebende Lernkulturen (eigene Darstellung)

In allen Lernkulturen werden Probleme auf spezifische Weise gelöst. Diese Lösungserfahrungen als erlernte Routinen haben Auswirkungen auf ein Seminar und müssen beachtet werden, wenn nicht in der Entwicklung der Professionalität lediglich Alltagserfahrungen in neue (wissenschaftliche) Worte eingekleidet werden sollen. Hierzu ein paar Schlaglichter zu dem „Gefahrenpotenzial“ der umgebenden Lernkulturen:

- So stehen Beziehungserfahrungen aus dem *Beziehungsumfeld* der Studierenden immer in der Gefahr, auf das professionelle Geschehen der Beziehungsarbeit in der Sozialen Arbeit übertragen zu werden. Der Unterschied zwischen einer privaten und einer professionellen Beziehung wird so nur ungenügend erfasst und die damit verbundenen Haltungsimplikationen werden nicht reflektiert.
- Der *Arbeitsalltag* in der Berufswelt hält ebenso eine Fülle von Lernerfahrungen bereit, da es ja eine unreflektierte, durch die Sozialisation im Berufsfeld weitergegebene Praxis de facto bereits vor dem Eintritt ins Studium schon gibt. Jedes Lernen an der Hochschule wird in diesem Sinne häufig als ein Angriff auf die vor Ort er- und gelebte Praxis wahrgenommen. Der in diesem Zusammenhang oft besprochene Theorie-Praxis-Widerspruch von Seiten der Berufspraktiker*innen ist meist nichts anderes als der Versuch, die Praxissozialisation vor dem Angriff der (sich weiterentwickelnden) wertebasierten Handlungswissenschaft „Soziale Arbeit“ zu schützen. Seit Mitte der 1990er Jahre sehen sich im Feld der Sozialen Arbeit Tätige mit einem meist quasi-wettbewerblich organisierten Markt konfrontiert, der mit spezifischen Instrumentarien, wie Qualitätsmanagement, und wirkungsorientierten Steuerungsinstrumenten ganz im Sinne des New-Public-Managements alle wohlfahrtlichen Prozesse einem Kosten-Nutzen-Kalkül unterwirft (vgl. Buestrich et al. 2010). Das führt zu strukturellen Eingriffen in die konkrete Fallarbeit, deren Nebenwirkungen von Berufspraktiker*innen häufig nicht erkannt werden und erst recht werden diese Strukturen nicht als veränderbar begriffen. Es ist – wie Brodersen es für den Gesundheits- und Sozialbereich sehr differenziert beschreibt und im Buchtitel formuliert – „ein Wandel auf leisen Sohlen“ (Brodersen 2016). Praxis wird so in ihrer organisationalen Verflechtung als autoritär-dominant gesteuert von Studierenden wahrgenommen. Umgangsweisen sind in aller Regel reaktiv und abwehrorientiert.

Die skizzierten Erfahrungen sind in aller Regel nicht bewusst, aber sie sind wirksam, sie sind einverleibt, sind zum Habitus geworden.

„Als *Erzeugnis* einer bestimmten Klasse objektiver Regelmäßigkeiten sucht der Habitus die ‚vernünftigen‘ Verhaltensweisen des ‚Alltagsverstands‘ zu erzeugen, und nur diese, die in den Grenzen dieser Regelmäßigkeit möglich sind und alle Aussicht auf Belohnung haben, weil sie objektiv der Logik angepaßt sind, die für ein bestimmtes Feld typisch ist“ (Bourdieu 1993, S. 104, Hervorhebung im Original).¹⁰

10 Meier weist auf folgenden Umstand hin: „Körperlichkeit spielt bei Bourdieu vor allem im Sinne dieser Einverleibung, als Inkorporierung von Strukturen und der damit verbundenen Entwicklung von Dispositionen eine Rolle“ (2004, S. 64).

Dieser Habitus trifft nun auf *die Hochschule und ihre Lernkultur*, die durchaus nicht frei davon ist (durch ihre autoritäre Strukturiertheit und Leistungsgebundenheit) lediglich ein „Widerkäuen“ von Vorgeordnetem zu erzeugen.

Es liegt auf der Hand, dass es im konkreten Lehralltag gelingen muss alle drei (!) Lernkulturen einzuklammern, um einen an den Fragen der Lernenden orientierten, selbstbestimmten Lernraum zu eröffnen und Differenz Erfahrung zu den Routinen des Handelns in den bestimmten Kontexten zu ermöglichen.

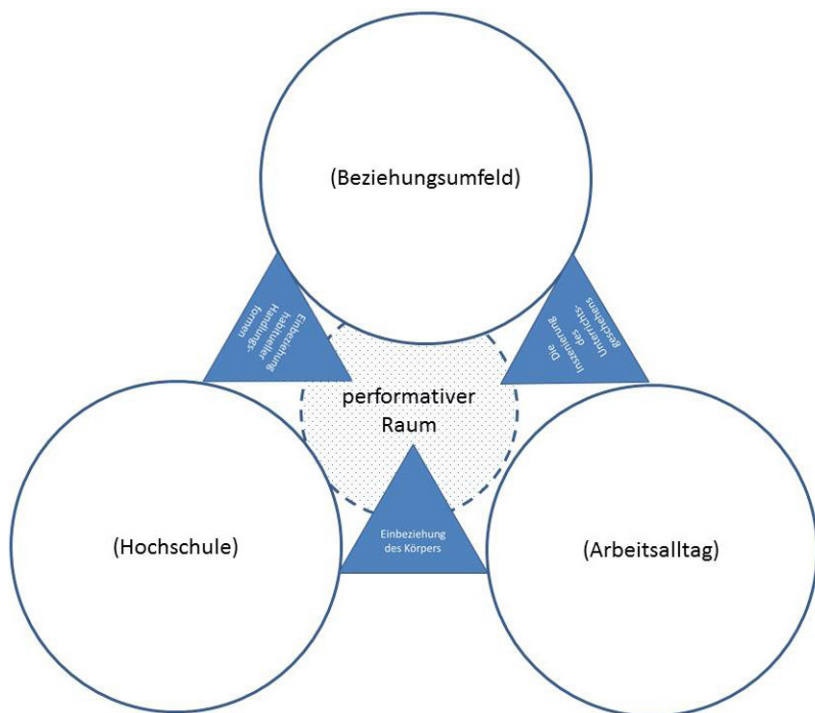


Abb. 3 Die Einklammerung der Lernkulturen (eigene Darstellung)

3.2 Das Heraustreten aus den umgebenden Lernkulturen – illustriert am Beispiel Rituale in der Hochschuldidaktik

Van Gennep beschreibt Rituale und ihre Funktion in der Herstellung der so genannten Transitionsphase, einer Schwellenphase, die den Übergang von einer sozialen Situation zu einer anderen kennzeichnet (vgl. Gennep 2005, S. 27f.). Sack drückt dies so aus:

„Bildungsprozesse sind Entwicklungsprozesse, die plötzlich und überraschend virulent werden. Sie reihen sich nicht in die vorhandenen Selbst- und Weltbezüge ein, sondern überschreiten deren Grenzen und destabilisieren das Subjekt vorübergehend. [...] Bildungstheoretisch relevante Transformationsprozesse sind in der Folge weniger operational aus den Lerngegenständen abzuleiten oder anhand von Lernzielformulierungen systematisch aufzubauen; in ihrer Faktizität sind sie von den jeweils besonderen Konstellationen zwischen Lerngegenständen, den Anderen und den kommunikativen Interaktionen abhängig. Spielräume für die Erfahrungen von Kontingenz und Differenz können analog nur freigegeben werden, indem situativ die *individuell, sozial und kulturell dominanten Strukturen* [Hervorhebungen O.N.] thematisiert und möglicherweise überkehrt werden und so transformatorische Bildungsprozesse anregen. Diese Prozesse sensibel und solidarisch wahrzunehmen und in den Übergängen zu begleiten ist für ein verantwortliches Lehr-Lern-Verständnis zentraler Ausgangspunkt“ (Sack 2011, S. 55).

Diesen Annahmen entsprechend sind Transitionen zu rahmen:

- *Eingangsritual*. Sehr gute Erfahrungen habe ich mit der Nutzung von Eingangsritualen gemacht. Meistens stehen diese Rituale in Zusammenhang mit dem inhaltlichen Thema des Seminars, aber sie werden auch mit der Praxis der Sozialen Arbeit reflexiv verbunden. Gerade van Gennep's Phasenkonzept (vgl. van Gennep 2000, S. 176) bietet Reflexionspotenzial in der Richtung, dass es eine Eingangshase (Trennung von der bisherigen Lernwelt¹¹), eine Zwischenphase (Identifizierung des noch im Bewusstsein Aktiven¹²) und eine Abschlussphase

11 Sich hinzusetzen und zu zweit darüber nachzudenken, was ein Ankommen im Seminarraum verhindert, ist Teil dieser Ablösung. Häufig verändern Studierende dabei ihre Position im Raum, setzen sich in eine Ecke, auf den Boden etc.

12 Es geht darum präsente Probleme in der Arbeitswelt oder im privaten Umfeld zu thematisieren. Für das Gegenüber gibt es die Regel des Nichteindringens. Das Gegenüber ist nicht als Berater*in gefragt, sondern als Begleiter*in hinein in die soziale Rolle „Student*in“ zu Beginn des Seminars. Aus der Traumatherapie kennt man solche Übungen wie das Verschließen von Problemen in einem Tresor. Diese Übung lässt sich mit Abwandlungen in dieser Zwischenphase verwenden (beispielsweise indem man

(Ankommen im Seminar¹³) in solchen Übungen geben muss. Sind die ersten beiden Phasen den Studierenden noch klar, mache ich für die Abschlussphase Vereinbarungsvorschläge (i. S. von akzeptierten Regeln) für das Seminar (oder die einzelne Lehreinheit). Es muss aus meiner Sicht konsequent der Fehler vermieden werden allzu viele Vorgaben zu machen, aber ich wertschätze beobachtbare Veränderungen der Präsenz der Gruppenmitglieder in der abschließenden Reflexion des Eingangsrituals. Sehr gute Erfahrungen habe ich damit gemacht, dass ich ab dem zweiten Seminartermin die Verantwortung für das Ende des Eingangsrituals der Gesamtgruppe übertrage. Dies führt dazu, dass die Teilnehmenden aufmerksamer gegenüber der Gesamtgruppe werden und das Ende des Rituals auch wirklich entsteht und nicht in privates Plaudern übergeht.¹⁴ Ich nenne dieses Ritual „Herstellung von Offenheit“, denn es soll Offenheit für Neues, Unbekanntes befördern und verdeutlichen, dass es nicht um eine Beraterisch/therapeutische Durcharbeitung von Problemen im Rahmen von Intervention geht.¹⁵

- *Ausgangsritual.* So wie es Eingangsrituale gibt, muss es auch Ausgangsrituale geben. Ich nutze an dieser Stelle das Feedback an mich als Dozenten, verbinde dies allerdings gleichzeitig mit der Schulung der Feedback-Kultur. Am Ende einer Blockveranstaltung fordere ich Studierende auf, mir zu sagen, was sie als besonders positiv im Seminar wahrgenommen haben und wo sie eine Differenz zwischen ihren Erwartungen und den gemachten Erfahrungen wahrnehmen. Die zugerufenen Rückmeldungen werden von mir in einer Tabelle am Flipchart

identifizierte, das Seminar evtl. behindernde Probleme auf einen Zettel schreibt und sie dann seinem Gegenüber zur Verwahrung übergibt. Am Ende des Seminars müssen diese dann auch wieder zurückgegeben werden).

- 13 Um dann im Seminar anzukommen, bedarf es der Vereinbarungen (z. B. das Handy abschalten, feststellen, dass man nur bedingt aufnahme- und erfahrungsfähig ist [was eine Absprache mit Dozent*innen nach sich zieht, an bestimmten Übungen beispielsweise nicht teilnehmen zu müssen]). Die Vereinbarungen werden ebenfalls zu zweit (evtl. unter Einbeziehung der Lehrenden) herausgearbeitet.
- 14 Eigentlich ist immer die Rückgabe auftretender Probleme an die Gruppe der Studierenden unter Beobachtung und Thematisierung der umgebenden Lernkulturen das Mittel der Wahl.
- 15 „Aha-Effekte“ erleben Studierende, wenn ich ihnen erläutere, dass solche Rituale der „Herstellung von Offenheit“ auch in der Praxis zu entdecken sind. In der Praxis wird so in der Regel der Übergang von der privaten zur professionellen Person flankiert. Dass dies nur da ritualisiert ist, wo auch Teams sich als kollegiale Unterstützung verstehen (und nicht als Ansammlung von professionell-konkurrierenden Einzelindividuen), versteht sich von selbst.

notiert. Es entsteht eine Tabelle mit den Spalten ++ und Δ . Delta bezeichnet dabei die Differenz.¹⁶

Der eigentliche Clou dieses Feedback-Verfahrens ist aber der, dass der nächste Blocktermin mit dieser Tabelle wieder begonnen wird und ich an diesem Bogen erläutere, welche Ableitungen (insbesondere aus dem Δ) für die Gestaltung des beginnenden Blocktermins von mir gemacht wurden. Die Studierenden erleben also live, wie sich anhand ihrer Rückmeldungen das Seminar (weiter) formt. Besonders wichtig ist es, in der Auswertung der Rückmeldungen an Hand der ++/ Δ -Tabelle Spannungen zwischen den oben skizzierten verschiedenen Lernkulturen zu thematisieren.

Die schwebende Aufmerksamkeit im Zwischenraum. Eingangs- und Ausgangsrituale sind wichtige Markierungen, die den Lernraum begrenzen und ihn zugleich im gemeinsamen Handeln herstellen. Da die Lernräume Arbeit, Beziehung, Hochschule in ihrer Wirkung auf das Seminar nur eingeschränkt einzuklammern sind, diese Einklammerung aber konstituierend für den performativ angelegten didaktischen Raum wirkt, muss eine schwebende Aufmerksamkeit über die Erhaltung dieses Zwischenraums gehalten werden. Da der performative Raum nur dialogisch gehalten werden kann, besteht immer die Gefahr ihn autoritär zu zerstören.

3.3 Das Heraustreten aus den umgebenden Lernkulturen – illustriert am Beispiel Rollenspiele im Unterrichtsgeschehen

Rollenspiele gehören zum Standardrepertoire handlungsbezogener Lehre im Studium der Sozialen Arbeit. Mit Hilfe von Rollenspielen werden häufig Beratungstechniken erlernt und ausprobiert. Fragt man Studierende nach dem Einsatz von Rollenspielen, schlägt einem häufig eine ablehnende Haltung entgegen. Gerade deshalb ist es aus performativer Sicht so wichtig sich damit zu beschäftigen, denn auch hier

16 Um ein so genanntes Delta zu veranschaulichen: Eine Minusaussage wäre die Rückmeldung „Du hast (mir) nicht zugehört“. Eine Delta-Aussage macht möglichst keine defizitären Aussagen, sondern zeigt das Potenzial auf – beispielsweise: Dass der Feedbackempfänger mutiger bei Nachfragen sein kann! Die Idee hinter den Deltaformulierungen ist, dass die Studierenden in der Kommunikation von Anfang an lernen, die Möglichkeiten (auch eines Lehrenden) zu entdecken und diese in Bezug zu den eigenen Erwartungen zu bringen. Dass wir (Studierende und Lehrende) in einem Seminar gemeinsam Lernende sind, wird so handlungspraktisch erfahrbar; Übertragungen auf den Arbeitsalltag im (expert*innendominanten) Verhältnis zu Klient*innen werden ebenfalls in der Auswertung angestoßen.

sind spezifische Lernkulturen und Lern(-miss-)verständnisse identifizierbar, die auf eine andere Gestaltung drängen. Zwei Rollenbegriffe sind dabei unterscheidbar.

- *Die Rolle im Theater.* Die Rolle bezeichnet ursprünglich die Pergamentrolle auf der der Text, den Darsteller*innen zu sprechen haben, geschrieben steht. In der Erarbeitung einer „Rolle“ wird in Theaterzusammenhängen häufig der Begriff der „Figur“ benutzt. Die Figur bezeichnet das „Wie“ der Darstellung einer Rolle. „Figuren [...] [sind] Gebilde, die ein Verhältnis zwischen Schauspieler und Rolle wiedergeben“ (Sack 2011, S. 179). Ihre Erarbeitung ist ein Prozess, wobei es unerheblich ist, ob sie Teile der Biografie der Darsteller*innen enthalten oder aus Beobachtungen abgeleitet sind. Die Figur ermöglicht also die Kreierung eines anderen Darstellungsraumes jenseits der Routinen und Handlungsmuster der Alltagspraxis. Wichtige Fragen wie „Wie läuft die Figur?“, „Welche Vorlieben hat sie?“, „Wie spricht sie?“ lassen Darsteller*innen in ihrer Privatheit auch eine (körperliche) Distanz zur Figur einnehmen. Man kann in eine Figur hineinschlüpfen (und eine Rolle spielen) und man kann auch wieder aus ihr heraustreten.¹⁷
- *Die Rolle in den Sozialwissenschaften.* Der Rollenbegriff wie er insbesondere in der Soziologie und der Sozialpsychologie eine lange Tradition hat, bezieht sich auf soziale Normen in Form von kohärenten Mustern von Rechten und Pflichten, die Rollenträger*innen wechselseitig voneinander erwarten. Der Begriff wurde ursprünglich dem Theater entlehnt und insbesondere Goffman hat diese historische Verbindung noch einmal stärker akzentuiert. Allerdings sind ihm die Grenzen seiner begrifflichen Analogienbildung sehr wohl bewusst: „Im wirklichen Leben sind drei Partner auf zwei reduziert“ (Goffman 2004, S. 3).¹⁸ Er weist am Ende seines Buches „Wir alle spielen Theater“ explizit darauf hin: „Das Begriffssystem für den vorliegenden Bericht wurde zum Teil der Theaterwelt entlehnt; ich habe von Darstellern und Zuschauern gesprochen, von Rollen und Routinen, von gelungenen und mißlungenen Vorstellungen, von Stichworten, Büh-

17 Überträgt man die beschriebene Figurenarbeit beispielsweise auf das Erproben einer Beratungssequenz, dann liegt die Figurenarbeit für die Erarbeitung einer Klient*innenrolle nahe. Auf Seiten des Erlernens der Berater*innenrolle gibt es aber ebenfalls diese Auseinandersetzung mit dem „Wie“. Dieses „Wie“ der professionellen Rolle wird gespeist aus der Haltung der Beratenden und eben beispielsweise nicht aus dem Auswendiglernen von Interventionen. Diese Haltungsarbeit ist ein wesentlicher Bestandteil des Erlernens von Techniken der Beratung. Erlernte Techniken ohne Haltungsarbeit sind seelenlose Praxis und kommen im Kontakt mit realen Klient*innen schnell an ihre Grenzen. Das Besondere des Erlernens der Berater*innenrolle ist die Verknüpfung der (neu zu erlernenden) professionellen Position mit der Persönlichkeit.

18 Mit dem fehlenden dritten Partner meint Goffman das Fehlen des Publikums in der sozialen Situation.

nenbildern und Hinterbühnen, von dramaturgischen Notwendigkeiten, dramaturgischen Techniken und dramaturgischen Schlichen. Jetzt muss ich zugeben, daß der Versuch, die begriffliche Analogie so weit zu treiben, zum Teil ein rhetorisches Manöver war“ (Goffman 2004, S. 232).

Es geht ihm nämlich nicht um die Übertragung von Theatertechniken auf die soziale Wirklichkeit und erst recht nicht darum, Theaterbegriffe auf soziale Beziehungen anzuwenden, es geht ihm um nichts anderes als um die Verdeutlichung „der Struktur sozialer Begegnungen“ (Goffman 2004, S. 233) – um nicht mehr, aber auch um nicht weniger.

Die beiden unterscheidbaren Rollenbegriffe machen nun eines deutlich: Die Verführung, den sozialen Rollenbegriff in das (performative) Unterrichtsgeschehen zu übertragen, besteht darin, die dargestellten (feinen) Unterschiede und Fokussierungen des (ursprünglich) theatralen Rollenbegriffs im didaktischen Geschehen auszublenden. Damit geht meist die unreflektierte Verwendung von Theatertechniken einher. Unter dem performativen Blickwinkel tritt allerdings die Art der Erarbeitung von Rollen in den kritischen Fokus der Didaktik. Figuren¹⁹ – verstanden als körperbezogene habituelle Darstellungsformen – können so auch Schutzzräume für die Akteur*innen darstellen und zu einem tieferen Durcharbeiten einer (professionellen) Rolle führen. Das Ausprobieren und Erarbeiten wird über ein performativ angelegtes Rollenspiel so zum zentralen Unterrichtselement und nicht das sprachliche Kopieren von Textbausteinen aus dem Interventionsprogramm namhafter Therapeut*innen. Dass sich damit Rollenarbeit verlängert und eine eigene Performativität erlangt, versteht sich von selbst. Ein lebendiges Beispiel einer solchen Praxis gibt beispielsweise Virginia Satir's Parts Party, in der einzelne Persönlichkeitsanteile eines ausgewählten Gastgebers ein Fest feiern und so durch Beobachtung der Interaktionen tieferen Reflexionen ermöglichen (vgl. Klockmann 2002).

19 Theatererfahrene Leser*innen wird an dieser Stelle sicherlich der Unterschied zwischen der Nutzung von Performance-Techniken und einer performativen Didaktik deutlich. Performance als Theaterform nutzt insbesondere die Privatheit einer Person als autonome Darstellungsform (eine Figurenarbeit gibt es in der dargestellten Form hier nicht): Allerdings muss der Unterschied zwischen Performance (als Kunstform) und Performativität (als Praxiserzeugung) betont werden (vgl. Seitz 2012, S. 88). Performative Didaktik als Nutzung von performativen Elementen im Unterrichtsgeschehen sucht alle Möglichkeiten zu nutzen (und dazu gehört eben auch die Figurenarbeit), um bestehende (autoritär-strukturierte) Lernkulturen in ihrer Wirksamkeit einzuklammern und Differenzenerfahrungen für Studierende zu ermöglichen.

4 Abschließende Gedanken

Die Ausgangsfrage lautete, wie berufsbegleitend Studierende eines Online-Studienganges in der Einnahme der sozialen Rolle als Studierende unterstützt werden können, um Theorie-Praxis-Konflikte auf dem Weg hin zu einer professionellen Identität im Feld der Sozialen Arbeit nutzbar machen zu können. In der Auseinandersetzung mit dem Thema habe ich die performative Didaktik als Möglichkeitsraum umrissen – auf der Suche danach, was neben einer stark textbasierten Lehre einer Hochschule noch möglich ist, insbesondere dann, wenn es um die Entwicklung von Haltungen und das Aufbrechen von Routinen in der professionellen Entwicklung von Studierenden geht. In der Lehre eines Online-Studienganges wie dem Studiengang BASA-online sind solche Fragestellungen von besonderer Wichtigkeit, denn das Lernformat des (Online-)Studiums setzt eigene didaktische Schwerpunkte mit weitreichenden Wirkungen auf der Ebene der Lernkultur. Ich habe gezeigt, dass die Einbeziehung des Körpers, die Nutzung (und Bewusstwerdung) habitueller Handlungsformen sowie ein spezifisches In-Szene-Setzen der Lehre neue Formen der Unterrichtsdidaktik hervorzubringen in der Lage ist. Dabei finden Problematiken, die sowohl aus den Lebenswelten der Studierenden als auch aus der tradierten Lernkultur der Hochschule in der Lehre unmittelbar erfahrbar werden, andere – und zwar auf einer kulturell-schöpferischen Ebene – Antworten. Dass sich dabei Lernerfahrungen verlängern, aber auch vertiefen und ungewöhnliche Wege in der Abstimmung mit der Lerngruppe der Studierenden gehen können, ist deutlich geworden. Die Suche nach performativen Möglichkeiten in der Lehrdidaktik wird in Folge dazu führen, dass Wissenschaft für den Studierenden „mehrstimmiger, dialogischer und demokratischer“ (Gergen und Gergen 2010, S. 362) wird.

Das scheint mir ein notwendiger Schritt zu sein, der aus der Online-Lehre erwachsen kann, wenn denn der Impuls zur Veränderung der Präsenzlehre aufgenommen wird. Stark beschreibt dies mit Rückgriff auf Dell so:

„Neue Praktiken der Wissensgenerierung und erfahrungsbasierte Lernformen erscheinen innerhalb der akademischen Ausbildung als notwendig; nicht nur, um den Anforderungen an eine Berufsbefähigung gerecht zu werden, sondern auch, um den permanenten komplexen Wandel nicht durch Spezialisierung, sondern durch Kontextualisierung gestalten zu können“ (Stark 2010, o. S.).

Hier könnte ein Online-Studium eine impulsgebende Vorreiterrolle einnehmen. Dass diese Form(en) der Lehre den intensiven Austausch unter Lehrenden und ein begleitendes Lehrcoaching benötigen, soll abschließend explizit betont werden.

Literatur

- Bartosch, Ulrich, Raingard Knauer, Peter Knösel, Heike Ludwig, und Ulrich Mergner. 2010. *Qualifikationsrahmen Sozialer Arbeit* (QR SARb). http://www.fbts.de/fileadmin/fbts/Aktuelles/QRSArb_Version_5.1.pdf [31.0102017].
- Becker-Lenz, Roland, Stefan Busse, Gudrun Ehlert, und Silke Müller-Hermann. Hrsg. 2012. *Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule. Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium Sozialer Arbeit*. Wiesbaden: VS.
- Bourdieu, Pierre. 1993. *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Brodersen, Elisabeth. 2016. *Wandel auf leisen Sohlen. Die stille Revolution im Gesundheits- und Sozialbereich*. Books on Demand.
- Buestrich, Michael, Monika Burmester, Heinz-Jürgen Dahme, und Norbert Wohlfahrt. 2010. *Die Ökonomisierung Sozialer Dienste und Sozialer Arbeit. Entwicklung – Theoretische Grundlagen – Wirkungen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Ebner, Martin, Sandra Schön, und Walther Nagler. 2013. Das Themenfeld „Lernen und Lehren mit Technologien“. In *Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien*, Hrsg. Martin Ebner, und Sandra Schön, 11–25. Berlin: epubli.
- Ernst, Karin. 2004. Aktives Lernen im Netz – auch in der Hochschule. In *E-Learning an deutschen Hochschulen Vision und Wirklichkeit*, Hrsg. Iris Löhrmann, 54–60. Bielefeld: Bertelsmann.
- Gennep van, Arnold. 2005. *Übergangsriten*. Frankfurt am Main/New York: Campus.
- Gergen, Mary M., und Kenneth J. Gergen. 2010. Performative Sozialwissenschaft. In *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*, Hrsg. Günter Mey, und Katja Mruck, 358–366. Wiesbaden: VS.
- Goffman, Erving. 2004. *Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag*. Zürich/München: Piper.
- Hörning, Karl H., und Julia Reuter. 2004. Doing Culture: Kultur als Praxis. In *Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis*, Hrsg. Karl H. Hörning, und Julia Reuter, 9–15. Bielefeld: transcript.
- Klepacki, Leopold, und Jörg Zirfas. 2013. *Theatrale Didaktik. Ein pädagogischer Grundriss des schulischen Theaterunterrichts*. Weinheim/Basel: Beltz/Juventa.
- Klockmann, Margret. 2002. Virginia Satirs Parts Party. In *Virginia Satir – Wege zum Wachstum. Ein Handbuch für die therapeutische Arbeit mit Einzelnen, Paaren, Familien und Gruppen*, Hrsg. Gabi Moskau, und Gerd F. Müller, 191–208. Paderborn: Junfermann.
- Kruse, Elke. 2004. *Stufen zu Akademisierung. Wege der Ausbildung für Soziale Arbeit von der Wohlfahrtsschule zum Bachelor-/Mastermodell*. Wiesbaden: VS.
- Meier, Michael. 2004. Bourdieus Theorie der Praxis – eine ‚Theorie sozialer Praktiken‘? In *Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis*, Hrsg. Karl H. Hörning, und Julia Reuter, 55–69. Bielefeld: transcript Verlag.
- Neumann, Olaf, und Ralf Quindel. 2016. *Theorie-Praxis-Verschränkung im onlinebasierten Lernraum*. Berlin. https://kidoks.bs-zbw.de/files/748/LehrPraxis_KHSB-2016-I.pdf [31.01.2017].
- Ottmüller, Uta. 2011. Körpersprache, Körperarbeit und Macht. In *Ohne Körper geht nichts. Lernen in neuen Kontexten*, Hrsg. Gerd Koch, Gabriela Naumann, und Florian Vaßen, 31–50. Berlin/Milow: Schibri.

- Ricken, Judith. 2011. *Universitär Lernkultur. Fallstudien aus Deutschland und Schweden*. Wiesbaden: VS.
- Sack, Mira. 2011. *spielend denken. Theaterpädagogische Zugänge zur Dramaturgie des Probens*. Bielefeld: transcript.
- Seitz, Hanne. 2012. Performative Research. In *Die Kunst, über kulturelle Bildung zu forschen. Theorie- und Forschungsansätze*, Hrsg. Tobias Fink, Burkhard Hill, Vanessa-Isabelle Reinwand, und Alexander Wenzlik, 81–95. München: kopaed.
- Stark, Wolfgang. 2010. Hochschulbildung als gesellschaftliche Verantwortung. *Forum Gemeindepsychologie* 15 (2): o.S. http://www.gemeindepsychologie.de/fg-2-2010_14.html [31.01.2017].

Über den Autoren

Neumann, Olaf; Dr. phil., Diplom-Sozialarbeiter, Theaterpädagoge und Gemeindepsychologe, Professur für methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit an der Alice Salomon Hochschule Berlin, olaf.neumann@ash-berlin.eu

III

Kooperative Bezüge herstellen und Qualität entwickeln



Vorteile von Vernetzung und Kooperation beim Anbieten von onlinegestützten Studienangeboten im Bereich Sozialer Arbeit

Daniela Menzel

Zusammenfassung

Mit fortschreitender Digitalisierung steigt die Nachfrage nach onlinegestützten und flexibilisierten wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten, konkret nach Online- und Fernstudiengängen, berufsbegleitenden und -integrierenden Studienangeboten. Diese Angebote haben den Vorteil, einerseits die Praxiserfahrung der Studierenden zu nutzen und andererseits ein wissenschaftliches Niveau und somit die Professionalisierung der Studierenden in ihren Berufen zu fördern. Am Beispiel des BASA-online-Verbundes und des ZFH-Verbundes werden die Chancen einer engen Vernetzung und Kooperation beim Anbieten von onlinegestützten Studienangeboten erläutert. Diese zeichnen sich in der Nutzung von Synergieeffekten durch eine gemeinsame Qualitätssicherung, die Vermeidung von Doppelstrukturen bis hin zu vielfältigeren Lehr- und Lernmethoden ab. Die Herausforderung bei der Umsetzung des Studienangebots für die Anbieter*innen besteht vor allem in einer engen Zusammenarbeit. Mit einem Ausblick auf die Einbettung der Verbund-Angebote in Konzepte Lebenslangen Lernens an den Hochschulen schließt der Beitrag ab. Es werden die Auswirkungen von Kooperationen und Vernetzung in Richtung einer verstärkten Öffnung der Hochschulen für neue Zielgruppen und Formate Lebenslangen Lernens diskutiert.

Schlagwörter

Onlinestudium, Fernstudiengänge, Vernetzung, Kooperation, Zusammenarbeit, BASA-online-Verbund, ZFH-Verbund, lebenslanges Lernen, berufsbegleitendes Studium

1 Einleitung

Mit fortschreitender Digitalisierung und zunehmender Aufweichung von Bildungsbiografien steigt die Nachfrage nach onlinegestützten und flexibilisierten wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten. Die Zunahme von Optionen (sowohl bei der Wahl der Lernorte, -inhalte als auch bei den Abschlüssen) im individuellen Bildungs- und Lernprozess führt zu verschiedenen Modellen. Eine klassische Abfolge von institutionell festgelegten Bildungsabläufen nach dem Schulabschluss (Studium oder Ausbildung und danach berufliche Tätigkeit) existiert immer seltener. Die erhöhte Durchlässigkeit bei den Zu- und Übergängen in akademischer und beruflicher Bildung bringt eine Diversität in den Bildungsbiografien mit sich (vgl. Hanft et al. 2016). Online- und Fernstudiengänge, duale, berufsbegleitende und berufsintegrierende Studienangebote sowie Weiterbildungen erfreuen sich vor allem in den letzten zehn Jahren steigender Nachfrage (vgl. Sommerfeldt und Höllermann 2016; Löhe und Menzel 2016). Das kann auch die Zentralstelle für Fernstudien an Fachhochschulen – ZFH als Geschäftsstelle eines Fernstudienverbunds feststellen. Die Anzahl der Studierenden im ZFH-Fernstudienverbund ist beispielsweise nach wie vor ansteigend, wie die folgende Abbildung verdeutlicht.

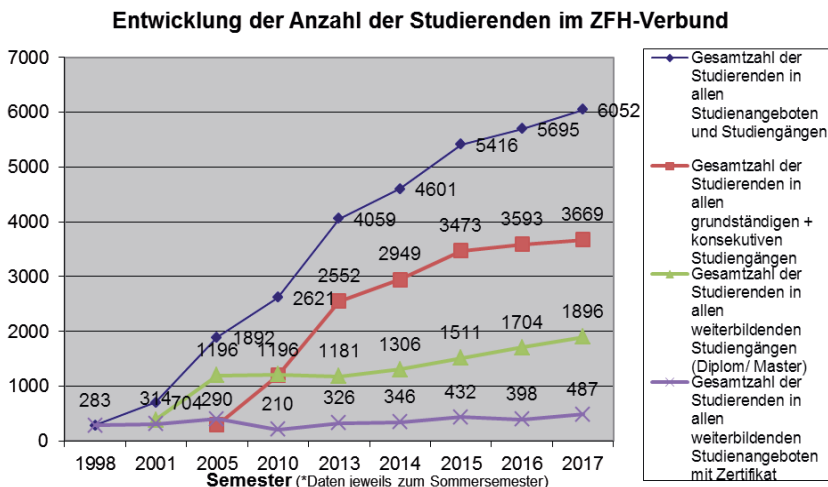


Abb. 1 Entwicklung der Anzahl der Studierenden im ZFH-Verbund (Fernstudienstatistik der ZFH 2017)

Die ZFH als Zentrale eines Verbunds von 13 Fachhochschulen, an denen Fernstudiengänge angeboten werden, ist das Kompetenzzentrum für das Fernstudium mit seinen speziellen Anforderungen und berät und unterstützt Studieninteressierte, Studierende und Hochschulen in allen fernstudienspezifischen Aspekten. Die Studienangebote in diesem Segment haben den Vorteil, einerseits die Praxiserfahrung der Studierenden zu nutzen und andererseits ein wissenschaftliches Niveau und somit die Professionalisierung der Studierenden in ihren Berufen zu fördern. Hier zeigt sich die spezielle Herausforderung an die Konzeption und Umsetzung der Bildungsangebote, denn diese müssen in besonderem Maße berufsspezifische und überfachliche Kompetenzen vermitteln (vgl. Arnold 2015). Am Beispiel des BASA-online- und des ZFH-Verbundes werden die Chancen einer engen Vernetzung und Kooperation beim Anbieten von onlinegestützten Studienangeboten erläutert. Diese zeichnen sich in der Nutzung von Synergieeffekten durch eine gemeinsame Qualitätssicherung, die Vermeidung von Doppelstrukturen bis zu vielfältigeren Lehr- und Lernmethoden ab. Die Herausforderung bei der Umsetzung des Studienangebots für die Anbieter*innen besteht vor allem in einer engen Zusammenarbeit, um die Bedürfnisse der Arbeitswelt, die Lernbedürfnisse der Studierenden und das geeignete Lernarrangement (gekennzeichnet durch Methodik und Didaktik) aufeinander abzustimmen.

Mit einem Ausblick auf die Einbettung der Verbund-Angebote in Konzepte lebenslangen Lernens an den Hochschulen schließt der Beitrag ab. Es werden die Auswirkungen von Kooperationen und Vernetzung in Richtung einer verstärkten Öffnung der Hochschulen für neue Zielgruppen und Formate lebenslangen Lernens diskutiert.

2 Entwicklungen in der Hochschule: online und berufsbegleitend studieren

Das Thema „Digitalisierung“ ist gegenwärtig in aller Munde: Digitalisierung der Arbeit, digitaler Wandel, digitale Vernetzung, Digitalstrategien von Bund und Ländern und nicht zuletzt die Digitalisierung von Bildung sind Schlagwörter, die wir nahezu täglich hören. Digitale Medien halten Einzug nicht allein in das private Leben, sondern sie bestimmen zu einem großen Teil den Bildungsalltag in Schulen und Hochschulen. Die durch die Kultusministerkonferenz erarbeitete Strategie „Bildung in der digitalen Welt“ soll den Einsatz digitaler Lehr- und Lernszenarien noch stärker vorantreiben (vgl. KMK 2016). So werden Lerninhalte längst nicht mehr ausschließlich mit Büchern und Vorträgen vermittelt, vielmehr sind Videos,

Podcasts, Lernplattformen und E-Books, um nur einige Beispiele zu nennen, für Schüler*innen und Studierende probate Mittel im Lernprozess.

Moderne Lernprozesse sind nicht nur durch die veränderte Methodik (Vom Frontalunterricht zur Gruppenarbeit, projektbezogenes und problemlösungsorientiertes Lernen, Einsatz neuer Medien sind hier nur ein paar Schlagworte.) gekennzeichnet, sondern zugleich durch eine sich wandelnde Chronologie, die zeitliche Abfolge verändert sich: Lernprozesse sind zunehmend nicht mehr mit dem Eintritt ins Berufsleben abgeschlossen, denn aufgrund veränderter Anforderungen, größerer Spezialisierung und verlangter Flexibilität auf dem Arbeitsmarkt wird Lernen zum lebenslangen Erfordernis (vgl. Hanft et al. 2016). Bildung und Lernen werden zu einem lebensbegleitenden Element. Um dem gesellschaftlichen Bedarf nach qualifizierten Fachkräften und der lebenslangen Notwendigkeit der Weiterbildung zu begegnen, erweitern die Hochschulen ihr Studienangebot um nichttraditionelle Studienformen und das Konzept des Lebenslangen Lernens. Neben den Präsenzstudiengängen werden zunehmend duale Studiengänge, berufsbegleitende Qualifizierungsangebote und onlinegestützte (Fern-)Studiengänge, Weiterbildungen oder auch Seniorenstudien implementiert und angeboten. Förderinitiativen des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und Bund-Länder-Programme, wie „Hochschulpakt“, „Qualitätspakt Lehre“ und der Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ sollen dazu beitragen, die Hochschullandschaft in Deutschland nachhaltig weiterzuentwickeln (vgl. BMBF 2015).

Die steigende Notwendigkeit, sich parallel zur Berufsausübung weiterzuqualifizieren und weiterzubilden, lässt sich nicht zuletzt am steigenden Bedarf nach diesen Angeboten ablesen. So konnte Alice Busch-Karrenberg (2014) feststellen, dass etwa 90 % der von ihr befragten potenziellen Studierenden sich ein berufsbegleitendes oder ein Fernstudium vorstellen würden (vgl. Busch-Karrenberg 2014, S. 9).

3 Blended Learning

Die Möglichkeit, sich neben Beruf und Familie flexibel weiterzuqualifizieren, wird von Studierenden als positiv wahrgenommen, auch wenn das Zeitmanagement und die Selbstreflexion und -disziplin hier eine größere Herausforderung darstellen als in traditionellen Präsenzstudiengängen (vgl. Löhe und Menzel 2016, S. 121). Zeit- und ortsunabhängiges Studieren in einem Online- oder Fernstudiengang kommt den Bedürfnissen von berufsbegleitend Studierenden nach Flexibilität entgegen. Die Selbststudienphasen erlauben die individuelle Einteilung der Studienzeiten je nach Berufstätigkeit und eigenen Bedürfnissen. Aber gerade für Angehörige sozialer

Berufe ist der regelmäßige zwischenmenschliche Kontakt ein Anspruch, der häufig an die Methodik und Didaktik eines Studiums gestellt wird. In der Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, durchgeführt durch das HIS Hochschul-Informations-System, wird dementsprechend deutlich, dass bei berufsbegleitenden Studienangeboten „Mischformen [...] überproportional häufig im Sozialwesen“ angeboten werden (vgl. Völk und Netz 2012, S. 49). Hier wird das Lernkonzept des Blended Learning umgesetzt, eine „systematische[n] Verknüpfung von angeleitetem Selbststudium, virtueller Lernbegleitung mit unterschiedlichen E-Learning-Anwendungen in Kombination mit anwendungsorientierten Präsenzphasen“ (vgl. Sauter et al. 2004; Klinkner 2012).

Die Vorteile eines solchen Studiengangs, die sich für berufstätige Studierende ergeben, zeichnen sich deutlich ab: Das didaktische Konzept der Mischung aus Online-Lehre und Präsenzphasen ermöglicht einerseits zeitliche Flexibilität und eine erweiterte räumliche Unabhängigkeit. So können mit den verschiedenen internetbasierten Lehr- und Lernmethoden die Inhalte selbstständig erarbeitet werden. Studierende erhalten Zugang zu neuen Lernarrangements, beispielsweise durch den Umgang mit E-Portfolios oder den Einsatz von Podcasts oder Lernvideos, und erweitern so ihre Möglichkeiten des Wissens- und Kompetenzerwerbs (vgl. Arnold 2011). Durch die E-Learning-Elemente wird der Lernprozess unterstützt, weil er als „belebter und kommunikativer“ wahrgenommen wird (vgl. Heinbach und Schwikal 2017, S. 15). Die Präsenzphasen andererseits dienen zusätzlich der Festigung der Lerninhalte, aber vor allem der Koordination mit Dozent*innen, dem Feedback und der Kommunikation mit den Kommiliton*innen. Somit schaffen die Präsenzzeiten des Studienangebots die Chance, soziale Kontakte zu fördern und erhöhen die Bindung an das Studium (vgl. Völk und Netz 2012).

4 Theorie-Praxis-Transfer

Die Angebote im Segment der berufsbegleitenden (Fern-)Studiengänge haben den Vorteil, einerseits die Praxisorientierung der Studierenden zu nutzen und andererseits ein wissenschaftliches Niveau zu vermitteln und damit die Professionalisierung der Studierenden in ihren Berufen zu fördern. Hier zeigt sich die Herausforderung an die Konzeption und Umsetzung der Bildungsangebote, denn diese müssen in besonderem Maße sowohl berufsspezifische als auch überfachliche Kompetenzen vermitteln. Für Anbieter*innen onlinegestützter Qualifizierungsmaßnahmen zeichnet sich an dieser Stelle insbesondere der Grundsatz der Zielgruppenorientierung ab. Speziell Fernstudierende befürworten einen starken Praxisbezug im Studium (vgl.

Heinbach und Schwikal 2017), denn für ihre Berufstätigkeit bietet die Verzahnung von Praxis und hochschulischer Ausbildung ein großes Potenzial. Um mit dem Studienangebot ein Alleinstellungsmerkmal zu erreichen, müssen sowohl Lerninhalte als auch moderne und vielfältige Lehr- und Lernangebote und -methoden genau auf die Zielgruppe abgestimmt sein. Gerade im Bereich Sozialer Arbeit zeichnen sich Studieninteressierte durch eine hohe Praxisorientierung aus. Häufig arbeiten sie als Sozialarbeiter*innen und verbinden mit einem Studium die Absicht, ihre praktischen Kompetenzen theoretisch zu untermauern. Demzufolge verfügen sie über Berufserfahrungen und tragen mit eigenen Fällen und Fragestellungen aus der Berufspraxis zum Studienalltag bei. Anders als traditionell Studierende, die nach dem Abitur an die Hochschule kommen, bringen sie Kenntnisse aus dem Bereich der Sozialen Arbeit, seiner Institutionen und seiner Herausforderungen mit. Sie weisen aber auch eine höhere Motivation auf, da sie genau wissen, aus welchen Gründen sie das Studium aufgenommen haben und wo in ihrer praktischen Tätigkeit das Studium hilfreich ist. Die eigene Motivation ist einer der Erfolgsfaktoren für ein gelingendes Fernstudium (vgl. Pätzold 2006).

Das Offerieren berufsbegleitender Studienformate unterliegt also noch zusätzlichen Kriterien, wie dem verstärkten Theorie-Praxis-Transfer oder Spezialisierungen durch Schwerpunktbildungen, die (anders als bei Präsenzstudiengängen) deutlich(er) in den Vordergrund treten. Studienangebote, die diesen Ansprüchen gerecht werden wollen, sollten eine erhebliche Praxisorientierung, das Angebot verschiedener Spezialisierungsrichtungen, Methodenvielfalt und eine eindeutige Zielgruppenorientierung aufweisen.

5 Vorteile eines Verbundstudiums am Praxisbeispiel

Mithilfe von Kooperationen oder Netzwerken – also eine themenbezogene Zusammenarbeit über mehrere Hochschulen hinweg – kann dieser Steigerung von Komplexität begegnet werden. So muss nicht mehr ein Studienangebot, ein Fachbereich oder eine Hochschule allen oben genannten Anforderungen gerecht werden. Bereits in der Phase der Angebotsentwicklung können hochschulübergreifende Kooperationen hilfreich sein (vgl. Klinkner et al. 2011). Die kooperierenden Bildungseinrichtungen können Kompetenzen bündeln und diese dann gezielt auf spezielle Aspekte bei der Implementierung von Studienangeboten konzentrieren. Durch eine kooperative Steuerung der Finanzen beispielsweise oder die Nutzung von Synergieeffekten durch die gemeinschaftliche Anwendung der Lernplattform und der Lehrmaterialien wird ein effektiver Umgang mit den Ressourcen erreicht.

Zudem erweitern sich durch die Vernetzung die Vielfalt der Lehr- und Lernmethoden und die interaktiven Möglichkeiten, und unter gleichzeitiger Festlegung von Standards erhöht sich auch die Qualität des Studiums. Auch Karlheinz Thimm sieht in den Systemkomplexitätssteigerungen die Gelegenheit und Notwendigkeit für ein gemeinsames Zusammenwirken und die Bereitschaft zu mehr Teamarbeit (vgl. Thimm 2016).

Im Hochschulbereich haben sich in den letzten zwei Jahrzehnten verschiedene Verbünde etabliert: die Hochschule NRW-Landesrektorenkonferenz der Fachhochschulen e. V., die Virtuelle Hochschule Bayern, der Hochschulevaluierungsverbund Südwest e. V., der BASA-online-/maps-Verbund und der ZFH-Verbund, um nur einige aufzuzählen. Beispielhaft werden hier anhand des BASA-online-Verbundes und des ZFH-Verbundes die Chancen einer engen Vernetzung und Kooperation beim Anbieten von onlinegestützten Studienangeboten erläutert.

- Der ZFH-Verbund ist ein Verbund der 13 (Fach-)Hochschulen aus Rheinland-Pfalz, Hessen und dem Saarland mit seiner Geschäftsstelle, der Zentralstelle für Fernstudien an Fachhochschulen (ZFH) mit Sitz in Koblenz. Gemeinsam werden über den ZFH-Verbund seit 1998 die Fernstudiengänge der (Fach-)Hochschulen dieser drei Bundesländer koordiniert und angeboten.
- Der Fernstudiengang „Bachelor of Arts Soziale Arbeit“ (BASA-online) wurde 2003 durch die Kooperation der (Fach-) Hochschulen Fulda, Koblenz und Potsdam entwickelt und initiiert. Er war der erste internetbasierte Studiengang im ZFH-Verbund und bundesweit der erste seiner Art im Bereich Soziale Arbeit (vgl. Klinkner 2012). Inzwischen werden über den ZFH-Verbund 52 Fernstudiengänge in Kooperation mit 18 (Fach-)Hochschulen angeboten. Der BASA-online-Verbund besteht aus sieben Hochschulen in ganz Deutschland, die diesen Studienangang anbieten und gemeinsam an seiner Weiterentwicklung arbeiten.

Um den Onlinestudiengang BASA-online bundesweit zu etablieren und damit möglichst vielen Beschäftigten in der Sozialen Arbeit, die bisher noch keinen akademischen Abschluss haben, die Möglichkeit zu bieten, sich entsprechend zu qualifizieren, arbeiten der BASA-online- und der ZFH-Verbund eng zusammen. Sowohl die Hochschulen als auch der ZFH-Verbund profitieren von der Kooperation mit dem gemeinsamen Ziel, ein breiter gefächertes Studienrepertoire anbieten zu können. Die sieben Hochschulen des BASA-online-Verbundes können einerseits Synergien nutzen, tragen aber jede für sich mit einem breiten Spektrum an Ressourcen zum Gelingen des Angebots bei. Im Sinne der gemeinsamen Qualitätssicherung trifft sich eine Koordinierungsgruppe, die aus den Studiengangsleitungen, den Studiengangskoordinator*innen an den einzelnen Hochschulen, Mitarbeiter*innen

des Verbunds und Vertreter*innen der ZFH besteht, zweimal im Jahr, um über inhaltliche und organisatorische Aspekte des Studienangebots zu diskutieren. Die Kommunikation ist in kooperativen Zusammenhängen besonders wichtig (vgl. Thimm 2016). Im gemeinsamen Austausch wird die Aktualität der für die Studierenden zentral auf der Lernplattform „Open Source Learning Management System“ (OLAT) bereitgestellten Lehrmaterialien überprüft und gegebenenfalls werden Aktualisierungen beauftragt. Hier zeigt sich ein Vorteil des Verbunds, denn es besteht eine gemeinsame technische Infrastruktur, die zentral bereitgestellt und durch einen regelmäßigen Support unterstützt wird. Die Studienbriefe in Form von Basistexten zu den einzelnen Online-Modulen werden hier ebenso zentral zur Verfügung gestellt und sind somit für alle Hochschulen, d. h. die Lehrenden der sieben Hochschulen und die etwa 1.600 Studierenden innerhalb des Verbunds nutzbar. Anhand der Akquise der Autor*innen für die Basistexte wird die Bedeutung einer guten Vernetzung sichtbar: Der Pool an potenziellen Autor*innen ist siebenmal größer als der einer einzelnen Hochschule. Auch die Qualität der Materialien ist wesentlich höher, da die Texte gemeinsam festgelegten Kriterien unterliegen, die bei der Erstellung zu berücksichtigen sind. Die Anregungen der Lehrkräfte aller Hochschulen und das Feedback der Studierenden werden in den Sitzungen der Koordinierungsgruppe besprochen, um diese für die Weiterentwicklung des Curriculums zu nutzen. Die Evaluation des Studienangebots, die Entwicklung neuer Schwerpunkte innerhalb des Studiums, die Erstellung neuer Materialien und die Anwendung neuer Lernarrangements werden hier abgestimmt.

Die große fachliche Expertise zeigt sich auch an der Vielfalt der Lehr- und Lernmethoden. Die Lehrenden der Hochschulen tragen zu einem breiten Spektrum und einer hohen Qualität der Lehre bei. Die Online-Module werden über die Lernplattform „unterrichtet“ und neben den dazugehörigen Modultexten werden unterschiedliche didaktische Mittel eingesetzt. Die Lernplattform ermöglicht die Teilnahme an Vorlesungen oder Diskussionen im Virtuellen Klassenraum. Forumsdiskussionen und Wiki-Erstellung sind Beispiele von digitaler Gruppenarbeit. Zum Selbststudium können von den Studierenden spezifische Zusatztexte, E-Portfolios, Lernvideos und Podcasts herangezogen werden. Der Umgang mit diesen Lehrmethoden wird durch den Verbund gefördert, indem für alle Lehrenden der Hochschulen jährlich Workshops zum Austausch und zur Fortbildung stattfinden. Ein Newsletter mit den Neuigkeiten im Bereich des E-Learning und zu hochschuldidaktischen Themen wird zentral von einer Mitarbeiterin des Verbundes erstellt und allen interessierten Lehrkräften angeboten. Die Kompetenzentwicklung der Lehrenden stellt somit ein wesentliches Element im kooperativen Qualitätsmanagement des Verbundstudiums dar. Auf der einen Seite erhöht die Vernetzung im Verbund demnach die Vielfalt der Lehr- und Lernformen, trägt aber zusätzlich auf der anderen Seite durch die

Bündelung von Kompetenzen zu einer größeren Effektivität des Angebots bei. Durch das Zusammenlegen oder Delegieren von Aufgaben an eine zentrale Stelle werden einerseits Kosten gespart und andererseits wird eine Konzentration der Hochschulen auf die Qualität der Lehre erreicht.

Beim BASA-online-Verbund übernimmt die Zentralstelle für Fernstudien an Fachhochschulen als Dienstleister diese Aufgaben. Ein Kooperationsvertrag regelt die Zusammenarbeit und die Verantwortlichkeiten. Um kostenaufwendige Doppelstrukturen beziehungsweise Strukturen in siebenfacher Ausführung an den jeweiligen Hochschulen des BASA-online-Verbundes zu vermeiden, werden Aufgaben gebündelt. So übernimmt die ZFH einen Teil der Öffentlichkeitsarbeit und der Beratung von Studierenden, die Studierendenverwaltung, die Beantragung der Anerkennung von Präsenzveranstaltungen im Sinne des Bildungsurlaubs und das Finanzmanagement des Studienangebots als Dienstleistung für den BASA-online-Verbund. Besonders während des Aufbaus eines Studienangebots steht neben der Erörterung von rechtlichen Fragen sowie der Bedarfsprüfung die Kostenermittlung eines Studienangebotes im Vordergrund. Dabei ist es von Vorteil, dass die ZFH über langjährige Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit 13 (Fach-)Hochschulen verfügt und so ein Netzwerk bildet, um bei Bedarf fachliche Kompetenz sowie bereits vorhandene Expertisen gezielt zusammenzuführen. Bei der Einrichtung neuer Fernstudiengänge unterstützt die ZFH die Hochschulen bei Bedarf finanziell, indem sie deren Ausgaben vorfinanziert. Auf diese Weise wird es den (Fach-)Hochschulen zum Teil überhaupt erst ermöglicht, einen Fernstudiengang neu einzurichten, den sie ohne Vorleistung der ZFH nicht entwickeln und implementieren könnten. Hier wird ein beträchtlicher Vorteil von Kooperationen dieser Art sichtbar, denn die Hochschulen und die ZFH teilen sich die finanzielle Verantwortung. Im Fall des grundständigen Studiengangs BASA-online wird jährlich eine Haushaltsaufstellung durch die ZFH angefertigt und dem Koordinierungsgremium übermittelt, wodurch eine gemeinschaftliche Entscheidung über den Haushaltsabschluss getroffen wird und neue Investitionen oder die Einrichtung von Stellen transparent verhandelt werden.

6 Faktoren für das Gelingen einer Kooperation

Um das Studienangebot, das in Kooperation angeboten wird, auch für Studieninteressierte und Studierende in seiner Konstruktion verständlich zu machen, sind eine hohe Transparenz und weitreichende Information nötig. Für die Studierenden muss deutlich werden, welche Strukturen sich hinter ihrem Online-Studienangebot

verbergen und wer die Ansprechpartner*innen in allen Belangen sind. Gerade für beruflich qualifizierte Studieninteressierte, die mit dem Hochschulsystem noch nie in Kontakt gekommen sind, ist eine Beratung und Information sowohl vor dem Studium als auch in der Studieneinstiegsphase von hoher Bedeutung. Transparenz, Durchlässigkeit und eine Studienorganisation, die den Bedürfnissen berufsbegleitend Studierender entgegenkommen, sind wichtige Qualitätsaspekte aus Sicht der Zielgruppe (vgl. Völk und Netz 2012).

Die Herausforderung bei der Umsetzung eines solchen Studienangebots für die Bildungsanbieter besteht vor allem in einer engen und konstruktiven Zusammenarbeit. Dies ist umso schwieriger, je mehr die Hochschulen einem zunehmenden Wettbewerb um die Studierenden und somit einem wirtschaftlichen Konkurrenzdruck unterliegen. So steht der Notwendigkeit einer gelingenden Zusammenarbeit die Angst vor Autonomieeinbußen und Eingriffen in die Zuständigkeiten jeder Hochschule gegenüber. Auch die zunehmende Konkurrenz durch private Hochschulen und internationale Bildungsanbieter ist eine Herausforderung, der sich die staatlichen Hochschulen stellen müssen. In den Strukturdaten Distance Learning wird deutlich, dass im Berichtszeitraum 2016 12,4 % öffentlich-rechtlichen 86,5 % private Bildungsanbieter gegenüberstehen (vgl. Fogolin 2017, S. 14). Erfolgreiche Kooperationen zwischen staatlichen Hochschulen können dazu ein Gegengewicht schaffen. Durch die Initiierung von Verbünden können sich Hochschulen gegenseitig fördern und damit ihr Profil schärfen.

Dazu bedarf es einer eigenständigen rechtlichen Grundlage der Kooperation. Insbesondere im Hochschulbereich benötigt eine Vernetzung, die sich über verschiedene Bundesländer mit unterschiedlichen hochschulgesetzlichen Regelungen etablieren will, eine sichere Rechtsgrundlage. Über vertragliche Vereinbarungen und Gremien können hier Verbindlichkeiten geschaffen werden, auf deren Grundlage eine Zusammenarbeit auf der operativen Ebene erst realisiert werden kann. Eine Geschäftsstelle (wie im ZFH-Verbund) oder ein Koordinierungsgremium (wie im BASA-online-Verbund) tragen dazu bei, dass eine zentrale Steuerung der Abläufe und Entscheidungen erfolgt. Zwar sind bei kooperativen Abstimmungen zwischen den Partnerinstitutionen die Entscheidungswege länger und der Zeit- und Energieaufwand ist höher: „[E]ine Menge an Koordination“ (vgl. Haug 2011, S. 2) ist erforderlich, es werden aber in guten Kommunikationsbeziehungen Interessen abgestimmt, die Arbeitsziele konsensfähig gemacht und Arbeitsschritte aufgeteilt. Es muss geregelt sein, welche Interaktionspartner*innen welche Zuständigkeiten haben und es muss Kenntnis über die Zuständigkeiten der anderen Netzwerkpartner*innen bestehen. Ein gemeinsamer Konsens bezüglich des Ziels der Vernetzung, der Struktur und der generellen Abläufe ist für das Bestehen eines Netzwerkes sehr wichtig (vgl. Thimm 2016). Die Festlegung von Verantwortlichkeiten und eine funk-

tionierende Kommunikation zwischen den Interaktionspartner*innen innerhalb des Netzwerkes sind grundlegende Faktoren für das Gelingen einer Kooperation.

Schaffen es Bildungsanbieter*innen, die genannten Bedingungen zu erfüllen und in einer kommunikativen und zentral gesteuerten Umgebung gemeinsam an einem Ziel mitzuwirken, können sie von den Kompetenzen, Erfahrungen und Anregungen der anderen Kooperationspartner*innen profitieren und ein Bildungsangebot mit hoher Qualität hervorbringen.

7 Fazit

Im Bereich Sozialer Arbeit ist der Qualifizierungsbedarf sehr hoch; nahezu 35 % aller Studienanfragen, die bei der ZFH eingehen, beziehen sich auf Studienangebote im sozialwissenschaftlichen Bereich. Mit berufsbegleitenden Angeboten in diesem Sektor können Hochschulen zur Qualifizierung dieser Zielgruppe beitragen und gleichzeitig die Vereinbarkeit von Studium, Beruf und Familie fördern. Die Vernetzung unterschiedlicher Anbieter*innen bei Fern- und Online-Studiengängen lässt sich durch den Einsatz von digitalen Kommunikationsmöglichkeiten und einer geteilten Lernplattform besonders gut umsetzen (Pätzold 2006, S. 51).

Der in Zukunft weiter zunehmende Wettbewerb der Hochschulen um Studierende erfordert eine immer wiederkehrende Bewertung von Kooperation, Wettbewerb und Profilbildung der Hochschulen. Durch die Nutzung von Kompetenzen anderer Bildungseinrichtungen im Netzwerk kann die Qualität der Studienangebote deutlich verbessert und das Spektrum kann z. B. durch Schwerpunktbildungen oder Spezialisierungsrichtungen erweitert werden. Diese Verbund-Angebote lassen sich in die Konzepte der Weiterbildung und des lebenslangen Lernens an den kooperierenden Hochschulen einbetten. Hochschulen können durch hochschulübergreifende Zusammenarbeit spezialisierter und fokussierter mit Angeboten reagieren, um Menschen zu befähigen, lebensbegleitend und lebenslang zu lernen. Der auf diese Weise wachsende Erfahrungsschatz hinsichtlich Entwicklung und Durchführung zielgruppenspezifischer Angebote liefert den Hochschulen eine wichtige Grundlage, um die Öffnung für neue Zielgruppen, wie z. B. beruflich Qualifizierte, weiter auszugestalten und praktisch erprobte Konzepte lebenslangen Lernens langfristig in das Angebotsspektrum wissenschaftlicher Qualifizierung zu implementieren.

Literatur

- Arnold, Rolf. 2011. Die deutschen Hochschulen auf dem Weg zur Kompetenzentwicklung. Denn Sie wissen nicht, was sie tun? *Zeitschrift Weiterbildung* 4: 28–31. https://www.sowi.uni-kl.de/fileadmin/paed/veroeff/Arnold/Die_deutschen_Hochschulen_auf_dem_Weg_zur_Kompetenzentwicklung [16.01.2018].
- Arnold, Rolf. 2015. Bildung nach Bologna! Die Anregungen der europäischen Hochschulreform. Wiesbaden: VS.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. 2015. *Studium*. <https://www.bmbf.de/de/studium-70.html> [12.10.2017].
- Busch-Karrenberg, Alice. 2014. Bedarfe und Erwartungen potentieller Studierender eines berufsbegleitenden Hochschulstudiums – Eine Analyse für technische Fachrichtungen. ISW: Technische Universität Braunschweig. https://www.tu-braunschweig.de/Medien-DB/vpmw/busch-karrenberg_bedarfe_berufsbegleitend_studierender_2014-6-5.pdf [16.01.2018].
- Fogolin, Angela. 2017. *Strukturdaten Distance Learning/Distance Education 2017*. Bonn. <https://www.bibb.de/de/54468.php> [16.01.2018].
- Hanft, Anke, Ada Pellert, Eva Cendon, und Andrä Wolter. 2016. Executive Summary der wissenschaftlichen Begleitung. In *Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen – Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen*, Hrsg. Eva Cendon, Anita Mörh, und Ada Pellert, 7–18. Münster u. a.: Waxmann. http://www.pedocs.de/volltexte/2017/14544/pdf/Cendon_et_al_2016_Theorie_und_Praxis_verzahnen.pdf [16.01.2018].
- Heinbach, Gesa, und Anita Schwikal. 2017. *Ergebnisse der Studierendenbefragung 2016 – Dokumentation und Einordnung einer Online-Umfrage an der Hochschule Kaiserslautern, der Technischen Universität Kaiserslautern und der Hochschule Ludwigshafen am Rhein*. <https://kluedo.ub.uni-kl.de/frontdoor/index/index/docId/4569> [24.07.2017].
- Haug, Simone. 2011. *Kooperieren und profitieren durch E-Learning – hochschulübergreifende Studienangebote im Fokus*. Tübingen. https://www.e-teaching.org/etresources/media/pdf/langtext_2010_haug-simone_kooperieren-und-profitieren-durch-e-learning.pdf [16.01.2018].
- Klinkner, Margot. 2012. *E-Learning im ZFH-Fernstudienverbund: Vernetzt, flexibel und praxisnah studieren*. Vortrag zum E-Learning-Tag. Rheinland-Pfalz [unveröffentlichter Vortrag].
- Klinkner, Margot, Daniela Menzel, und Ralf Haderlein. 2011. Fernstudienpraxis und Beratungsbedarf bei der Zentralstelle für Fernstudien an Fachhochschulen (ZFH). In *Bildungsberatung im Fernlernen. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis*, Hrsg. Angela Fogolin, 85–102. Bielefeld: Bertelsmann.
- Kultusministerkonferenz. 08.12.2016. *Bildung in der digitalen Welt – Strategie der Kultusministerkonferenz*. Beschluss. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2016/2016_12_08-Bildung-in-der-digitalen-Welt.pdf [16.01.2018].
- Löhe, Julian, und Menzel, Daniela. 2016. B.A. Bildung & Erziehung – Praktisch akademisch. In *DGWF – Jahrestagung 2016 vom 14. bis 16. September 2016 an der Universität Wien „Die Vielfalt der Lifelong Learners – Herausforderungen für die Weiterbildung an Hochschulen“*. Programm, Kurzfassungen der Beiträge und Kurzporträts der Beitragenden

- sowie der Moderatorinnen und Moderatoren, Hrsg. Silke Vergara, 116–118. https://dgwf.net/fileadmin/user_upload/DGWF-Jahrestagung2016_Abstractband.pdf [18.01.2018].
- Pätzold, Henning. 2006. Lernforschung bei Fernstudierenden – Ein empirischer Einblick in die Praxis des Fernstudiums. *REPORT* 26 (4): 51–63.
- Sauter, Annette, Werner Sauter, und Harald Bender. 2004. *Blended Learning: Effiziente Integration von E-Learning und Präsenztraining*. München: Luchterhand.
- Thimm, Karlheinz. 2016. Bildungslandschaften: Wie Kooperation gelingen kann. *Soziale Arbeit* (10): 362–369.
- Sommerfeldt, Holger, und Philipp Höllermann. 2016. *Trendstudie Fernstudium 2016 – Ergebnisse der Fernstudienumfrage 2016 zu aktuellen Trends und Entwicklungen in deutschsprachigen Fernstudienprogrammen*. Internationale Hochschule Bad Honnef: Bonn.
- Völk, Daniel, und Nikolai Netz. 2012. Organisationsformen und Qualitätsdimensionen berufsbegleitender Studiengänge in Deutschland. In *Bildungsberatung im Fernlernen. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis*, Hrsg. Angela Fogolin, 45–65. Bielefeld: Bertelsmann.

Über die Autorin

Menzel, Daniela; Dr. phil., M.A. Soziologie, wissenschaftliche Mitarbeiterin in Geschäftsführung, Qualitätsmanagement und Evaluation in der Zentralstelle für Fernstudien an Fachhochschulen (ZFH) in Koblenz, d.menzel@zfh.de



Das Theorie-Praxis-Verhältnis der Sozialen Arbeit in Studium und Lehre

Rainer Fretschner

Zusammenfassung

Das Theorie-Praxis-Verhältnis ist ein wiederkehrendes Thema im Studium der Sozialen Arbeit, aber auch in der sozialarbeiterischen Praxis. Der vorliegende Beitrag skizziert die aktuellen Diskurse zur Theorie-Praxis-Relationierung, kontextualisiert diese Kontroversen professionssoziologisch und dienstleistungstheoretisch und schlägt vor, über das Modell der professionellen Handlungskompetenz eine Brücke zwischen Wissenschaft/Disziplin und Praxis/Profession zu schlagen. Es wird hervorgehoben, dass die Thematisierung und Problematisierung des Theorie-Praxis-Verhältnisses eine zentrale didaktische Bedeutung im Studium der Sozialen Arbeit – auch und gerade in berufsbegleitenden online-basierten Studienformaten – hat, und es wird gezeigt, dass mit kasuistischen Verfahren und Projekten der Praxisforschung ein produktiver und konstruktiver Umgang mit diesem Themenkomplex möglich ist, der sowohl einen Beitrag zur professionellen Identitätsbildung der Studierenden als auch zur weiteren Professionalisierung der Sozialen Arbeit leisten kann.

Schlagwörter

Theorie-Praxis-Relationierung, Sozialarbeitswissenschaft, Professionssoziologie, Methodische Handlungskompetenz, Wissensformen, Wissensvermittlung

1 Einleitung

„There is nothing as practical as a good theory“
(Lewin 1951, S. 169).

Die Verhältnisbestimmung von Theorie und Praxis in der Sozialen Arbeit ist hoch umstritten und nach wie vor Gegenstand zahlreicher Diskurse und Kontroversen in der Sozialen Arbeit – mit Auswirkungen auf das fachliche und professionelle Selbstverständnis der Studierenden wie der Praktiker*innen. Als eine Möglichkeit zur Formung und Stärkung der Identität von Sozialarbeiter*innen wird die Identifikation mit der Sozialarbeitswissenschaft, mit ihren Theorien, Methoden und Konzepten empfohlen, wenngleich bislang keine Einigkeit darüber erzielt werden konnte, welchen Stellenwert die Sozialarbeitswissenschaft im Konzert der anderen Disziplinen einnehmen kann und soll (vgl. Engelke 2010).

„Die Bemühungen um die Etablierung einer Sozialarbeitswissenschaft/Wissenschaft (der) Soziale(n) Arbeit mit der klaren Benennung ihres Gegenstandsbereichs und der Abgrenzung von den Bezugswissenschaften in der wissenschaftlichen Arbeit und in der Lehre bieten verbesserte Möglichkeiten, sich mit der Profession zu identifizieren. Wenn es gelingt, daraus auch das methodische Handeln abzuleiten, kann der Identifizierungsprozess vertieft werden. Soziale Arbeit wird damit zu einer ganz ‚normalen‘ Profession mit vielfältigen Eigenschaften, die auf ihr Aufgabengebiet speziell abgestimmt sind. Sozialarbeitswissenschaft im engeren Sinne und aber auch eine Wissenschaft (der) Soziale(n) Arbeit, welche die universitäre Sozialpädagogik mit einschließt, können als wissenschaftlicher Bezugsrahmen einen effektiven Beitrag zu einer konsistenteren Identität leisten“ (Deloie 2016, S. 24f.).

Hier wird nicht nur die Frage berührt, welcher disziplinäre und professionelle Status der Sozialen Arbeit zugesprochen wird, sondern auch die Frage, in welcher Form diese Auseinandersetzungen in der Lehre angemessen und produktiv thematisiert werden können und den Studierenden, gerade auch in berufsbegleitenden online-basierten Studienformaten, die Relevanz eines professionellen Selbstverständnisses und die Bedeutung methodischer Handlungskompetenz vermittelt werden können.

Ein Blick in die Geschichte der Sozialen Arbeit – und deren Thematisierung im Studium der Sozialen Arbeit – dient zum einen der professionellen Selbstvergewisserung, zum anderen lassen sich historisch nachweisbare Verschiebungen in der Theorie-Praxis-Relationierung zugunsten der Arbeit mit und an der Theorie rekonstruieren. Die Geschichte der Sozialen Arbeit lässt sich als die Geschichte ihrer Akademisierung und Professionalisierung erzählen. Dieses Narrativ hat sich weitgehend durchgesetzt, wenngleich alternative Erzählungen auch parallele Prozesse der Kommunalisierung, Verrechtlichung, Bürokratisierung und in jüngster

Zeit der Ökonomisierung der Sozialen Arbeit fokussieren. Dominant sind jedoch nach wie vor jene Erzählungen, die sich auf die Prozesse der Akademisierung und Professionalisierung als zentrale Motive der historischen Entwicklung konzentrieren. So wird in zahlreichen Lehrbüchern zur Einführung in Geschichte und Gegenwart der Sozialen Arbeit die wissenschaftsbasierte Professionalisierung als historisches Struktur- und Ordnungsprinzip implizit oder explizit zugrunde gelegt. Die historische Entwicklung der Sozialen Arbeit kann damit als prinzipielle Fortschrittsgeschichte mit wiederkehrenden Phasen der Regression und Entprofessionalisierung, etwa zur Zeit des Nationalsozialismus, rekonstruiert werden (vgl. Amthor 2016; Erath und Balkow 2016; Schilling und Klus 2015).

Studierenden der Sozialen Arbeit kann durch das historische Narrativ ein fachliches Identifikationsangebot gemacht werden, das sie bei der Entwicklung einer fachlichen und professionellen Identität unterstützt. Durch genealogische Verbindungslinien zu den Gründungsfiguren lassen sich zudem Kontinuitäten und Brüche sowie Widersprüche und Rückschläge in der professionellen Entwicklung aufzeigen und die Gegenwart der Sozialen Arbeit erscheint als kumulierter Wissens- und Erfahrungsschatz vieler Generationen von Sozialarbeiter*innen. Zur genealogischen Verbindung und Identitätsbildung heißt es beispielsweise in der Einleitung einer aktuellen Publikation zur Einführung in die Geschichte der Sozialen Arbeit:

„Dieses Buch möchte Studierenden der Sozialen Arbeit die ‚Familiengeschichte‘ ihres Faches näherbringen. Sie erfahren, welche Entscheidungen der Eltern und Großeltern das Fach prägen und was aus manchen entfernten Verwandten geworden ist. Und sicher auch, dass sie sich auf ein reiches Erbe an Erfahrungen und Wissen freuen können. All das ist kein Selbstzweck, sondern es ermöglicht ihnen, sich in der Gegenwart zu orientieren und trägt zur Entwicklung ihrer Handlungsfähigkeit in ihrem künftigen Beruf, ihrer Profession Soziale Arbeit bei“ (Hammerschmidt et al. 2017, S. 7).

Die folgende Argumentation zur spannungsreichen Theorie-Praxis-Relationierung in der Sozialen Arbeit geht in drei Schritten vor. Zum Einstieg werden die aktuellen Diskurse zur Theorie-Praxis-Relationierung in der Sozialarbeitswissenschaft als Problemhintergrund skizziert. Daran anschließend wird eine professionssoziologische und dienstleistungstheoretische Einordnung dieser Diskurse vorgenommen, da hierdurch eine Kontextualisierung der zugrundeliegenden Kontroversen möglich wird. Eine professionssoziologische Einordnung kann einen Beitrag dazu leisten, das spezifische Profil der Sozialen Arbeit in Wissenschaft und Praxis zu schärfen, ohne das Spannungsverhältnis von Theorie und Praxis im Studium der Sozialen Arbeit einseitig auflösen zu müssen. In einem dritten Schritt steht schließlich das Konzept der methodischen Handlungskompetenz nach Hiltrud von Spiegel (2013)

im Mittelpunkt, das geeignet ist, Studierenden der Sozialen Arbeit ein Modell zur Verfügung zu stellen, das Theorie und Praxis als komplementäre und sich wechselseitig bedingende Komponenten professionellen Denken und Handelns konzipiert.

2 Theorie und Praxis: Kontroversen und Diskurse

Es lassen sich in den aktuellen Diskursen der Sozialen Arbeit drei zentrale Diskursstränge identifizieren, die sich implizit oder explizit mit der Theorie-Praxis-Relationierung befassen:

- Im *Diskurs über den akademischen und disziplinären Status der Sozialen Arbeit* wird seit annähernd 50 Jahren verhandelt, ob es sich bei der Sozialarbeitswissenschaft um eine eigenständige Disziplin handelt oder ob sich die Soziale Arbeit als die Summe aus der Addition der bezugswissenschaftlichen Inhalte und Methoden ergibt. Während die erste Position die akademische und disziplinäre Eigenständigkeit der Sozialarbeitswissenschaft (mit eigenem Gegenstandsbereich, eigener Methodik, eigener Fach- und Forschungstradition, eigener internationaler *scientific community*, eigenen Publikationsorganen und Kommunikationskanälen etc.) als zentrales Argument ins Feld führt, beruft sich die zweite Position auf die Spezifika der Sozialen Arbeit, die eine eigenständige disziplinäre Verortung verbiete. Aus dieser Perspektive erscheint die Soziale Arbeit als eine angewandte Sozialwissenschaft, die aufgrund ihrer multiparadigmatischen und transdisziplinären Ausrichtung keinen Anspruch auf einen autonomen disziplinären Status erheben kann. Während die erste Position die Bedeutung des theoretischen Zugangs zu sozialen Problemen und deren theoriegeleitete Bearbeitung fokussiert, rückt die zweite Position die Vorstellung einer besonderen Praxisrelevanz ins Zentrum der Argumentation, die Verhältnisbestimmung von Theorie und Praxis wird hier zugunsten der Praxisseite verschoben.
- Im *Diskurs über den Professionsstatus der Sozialen Arbeit* hingegen wird darüber verhandelt, ob es sich bei der Sozialen Arbeit um einen klassischen Ausbildungsberuf oder eine akademische Profession handelt und um die grundsätzliche Frage, welche Kriterien zur Abgrenzung dieser Phänomene angemessen sind. Auch hier stehen sich verschiedene Positionen unversöhnlich gegenüber. Während Vertreter*innen der Position „Soziale Arbeit als Profession“ das Triple-Mandat der Sozialen Arbeit oder die methodische Handlungskompetenz in einer situativ angemessenen Kombinatorik von Wissen, Können und beruflicher Haltung (vgl. von Spiegel 2013) als konstitutiv ansehen, sprechen die Vertreter*innen der

Position „Soziale Arbeit als Beruf“ der Sozialen Arbeit den Professionsstatus ab. Auch dieser Diskurs dreht sich im Zentrum um die Frage der Theorie-Praxis-Relationierung. Während die erste Position der wissenschaftlichen Fundierung sowie der theoretischen und ethischen Reflexion eine konstitutive Bedeutung für das sozialarbeiterische Handeln zuschreibt, fokussiert die zweite Position die praktische Anwendung von Wissen, dessen Genese und Geltung nicht durch die berufliche Praxis selbst reflektiert und kontrolliert werden (müssen).

- Der *Diskurs über das akademische Selbstverständnis von Lehrenden und Studierenden der Sozialen Arbeit* schließlich thematisiert die Grenzziehung zwischen akademischem Habitus auf der einen, professionellem Habitus auf der anderen Seite und rückt damit die Frage nach der Verhältnisbestimmung von Theorie und Praxis, von wissenschaftlicher Rationalität und Praxisrationalität aus der Perspektive des Lernens und Lehrens ins Zentrum der Auseinandersetzung. Während sich das Studium und die akademische Lehre auf die Vermittlung und Aneignung von theoretischen Wissensbeständen und Forschungsmethoden konzentrieren – und damit die Entwicklung eines akademischen Habitus („forschende Haltung“) zum Ziel hat –, erleben die Studierende eines berufsbegleitenden online-Studiengangs zumeist eine spannungsreiche Diskrepanz zwischen den Anforderungen der (professionellen) Praxis und den akademischen bzw. disziplinären Erfordernissen. Auch in diesem Diskurs steht die Theorie-Praxis-Relationierung im Zentrum, die durch geeignete didaktische Konzepte, etwa durch kasuistische Modelle und die Berücksichtigung der Fragestellungen aus der Praxis, geleistet werden kann.

3 Professionssoziologische und dienstleistungstheoretische Perspektiven auf Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit

In den folgenden Ausführungen werden personenbezogene Dienstleistungen – und damit auch die Soziale Arbeit – aus einer systemtheoretischen Perspektive als *people processing systems* aufgefasst, die auf Interaktionsbeziehungen – direkt oder mediatisiert – basieren und sich auf Grundlage der eingesetzten Kommunikationsmedien sowie der thematischen Anlässe unterscheiden lassen. Dieser Zugang ermöglicht es, Maßnahmen und Angebote der Sozialen Arbeit als eine personenbezogene Dienstleistung aufzufassen und deren Professionalisierung in einem gesellschaftstheoretischen Rahmen zu rekonstruieren. Aus der allgemeinen Systemtheorie ist zudem bekannt, dass soziale Systeme – und damit auch *people*

processing systems – eine je spezifische System-Umwelt-Differenz konstruieren und sich durch die Ausbildung von Eigenlogiken und spezialisierten kommunikativen Mustern von anderen Systemen abgrenzen. Diese Perspektive ermöglicht es, einen gemeinsamen theoretischen Bezugsrahmen für die Frage nach dem Verhältnis von Theorie, Praxis und Studium der Sozialen Arbeit zu entwickeln und Schlussfolgerungen für berufsbegleitende online-Studienformate in Bezug auf die Vermittlung von methodischer Handlungskompetenz und die Unterstützung einer professionellen Identität zu ziehen.

Professionen wurden in der modernen Gesellschaft eine soziale Sonderstellung eingeräumt, da ihnen besondere und exklusive Wissensvorräte und personenbezogene Kompetenzen zugeschrieben wurden. Für den Strukturfunktionalismus erfüllen Professionen eine sozialintegrative Funktion, da sie gesellschaftliche Zentralwerte, wie z. B. Gesundheit (System der Krankenbehandlung), Wahrheit (Wissenschaftssystem), Seelenheil (Religionssystem) oder Gerechtigkeit (Rechtssystem), treuhänderisch verwalten. Damit wird der *professional complex* zu einem zentralen Strukturmerkmal der modernen Gesellschaft generalisiert. Das Spezifikum professionellen Handelns besteht nach Talcott Parsons, dem Hauptvertreter des Strukturfunktionalismus, darin, dass es sich an wissenschaftlichem Wissen und spezifischen Kunstlehren, die das Wohl der Laien in den Mittelpunkt rücken, orientiert (vgl. Parsons 1968). Professionelles Handeln hat damit einen strukturellen Doppelcharakter. Zum einen bezieht es sich auf einen Wissenskörper, der von allen Vertreter*innen der Profession als verbindlich anerkannt ist, zum anderen verfügen die Vertreter*innen der Profession über die Kompetenz der situationsangemessenen Applikation und Anwendung dieses Wissens. Die Kunstlehre besteht darin, das wissenschaftliche Wissen nicht nur durch Forschung und Lehre selbstbestimmt zu produzieren, sondern auch in eigener Regie und nach eigenen Regeln in der Praxis zu implementieren. Im professionellen Handeln fallen Theorie und Praxis in eins.

Mit Niklas Luhmann lassen sich Professionen rollentheoretisch im Kontext einer Theorie funktionaler Differenzierung fundieren. Demnach zeichnen sich Professionen in ihrem Handeln vor allem durch die monopolisierte Produktion, Verwaltung und Anwendung des für ihr Funktionssystem konstitutiven Wissens aus. Das Ziel des professionellen Handelns besteht in der Bearbeitung der konkreten Probleme von Laien (Klient*innen, Patient*innen, Schüler*innen, Adressat*innen) in eigens dafür eingerichteten Interaktionssituationen. Der Prozess der Professionalisierung bringt nach Niklas Luhmann notwendigerweise Expertentum – und damit eine kognitive und soziale Distanz zwischen Expert*innen und Laien – hervor. Dieser Sachverhalt wird in der Sozialarbeitswissenschaft als strukturelle Wissens- und Machtasymmetrie problematisiert und durch die Etablierung von dialogischen und partizipativen Verfahren in der Praxis zu entschärfen versucht (vgl. Fretschner 2009).

Rudolf Stichweh (1988, 1994) entwickelt diese systemtheoretischen Gedanken unter inklusionstheoretischen Vorzeichen weiter. Die Inklusion von Personen in die gesellschaftlichen Funktionssysteme

„nimmt die Form professioneller Betreuung des Publikums durch die Leistungsrolle/nträger an. Das Dual Leistungsrolle/Publikumsrolle wird in diesen Funktionssystemen als Professioneller/Klient spezifiziert. Prominente Beispiele hierfür sind das Gesundheitssystem, das Erziehungssystem, Recht und Religion“ (Stichweh 1988, S. 268).

Von professionalisierten Funktionssystemen wird dann gesprochen, wenn nur eine Profession die Identität des Systems durch Klient*innenorientierung, Verwaltung eines Wissenssystems, spezifische Serviceideale und Monopolansprüche verkörpert. In nahezu allen professionalisierten Funktionssystemen werden die Komplementärrollen in der Form von Professionellen/Klient*innen-Beziehungen realisiert. Die Inklusion in die Funktionssysteme wird über die Einnahme von Leistungsrollen und Publikumsrollen gewährleistet:

„Der Begriff der Inklusion meint, dass alle diejenigen Gesellschaftsmitglieder, die nicht in Form von Leistungsrollen an den Operationen eines Funktionssystems beteiligt sind, zumindest als Publikum in diesen Funktionssystemen vorkommen, und das heißt, dass für sie eigene Publikumsrollen beispielsweise als Wähler, Konsument, Zuschauer oder Gottesdienstteilnehmer vorgesehen sind“ (Stichweh 2000, S. 32).

Mit Dirk Baecker (1994) lässt sich darüber hinaus argumentieren, dass im sekundären Funktionssystem Soziale Hilfe die gleichen Mechanismen wirksam werden, wie in den anderen professionalisierten Funktionssystemen auch. Demzufolge übernimmt die Profession Soziale Arbeit die Leistungsrolle und bearbeitet in Koproduktion mit den Klient*innen in der Laienrolle die sozialen Probleme, die systemtheoretisch als Inklusionsprobleme gefasst werden können. Mit der Funktion der Daseinsnachsorge bzw. der stellvertretenden Inklusion übernimmt das sekundäre Funktionssystem der Sozialen Hilfe eine exklusive Aufgabe mit Monopolanspruch. Die konkrete Funktions- und Aufgabenerfüllung erledigt die professionelle Soziale Arbeit in personenbezogenen Interaktionskontexten mit dem Ziel, den Klient*innen die Teilhabe an den primären Funktionssystemen (wieder) zu ermöglichen.

Mit der Theorie der funktionalen Differenzierung rücken die Aspekte der Selbstproduktion und Selbstreproduktion sozialer Systeme in den Mittelpunkt, und Veränderungsprozesse werden als Selbständerungsprozesse erfasst. Eine Konsequenz dieser systemtheoretischen Perspektive für die Konzeption von personenbezogenen Dienstleistungen – und damit auch der professionellen Sozialen Arbeit – liegt in der Selbstbescheidung professioneller Intervention. Nunmehr

stehen Initiierung, Moderation und Begleitung von selbstgesteuerten Bildungs-, Beratungs- und Hilfeprozessen im Mittelpunkt des professionellen Handelns. Dies spiegelt sich auch in den didaktischen Modellen wider, die in berufsbegleitenden online-Studienformaten mit dem Konzept des Lerncoachings Eingang finden. Studierende haben in diesen Studienformaten die Möglichkeit, Lernzeiten und Lernorte selbstbestimmt festzulegen, und Aufgabe der Dozent*innen ist es, diese selbstgesteuerten Lernprozesse zu begleiten, durch gemeinsame Reflexionen zu stützen und gegebenenfalls bei der Umsteuerung behilflich zu sein. Die Lehre in berufsbegleitenden onlinebasierten Studienformaten erfüllt damit alle Kriterien einer personenbezogenen Dienstleistung – mit allen strukturellen Stärken und Schwächen.

Personenbezogene soziale Dienstleistungen können über die Gestaltung der Kontextfaktoren und die Schaffung geeigneter *settings* Einfluss auf die Selbstbildungs- und Selbständerungsprozesse der Adressat*innen nehmen, eine zielgerichtete und linear-kausale Intervention in komplexe Problemkonstellationen ist jedoch nicht möglich. Dies erschwert die Planung und Organisation personenbezogener Dienstleistungen, da der Erfolg der intendierten Interventionen maßgeblich durch die Mitarbeit und Mitwirkung der Adressat*innen (Prinzip der Koproduktion) bestimmt wird. Als ein systemtheoretischer Erklärungsansatz für die Unmöglichkeit linear-kausaler Interventionen – nicht nur in der Sozialen Arbeit – wird das so genannte strukturelle Technologiedefizit personenbezogener Dienstleistungen herangezogen, mit weitreichenden Konsequenzen für die konzeptionelle und methodische Fundierung der Sozialen Arbeit in komplexen Problemkonstellationen. Es wird davon ausgegangen, dass personenbezogene Dienstleistungen nicht auf direktive und autoritative Interventionsformen zurückgreifen können, da die dysfunktionalen Eigenlogiken der Adressat*innen damit nicht verändert werden.

Ein weiterer dienstleistungstheoretischer Erklärungsansatz betont die Mehrdimensionalität sozialer Dienstleistungen und die wechselseitige Beeinflussung der unterschiedlichen Handlungsebenen und Handlungslogiken. Hier lassen sich einer soziologischen Tradition folgend a) die Makro-Ebene der gesellschaftlichen Funktionssysteme, b) die Meso-Ebene der professionellen Funktionsgewährleistung sowie der institutionellen Dienstleistungsorganisation und schließlich c) die Mikro-Ebene der personenbezogenen Interaktion unterscheiden. Diese Ebenendifferenzierung liegt auch der folgenden Klassifikation von Bauer (2001) zugrunde, die vier Ebenen der Dienstleistungsproduktion analytisch unterscheidet:

Tab. 1 Ebenendifferenzierung personenbezogener Dienstleistungen
(in Anlehnung an Bauer 2001)

Handlungsebenen	Kategoriale Klassen	Begriffsdimensionen
Mikro-Ebene der personenbezogenen Interaktion	Personenbezogene Dienstleistungen	Unmittelbares Dienstleistungsgeschehen
Meso-Ebene I: Ebene der Funktionsgewährleistung	Soziale Dienstleistungen	Berufliche Dienstleistungserbringung
Meso-Ebene II: Institutionell-organisatorische Ebene	Soziale Dienste	Organisatorischer Dienstleistungszusammenhang
Makro-Ebene: sozialstaatliche Ebene	Staatliche Sozialleistungen	Staatliches System der Sozialleistungen

Auf der Mikro-Ebene der personenbezogenen Interaktion steht die direkte oder mediatisierte Begegnung von professionellen Sozialarbeiter*innen mit Klient*innen im Mittelpunkt. Folgende Fragen sind hier zu klären: Wie kann die professionelle Dienstleistungsbeziehung zwischen Dienstleister*in und Klient*in so gestaltet werden, dass ein größtmöglicher Nutzen für die Klient*innen realisiert werden kann? Welche Kontextbedingungen sind notwendig, damit eine vertrauensvolle Beziehung zwischen den Interaktionspartner*innen entstehen kann?

Auf der Ebene der Funktionsgewährleistung werden professionelle Standards der Leistungserbringung relevant. Hier geht es um folgende Fragen: Welche fachlichen und sozial-kommunikativen Kompetenzen der professionellen Sozialarbeiter*innen sind vorhanden bzw. werden benötigt? Wie können diese gezielt weiterentwickelt und ausgebaut werden? Welches Qualifikations- und Kompetenzprofil ist notwendig, um ein adäquates Dienstleistungsangebot bereitstellen zu können? Welche professionsethischen Prinzipien leiten das fachliche Handeln und bieten normative Hintergrundunsicherheit in komplexen Situationen?

Auf der institutionell-organisatorischen Ebene der sozialen Dienste stehen Fragen der Organisationsentwicklung, der interdisziplinären, multiprofessionellen und organisationsübergreifenden Kooperation und Netzwerkbildung im Mittelpunkt. Welche Organisationsformen sind angemessen, welcher Grad an Zentralisierung bzw. Dezentralisierung ist für die angemessene Dienstleistungserbringung sinnvoll? Sind interdisziplinäre und multiprofessionelle Teams angemessen, und welche Kooperationsbeziehungen mit anderen Anbietern können das Angebotsspektrum sinnvoll ergänzen? Welche neuen Dienstleistungen lassen sich durch regionale Vernetzung und Verbundsysteme realisieren?

Auf der sozialstaatlichen Ebene schließlich werden die politischen, rechtlichen und finanziellen Rahmenbedingungen der Dienstleistungserstellung gesetzt. Der

Einfluss der Anbieter personenbezogener sozialer Dienstleistungen ist hier vergleichsweise gering, wenngleich die Lobby- und Verbandsarbeit einzelner Professionen zeigt, dass durchaus Mitgestaltungsmöglichkeiten auf der politisch-administrativen Ebene bestehen. Hier ist zu fragen, wie das politische bzw. anwaltschaftliche Mandat der Sozialen Arbeit in Anspruch genommen werden kann, um Einfluss auf Gesetzgebung und administrative Umsetzungsverfahren nehmen zu können.

4 Methodische Handlungskompetenz als Bindeglied zwischen Theorie und Praxis

Die Soziale Arbeit hat es mit unterschiedlichen Wissensformen zu tun. Neben dem wissenschaftlichen Wissen, das in Forschung und Lehre der Sozialarbeitswissenschaft im Mittelpunkt steht, spielen das Praxis- und Erfahrungswissen der Praktiker*innen eine wesentliche Rolle. Und schließlich – dieser Punkt ist in Bezug auf die methodische Handlungskompetenz nicht zu unterschätzen – muss das Alltagswissen der Adressat*innen der Sozialen Arbeit gleichermaßen als Ressource und Hemmnis ebenfalls berücksichtigt werden. Was unterscheidet aber nun wissenschaftliches Wissen von Alltagswissen? Oder im Sinne unserer Fragestellung: Was unterscheidet die Theorie der Sozialarbeitswissenschaft vom praktischen Erfahrungswissen der Sozialarbeiter*innen und Klient*innen?

Mit Thomas Luckmann (1989, S. 29) lässt sich in diesem Zusammenhang argumentieren, dass die handlungsentlastende Distanz und die Suche nach Problemlösungen zu den zentralen Definitionskriterien von Wissenschaftlichkeit zählen. Wissenschaftliches Wissen muss jederzeit revidierbar bzw. korrigierbar sein, um seine Problemlösungskapazität bei sich ändernden Rahmenbedingungen aufrecht erhalten zu können. Dies gilt nicht für Alltags- und lebensweltliches Wissen, das sich u. a. durch seine kontrafaktische Geltung und seine Realitäts- und Falsifikationsresistenz auszeichnet. Wissenschaftliches Wissen ist in der Regel empirisch informiert, methodisch kontrolliert und theoretisch reflektiert. Es unterscheidet sich von Praxis- und Alltagswissen durch seine Explizitheit, seine formal-logische Struktur, seine Intersubjektivität sowie durch seine Abstraktion vom erkennenden und wissenden Subjekt.

Die Unterschiede zwischen wissenschaftlichem und Alltagswissen lassen sich folgendermaßen zusammenfassen: Während sich lebensweltliches Wissen, Alltagstheorien und Praxisroutinen durch ihre Kontextgebundenheit, ihre Offenheit für Sinn- und Bedeutungsvariationen sowie durch ihre Toleranz für logische, formale und inhaltliche Inkonsistenzen auszeichnen, wird wissenschaftliches Wissen durch

seine Fachspezifität und seine formal-logische Struktur, eine nur mittelbar anwendungsbezogene Ausrichtung, die Zurückweisung von subjektiven Wertungen, eine deutliche Rückbindung an explizierte bzw. explizierbare Theorien und die Orientierung an den Prinzipien der Falsifizierbarkeit und Revidierbarkeit bestimmt. Während zu den Grundprinzipien wissenschaftlichen Wissens der Zweifel und die Kritik zählen, zeichnet sich lebensweltliches Wissen gerade durch die fraglose und unzweifelhafte Hinnahme des Gegebenen aus. Die Konfrontation lebensweltlicher Überzeugungen und praktischen Erfahrungswissens mit wissenschaftlichem Wissen führt nicht selten zu weitreichenden Irritationen und Verunsicherungen – die gerade in berufsbegleitenden online-Studienformaten produktiv und konstruktiv genutzt werden können. Kasuistik, Fallverstehen, Biographiearbeit und andere hermeneutische bzw. rekonstruktive Ansätze führen den Studierenden vor Augen, dass sozialarbeitswissenschaftliche Forschungs- und Analysemethoden eine Hermeneutik zweiter Ordnung bzw. eine „doppelte Hermeneutik“ (Giddens 1996, S. 26) erforderlich machen, da die Lebenswelten und Biographien der Klient*innen von diesen schon auf der Basis ihres Alltagswissens erzählt und gedeutet wurden und diese Deutungen in Konkurrenz zueinander treten können (vgl. Soeffner 2004).

Die prinzipielle Vorläufigkeit wissenschaftlichen Wissens muss in der Praxis ausgeblendet bleiben, um in den Lebenswelten der Klient*innen und in den jeweiligen sozialarbeiterischen Praxiskontexten wirksam werden zu können. Die Übersetzung von abstraktem wissenschaftlichen Wissen in konkrete Praxis setzt den Abbruch der hermeneutischen Bemühungen voraus: „Da Wissen fast immer strittig ist, verliert es zumindest teilweise seine Praxisrelevanz, denn Interpretationsleistungen müssen zu einem ‚Schluss‘ kommen, erst dann können sie als Handlungsfähigkeit praktisch wirksam werden“ (Stehr 2001, S. 9). Die Funktion, wissenschaftliche Kontroversen zeitweilig abzuschließen und theoretische Reflexionen zu beenden, um wissenschaftliche Erkenntnisse nützlich umzusetzen, übernehmen in der Regel nicht die Vertreter*innen der Wissenschaft, sondern die Vertreter*innen der Professionen: „Professionen sind darauf spezialisiert, ein Wissen zu kommunizieren, ohne den Zweifel an diesem Wissen gleich mitzukommunizieren“ (Baecker 1998, S. 14).

Erschwerend kommt hinzu, dass sich wissenschaftliches Wissen nicht einfach gemäß dem klassischen Sender/Empfänger-Modell in die Praxis transferieren lässt. Wissenstransfer ist Wissenstransformation – dies ist eine der zentralen Lehren aus der empirischen Wissenschaftsforschung. Wissen verändert sich notwendigerweise, wenn es aus dem wissenschaftlichen Entstehungskontext in den praktischen Anwendungskontext überführt wird. Diesen Prozess zu begleiten und zu gestalten, ist Aufgabe der Professionen. Während wissenschaftliches bzw. disziplinäres Wissen dem Geltungskriterium der Wahrheit verpflichtet ist und generalisierende Aussagen zum Ziel hat, orientiert sich das professionelle Handeln in der Praxis

am Geltungskriterium Wirksamkeit und hat sich in konkreten Situationen und Interaktionen zu bewähren. Wissenschaftliches Wissen unterliegt damit anderen Bewertungs- und Gütekriterien als Praxiswissen. Die methodische Handlungskompetenz kann als eine vermittelnde Kompetenz zwischen beiden Wissensformen betrachtet werden, durch die eine Abgleichung disziplinärer und professioneller Orientierungen möglich wird.

In einer idealtypischen Gegenüberstellung lassen sich folgende Unterschiede zwischen Disziplin und Profession der Sozialen Arbeit bezüglich der Institutionalisierungs- und Organisationsformen sowie der zugrunde liegenden Geltungsansprüche und Relevanzerwartungen der unterschiedlichen Wissensformen konstatieren:

Tab. 2 Gegenüberstellung Sozialarbeitswissenschaft – Sozialarbeitspraxis
(in Anlehnung an Heiko Kleve 2003)

Sozialarbeitswissenschaft	Sozialarbeitspraxis
Disziplin Soziale Arbeit	Profession Soziale Arbeit
Hochschulen bzw. Fachbereiche für Soziale Arbeit	Organisationen der Sozialen Arbeit und freiberufliche Soziale Arbeit
Wahrheit des Wissens	Wirksamkeit und Angemessenheit des Wissens
Methodische Handlungskompetenz als Bindeglied	

5 Methodische Handlungskompetenz und Praxisforschung

Eine pragmatische Möglichkeit, die Theorie-Praxis-Relationierung in der Hochschullehre zu thematisieren und gleichzeitig die Professionalisierung zu fördern, besteht in der verbindlichen Verankerung von Praxisforschung und Praxisreflexion im Curriculum der Sozialen Arbeit. Dies gilt insbesondere in berufsbegleitenden online-Studienformaten, da die Studierenden hier über eigene Berufserfahrung verfügen und der Gegenstand der Reflexion und der Forschung aus eigener Anschauung und Erfahrung bekannt ist. Zu den Zielen des Studiums zählt es, eine forschende Haltung der Studierenden zu fördern sowie quantitative und qualitative Forschungskompetenzen zu entwickeln, die sowohl der Wissenschafts- als auch der Praxisentwicklung dienen.

„Praxisreflexion zeigt sich dann, wenn es darum geht, das eigene Handeln zu reflektieren und daraus entsprechende Schlüsse für das eigene (berufliche) Handeln und

den eigenen Praxiskontext zu ziehen. Moser plädiert dafür, in diesem Zusammenhang den Begriff des forschenden Lernens zu verwenden und die Praxisreflexion als forschendes Lernen neben anderen Reflexionsstrategien der Praxis einzuordnen und dadurch noch stärker eine ‚forschende Grundhaltung‘ [...] als Teil der Professionalisierung in den unterschiedlichen Berufsfeldern zu entwickeln. Durch diese Verwissenschaftlichung wird die Praxis zum gleichwertigen und kritischen Pendant der Wissenschaft. Praxisforschung hingegen, von Moser als ‚(w)issenschaftliche Praxisforschung‘ [...] bezeichnet, bezieht sich auf den wissenschaftlichen Diskurs. Ihr geht es darum, Theorien zu entwickeln und zu überprüfen, die erfahrungsverankert sind, d. h. sie versucht möglichst nahe an dem Praxissystem zu sein, bezieht daraus auch ihre Daten und operiert mit zumeist qualitativen Forschungsmethoden, die situativ und flexibel eingesetzt werden“ (Cendon 2015, S. 5).

Hiltrud von Spiegel (2013) hat ein Modell der methodischen Handlungskompetenz entwickelt, das die Komponenten Wissen, Können und berufliche Haltung miteinander kombiniert. Das Modell dient der Profilschärfung der Sozialen Arbeit durch eine konsequente Anbindung an Theorien und Konzepte der Sozialen Arbeit und die Vermittlung professioneller Handlungskompetenz in der Sozialen Arbeit. Professionelle Soziale Arbeit ist – dem heuristischen Modell Hiltrud von Spiegels folgend – durch die Kenntnis spezifischer Wissensbestände, die durch ein wissenschaftliches Studium angeeignet werden, die Anwendung spezialisierten Könnens auf fachlicher und persönlicher Ebene, das durch Praxisphasen und Berufstätigkeit trainiert und weiterentwickelt wird, sowie eine reflektierte berufliche Haltung, die auch professionsethische Aspekte umfasst, gekennzeichnet.

Abb. 1

Professionelle Handlungskompetenz nach Hiltrud von Spiegel (eigene Darstellung)



Durch die Orientierung an diesem Modell lässt sich zum einen die Eigenständigkeit und Autonomie der Sozialen Arbeit inhaltlich und methodisch fundieren, andererseits ermöglicht die Positionierung und Profilierung der Sozialen Arbeit die begründete Abgrenzung gegenüber benachbarten Professionen und Bezugswissenschaften. Dieses Modell der professionellen Handlungskompetenz relationiert Theorie und Praxis in einer spezifischen Weise und verbindet die Disziplin der

Sozialarbeitswissenschaft mit der Praxis der Sozialen Arbeit, indem die notwendige Handlungskompetenz nicht nur theoretisch fundiert und reflektiert, sondern auch ethisch gerahmt und mit spezifischen Methoden und Techniken ausgestattet wird. Im Studium der Sozialen Arbeit sind vor allem die zentralen Wissensbestände der Sozialarbeitswissenschaft und eine „forschende Haltung“ in Bezug auf Praxisfelder der Sozialen Arbeit zu vermitteln. Hier lassen sich in Anlehnung an Hiltrud von Spiegel (2013) vier Ebenen und Formen des Wissens unterscheiden:

- Auf der phänomenalen Ebene dient das Beobachtungs- und Beschreibungswissen zur Erfassung von Situationen und sozialen Problemen (Fallbeschreibung/Deskription).
- Auf der kausalen Ebene dient das Erklärungs- und Begründungswissen zur Interpretation und Erklärung von Situationen und sozialen Problemen (Fallanalyse/Explikation).
- Auf der aktionalen Ebene dient das Handlungs- und Interventionswissen zum methodisch kontrollierten Umgang mit Situationen und sozialen Problemen (Fallbearbeitung/Intervention).
- Auf der normativen Ebene dient das Normen- und Wertewissen zur ethischen Bewertung von professionellen Interventionen (Qualitätssicherung/Evaluation).

Diese im Studium der Sozialen Arbeit zu vermittelnden Wissensformen lassen sich in Formaten der Praxisreflexion, der kasuistischen Fallarbeit, in Planspielen oder in kleinen Praxisforschungsprojekten didaktisch sinnvoll vermitteln. Studierende in berufsbegleitenden online-basierten Studienformaten sind durch ihre Kenntnisse der Praxisfelder bestens darauf vorbereitet und können Probleme der Praxis, eigene Fälle oder Fragestellungen einbringen und damit ihre professionelle Handlungskompetenz stärken. Neben der Wissensvermittlung, dem „Kerngeschäft“ der Hochschullehre, müssen auch die Dimensionen Können und berufliche Haltung in den Blick genommen werden. Es gelingt in berufsbegleitenden online-Studienformaten besser als in traditionellen Präsenzstudiengängen, fachlich-methodisches Können zu trainieren und studienbegleitend zu reflektieren, da die strukturellen Voraussetzungen hierfür durch die Berufstätigkeit und Praxiserfahrung der Studierenden gegeben sind. Dabei ist darauf zu achten, dass durch die Konfrontation von praktischem Erfahrungswissen, über das die Studierenden durch ihre Berufstätigkeit verfügen, und wissenschaftlichem Wissen, dass sie sich im Studium aneignen, Irritationen entstehen, die zu einer reflektierten und theoriegeleiteten Weiterentwicklung und Modifikation des professionellen Handlungsrepertoires führen.

Methodisches Handeln (Können) in der Sozialen Arbeit ist wissenschaftlich fundiertes Handeln (Können). Zu den konstitutiven Merkmalen methodischen

Handeln gehört die Fähigkeit der Sozialarbeiter*innen, auf wissenschaftliche Wissensbestände zurückgreifen zu können und damit das Denken und Handeln fundieren und modifizieren zu können. Zu den Elementen des professionellen methodischen Könnens (als der Beherrschung der Grundoperationen wissenschaftlich geleiteten methodischen Könnens) zählen die Fähigkeit zur strukturellen Kombination von Wissensbeständen, zur Interpretation und Analyse von Situationen sowie zur Entwicklung von Handlungsperspektiven und -optionen.

Flankiert werden müssen die methodischen Kompetenzen durch personale Kompetenzen bzw. durch persönliches Können. Hierunter lassen sich Fähigkeiten wie Empathie, Nähe/Distanz-Regulierung, Perspektivenwechsel, Ambiguitätstoleranz oder das Aushalten ungeklärter Situationen subsummieren. Diese methodischen und persönlichen Kompetenzen lassen sich nur bedingt durch klassische Vorlesungen, Seminare oder Praktika vermitteln. Berufsbegleitende online-Studienformate haben hier den strukturellen Vorteil, dass sie durch die kontinuierliche Begleitung und Reflexion des beruflichen Handelns zahlreiche Ansatzpunkte zur theoretischen Rückbindung des Könnens bieten. Durch die Besprechung von anonymisierten Fällen in Forumsdiskussionen, durch kasuistische Lehrmethoden und deren Rückbindung an die berufliche Praxis der Studierenden sowie durch Methoden der individuellen und kollektiven Praxisreflexion liegen didaktische Lehrformate vor, die in klassischen Präsenzstudiengängen nur ungleich schwerer umgesetzt werden können.

Komplettiert wird die methodische Handlungskompetenz schließlich durch die Arbeit an der beruflichen Haltung, die nach Hiltrud von Spiegel die Auseinandersetzung mit der eigenen Biographie und den eigenen Handlungsmotiven umfasst. Die Kenntnis der professionsethischen Grundsätze, die Orientierung an den Wertestandards der Sozialen Arbeit, an sozialer Gerechtigkeit und den allgemeinen Menschenrechten sowie die Fähigkeit, diese in der Praxis vertreten und umsetzen zu können, sind auf der kognitiven Ebene in der akademischen Lehre vermittelbar. Die Entwicklung einer beruflichen bzw. professionellen Haltung lässt sich tatsächlich nur durch die Tätigkeit in der Praxis herausbilden. Auch hier sind die Studierenden in berufsbegleitenden online-basierten Studienformaten im Vorteil, da sie im Studium mit anthropologischen, sozialphilosophischen und ethischen Positionen konfrontiert werden können und damit gefordert sind, nachvollziehbare Gründe für Entscheidungen und Haltungen angeben zu müssen. Dies setzt voraus, dass entsprechende curriculare und didaktische Voraussetzungen auch tatsächlich gegeben sind und Lehrende wie Studierende die anstrengende Aufgabe der akademischen und professionellen Selbstreflexion auf sich nehmen.

6 Fazit

Durch die Orientierung an der methodischen Handlungskompetenz im berufsbegleitenden onlinebasierten Studium der Sozialen Arbeit lässt sich die seit der Bologna-Reform geforderte Kompetenzorientierung in Studium und Lehre weitestgehend verwirklichen. Darüber hinaus werden Theorie-Praxis-Relationierungen möglich, die nicht nur einen Beitrag zur Weiterentwicklung der disziplinären Sozialarbeitswissenschaft, sondern auch zur professionellen Praxisentwicklung sowie zur akademischen Selbstverortung der Studierenden der Sozialen Arbeit leisten können. Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit sind dann nicht nur die zwei komplementären Seiten einer Medaille, sondern zentraler Bezugspunkt des akademischen wie professionellen Denkens und Handelns.

Über die methodische Handlungskompetenz kommt die Theorie in die Praxis und die Praxis in die Theorie. Dadurch lassen sich die eingangs dargestellten Kontroversen zwar nicht lösen, es werden aber pragmatische Wege eröffnet, die zugrundeliegenden Spannungsverhältnisse transparent zu machen und diese konstruktiv zu wenden. Durch die berufsbegleitenden onlinebasierten Studienformate kann eine zeitliche Synchronisierung von Theorie und Praxis erreicht werden – hierin liegt das außerordentliche Potenzial dieses Studienformats. Anders als in klassischen Präsenzstudiengängen steht nicht zuerst die Theorie und dann die Praxis im Mittelpunkt, sondern beide Aspekte des professionellen Handelns werden zeitgleich fokussiert und problematisiert. Die Synchronisierung von Theorie und Praxis führt dazu, dass der legendäre „Praxisschock“ vermieden wird, da kein sequentielles „Erst-Lernen-Dann-Anwenden“-Modell zugrunde liegt, sondern Theorie und Praxis gleichzeitig und gleichwertig in das Studium integriert sind. Dies erleichtert nicht nur die Theorie-Praxis-Relationierung, sondern fördert schon studiumsbegleitend die Herausbildung eines professionellen Habitus. Wenn sich durch die zeitliche Synchronisierung von Theorie und Praxis die disziplinäre Identität der Sozialarbeitswissenschaft und die professionelle Identität der Studierenden und zukünftigen Sozialarbeiter*innen festig und schärft, dann liegt in der unabschließbaren Arbeit an der Theorie-Praxis-Relationierung ein produktives und professionspolitisch relevantes Moment. Berufsbegleitende online-basierte Studienformate sollten diese Potenziale der Synchronisierung im Blick behalten und das Konzept der methodischen Handlungskompetenz als ein sinnvolles Mittel der Theorie-Praxis-Relationierung weiter stärken.

Literatur

- Amthor, Hans-Christian. 2016. *Einführung in die Berufsgeschichte der Sozialen Arbeit*. Weinheim/Basel: Beltz/Juventa.
- Baecker, Dirk. 1994. Soziale Hilfe als Funktionssystem der Gesellschaft? *Zeitschrift für Soziologie*, 23 (2): 93–110.
- Baecker, Dirk. 1998. Zum Problem des Wissens in Organisationen. *Organisationsentwicklung* 17 (3): 4–21.
- Bauer, Rudolph. 2001. *Personenbezogene Soziale Dienstleistungen: Begriff, Qualität und Zukunft*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Cendon, Eva. 2015. *Praxisforschung. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“*. https://www.pedocs.de/volltexte/2017/12983/pdf/Cendon_2015_Praxisforschung.pdf [16.91.2018].
- Deloie, Dario. 2016. *Sozialarbeitswissenschaft. Ein wissenschaftlicher Bezugsrahmen für die Profession Soziale Arbeit?* Coburg: ZKS-Verlag.
- Engelke, Ernst. 2010. Wissenschaft als elementarer Bestandteil der Profession Soziale Arbeit. In *Kulturen Sozialer Arbeit*, Hrsg. Udo Wilken, und Werner Thole, 51–60. Wiesbaden: VS.
- Erath, Peter, und Kerstin Balkow. 2016. *Einführung in die Soziale Arbeit*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Fretschner, Rainer. 2009. *Wissenschaft als Dienstleistung? Eine systemtheoretische und praxeologische Analyse zur Entwicklung der Wissensgesellschaft*. Berlin: Weißensee Verlag.
- Giddens, Anthony. 1996. *Konsequenzen der Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hammerschmidt, Peter, Sascha Weber, und Bernd Seidenstücker. 2017. *Soziale Arbeit – die Geschichte*. Opladen/Toronto: Barbara Budrich.
- Kleve, Heiko. 2003. *Geschichte, Theorie, Arbeitsfelder und Organisationen der Sozialen Arbeit. Reader: Fragmente – Definitionen, Einführungen und Übersichten*. Berlin: Alice Salomon Hochschule. http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/kleve_2003_sozialarbeit_Reader.pdf [16.01.2018].
- Lewin, Kurt. 1951. *Field theory in social science: Selected theoretical papers*. New York: Harper.
- Luckmann, Thomas. 1989. Zum Verhältnis von Alltagswissen und Wissenschaft. In *Wissenschaftstransfer in der Weiterbildung. Der Beitrag der Wissenssoziologie*, Hrsg. Karlheinz Rebel, 28–35. Weinheim/Basel: Beltz.
- Parsons, Talcott. 1968. Professions. In *International Encyclopaedia of the Social Sciences*, ed. David L. Sills, and Robert K. Merton, 536–547 New York: The Macmillan Company and The Free Press.
- Schilling, Johannes, und Sebastian Klus. 2015. *Soziale Arbeit: Geschichte – Theorie – Profession*. München/Basel: Ernst Reinhardt.
- Soeffner, Hans-Georg. 2004. *Auslegung des Alltags – Der Alltag der Auslegung. Zur wissenschaftlichen Konzeption einer sozialwissenschaftlichen Hermeneutik*. Konstanz: UVK.
- Spiegel, Hiltrud von. 2013. *Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit. Grundlagen und Arbeitshilfen für die Praxis*. Stuttgart: UTB.
- Stehr, Nico. 2001. Moderne Wissensgesellschaften. *Aus Politik und Zeitschichte* Band 36: 7–14.
- Stichweh, Rudolf. 1988. Inklusion in Funktionssysteme der modernen Gesellschaft. In *Differenzierung und Verselbständigung. Zur Entwicklung gesellschaftlicher Teilsysteme*, Hrsg. Renate Mayntz, Bernd Rosewitz, und Uwe Schimank, 261–293. Frankfurt am Main/New York: Campus.

- Stichweh, Rudolf. 1994. *Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Stichweh, Rudolf. 2000. Professionen im System der modernen Gesellschaft. In *Systemtheorie Sozialer Arbeit. Neue Ansätze und veränderte Perspektiven*, Hrsg. Roland Merton, 29–38. Opladen: Leske + Budrich.

Über den Autoren

Fretschner, Rainer; Dr. soz. wiss., Diplom Sozialwissenschaftler, Professur für Theorie und Praxis Sozialer Arbeit mit dem Schwerpunkt Arbeit mit älteren Menschen/Soziale Gerontologie an der Alice Salomon Hochschule Berlin, fretschner@ash-berlin.eu



Kollegiale Beratung online als Brücke zwischen Studium und Praxis der Sozialen Arbeit

Patricia Arnold und Wolfgang Schindler

Zusammenfassung

Kollegiale Beratung ist eine der etablierten Beratungsmethoden im Bildungswesen und in der Sozialen Arbeit. In diesem Beitrag wird der Einsatz von internet-basierten kollegialen Beratungsprozessen in einem ebenfalls internetbasierten Studiengang der Sozialen Arbeit, der sich an Berufstätige innerhalb des sozialen Sektors richtet, vorgestellt. Dabei wird der Frage nachgegangen, inwieweit die Methode unter den Bedingungen der online-Kommunikation und -Kooperation geeignet ist, (a) die verschiedenen Lernorte – Studium und Berufspraxis – zu verknüpfen und (b) ein besonderes Kompetenzprofil zu erwerben, das der – auch in den Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit – zunehmenden Digitalisierung gerecht wird. Kollegiale Beratung online wird vor der Folie des aktuellen Forschungsstands zur Online-Beratung diskutiert; Evaluationsergebnisse aus insgesamt vier abgeschlossenen Durchführungszyklen werden herangezogen, um die im Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses stehenden Fragen zu beantworten. Die Ergebnisse sind für Bildungsverantwortliche und für Akteur*innen in Lehre und Praxis der Sozialen Arbeit relevant, da sie dazu beitragen, Chancen und Grenzen der Methode in ihrer internetbasierten Umsetzung besser einschätzen zu können.

Schlagwörter

kollegiale Beratung, Online-Beratung, computervermittelte Kommunikation, Evaluation, Theorie-Praxis-Transfer

1 Einleitung

Im Bereich der dualen Berufsausbildung ist die Frage der Kooperation verschiedener Lernorte, wie Betrieb und Berufsschule, schon lange Zeit Gegenstand umfangreicher Erörterungen (vgl. z. B. Euler 2003): Wie können Lernprozesse in beiden Kontexten so aufeinander abgestimmt und inhaltlich wie organisatorisch verzahnt werden, dass Auszubildende optimale Gelegenheiten haben, umfassende Handlungskompetenzen in ihren Ausbildungsberufen zu erwerben? Mit anderen Akzentuierungen stellt sich diese Frage auch im berufsbegleitenden Studium, vor allem, wenn wie im Fall des internetbasierten Studienangebots BA Soziale Arbeit (BASA-online)¹ die begleitende Berufstätigkeit der Studierenden in der Regel einschlägig in Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit erfolgt und die Studierenden bereits zu Studienbeginn über entsprechende Berufserfahrung verfügen. Der Lernort Hochschule ermöglicht den Studierenden umfangreiches Fachwissen zu den unterschiedlichsten Handlungsfeldern zu erwerben, ihr methodisches Handwerkszeug zu erweitern, sich vom Handlungsdruck des beruflichen Alltags zu distanzieren und sich immer wichtiger werdende Reflexionskompetenzen anzueignen. Die jeweiligen Lernorte im Rahmen der studienbegleitenden Berufstätigkeiten der Studierenden wiederum bringen Reflexionsanlässe in das Studium ein und ermöglichen ggf. die Anwendung der im Rahmen der akademischen Ausbildung erworbenen Konzepte, Einsichten und Kompetenzen.

Angestrebt wird im Studiengang grundsätzlich eine enge Verzahnung zwischen den Inhalten des Studiums und den Handlungserfordernissen und -umsetzungen im Praxisfeld der Sozialen Arbeit. Häufig werden theoretische Lerngegenstände durch die individuellen Aufgabenbearbeitungen der Studierenden, orientiert an ihrer oder einer typischen beruflichen Situation in der Sozialen Arbeit ausdifferenziert. Eine andere Kooperation von Lernorten bzw. eine Verbindung zwischen Studium und Praxis der Sozialen Arbeit stellt die Einbettung von (internetbasierten) kollegialen Beratungsprozessen in einem Studienmodul der zweiten Studienphase des Studiengangs BASA-online der Hochschule München dar, die im Mittelpunkt dieses Beitrags steht.

Mit Blick auf das im Studiengang zu erwerbende besondere Kompetenzprofil kommt hier noch ein weiterer Aspekt dazu: Die zunehmende Digitalisierung der Arbeitswelt schlägt sich ebenfalls in den Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit nieder. Ein Beispiel unter anderen ist der wachsende Bereich der Sozialberatung

1 Das Studienangebot BASA-online wird als Studiengang im Blended Learning Format derzeit im Rahmen eines Hochschulverbundes von sieben Hochschulen in Deutschland angeboten.

im Internet, kurz: die Online-Beratung in ihren vielfältigen Ausprägungen, die mittlerweile das Beratungsangebot zahlreicher etablierter Beratungsorganisationen ergänzt (ausführlich vgl. z. B. Weitz 2015). Ein Spezialbereich der Online-Beratung wiederum stellt die „Kollegiale Beratung Online“ dar. Die etablierte Methode der Kollegialen Beratung als Peer-Beratung ist hier gemäß dem Heilsbronner Modell (vgl. Spangler 2012) zur orts- und zeitunabhängigen internetbasierten Durchführung mittels textbasierter computervermittelter Kommunikation, auf der Plattform „ko-kom.net“, betrieben vom Institut für kollegiale Beratung, modelliert. Im Rahmen des Studiengangs BASA-online der Hochschule München sind zwei Phasen kollegialer Beratungsprozesse online integriert, die neben der Verknüpfung zweier Lernorte den Studierenden auch den Erwerb von Eigenerfahrung und Kompetenzen in der Online-Beratung ermöglichen.

Vor diesem Hintergrund beleuchtet der vorliegende Beitrag den Einsatz der Kollegialen Beratung Online im Studium der Sozialen Arbeit einerseits als „Brücke“ zwischen Studium und Praxis der Sozialen Arbeit und andererseits mit Blick auf das besondere Kompetenzprofil, das Studierende in diesem Studiengang erwerben. Dazu werden zunächst der Forschungsstand zu Kollegialer Beratung Online als Teil von Online-Beratung zusammengefasst, im Anschluss das Einsatzkonzept für die kollegialen Beratungsprozesse im Rahmen der Lehrveranstaltung vorgestellt und auf der Grundlage von Evaluationsergebnissen ausgewertet. Ein Fazit rundet den Beitrag ab.

2 Kollegiale Beratung Online als computervermittelte Kommunikation

Mit dem Einzug digitaler Technologien in alle gesellschaftlichen Lebenswelten ist Online-Beratung zu einem Handlungsfeld in der Sozialen Arbeit geworden, das kontinuierlich an Bedeutung gewinnt. Als offensichtliche Vorteile von Online-Beratungsangeboten werden generell die zeitlich und örtlich flexible Verfügbarkeit der Beratung, der niederschwellige Zugang und die Möglichkeit, als Ratsuchende*r anonym zu bleiben, gesehen (vgl. Barak und Grohol 2011; Brunner 2009; Hintenberger und Kühne 2009). Zugleich aber werden verbreitet Vorbehalte gegen die Nutzung computervermittelter Kommunikation im Handlungsfeld Soziale Arbeit geäußert. Vor der Implementation von kollegialer Beratung online war daher zunächst die Abklärung von Grundlagen und Konzeption erforderlich.

2.1 Online-Beratung und computervermittelte Kommunikation

Bei aller Formenvielfalt in der Online-Beratung überwiegt die asynchrone und schriftliche Kommunikation, sei es per E-Mail, in Foren und auf speziell für Beratungszwecke entwickelten Plattformen. Damit werden für die Online-Beratung Forschungsergebnisse zur computervermittelten Kommunikation (computer-mediated communication, CMC) interessant. Frühe Forschung zu computervermittelten Kommunikation betonte die „Kanalreduktion“ im Kommunikationsprozess, also den Wegfall von „sozialen Hinweisreizen“ (Mimik, Gestik, Tonfall, Gesichtsausdruck, Erscheinungsbild, Alter der Beteiligten etc.) im textbasierten Kommunikationsprozess und bewertete ihn einseitig als defizitär. Weitere Studien ergaben aber schon bald ein wesentlich differenzierteres Bild. Defizite durch Kanalreduktion können unter bestimmten Bedingungen gut ausgeglichen werden (vgl. Walther 1992) und – noch entscheidender – sind häufig gar keine Defizite, sondern verbessern im Gegenteil die Kommunikationssituation, da z. B. die Konzentration auf den Inhalt steigt und Kommunikation, reduziert auf die Textbotschaften, auch hierarchiefreier und gleichberechtigter ablaufen kann (vgl. Walther und Burgoon 1992).

Als eine der ersten hat Döring (2002) umfassend auf die großen Potenziale von computervermittelter Kommunikation hingewiesen: Sie kommt sogar zu dem Schluss, computervermittelte Kommunikation sei persönlicher als face-to-face-Kommunikation – ein Schluss, der nur im ersten Moment überrascht. Als Gründe führt sie an, dass eine geringere Identifizierbarkeit Bewertungsangst reduziere, physische Isolation zu gesteigerter Aufmerksamkeit für eigene Gefühle führe sowie der Modus des schriftlichen Ausdrucks, kombiniert mit der Möglichkeit das Geschriebene noch zu editieren, die Explizierung im Ausgedrückten steigere.

Jiang et al. (2013) weisen in psychologischen Studien jüngerer Datums am Beispiel getrennt lebender Paare ebenfalls nach, dass computervermittelter Kommunikation die Bereitschaft zur Selbstoffenbarung erhöht. Wenn Gesprächspartner*innen computervermittelt, textbasiert und asynchron miteinander kommunizieren, verstärkt das ihre Bereitschaft sich zu öffnen und über sich und ihre Gefühle zu sprechen und diese auch zu zeigen. Gesteigerte Bereitschaft zur Selbstoffenbarung in internetbasierten Kommunikationssituationen dokumentiert auch eine Analyse der Beiträge von Facebook-Nutzer*innen: „During face-to-face discourse, people spend approximately 30 % of conversations sharing information about themselves; online [...] self-disclosure skyrockets to comprise 80 % of our online posts“ (Meshi et al. 2015, S.9).

Richter und Schindler (2017) verweisen darauf, dass textbasierte, asynchrone Beratung schon lange vor der Online-Kommunikation als „Briefseelsorge“ erfolg-

reich praktiziert wurde. Es überrascht daher nicht, dass Evaluationsstudien zu Online-Beratung generell gute Wirkungsergebnisse zeigen und Online-Beratungsangebote zusätzlich Ratsuchende erreichen, die andere Beratungsangebote nicht in Anspruch genommen hätten (vgl. Kordy et al. 2006; Knaevelsrud et al. 2016).

2.2 Kollegiale Beratung Online in geschützten Räumen mittels kokom.net

Im Anschluss an eine kurze Skizzierung des Konzepts dieser Beratungsmethode, insbesondere in der als „Heilsbronner Modell“ bekannten Variante, wird gezeigt, inwiefern eine Implementation als Onlineberatung auf Basis von Web 2.0-Technologien angemessen ist.

Kollegiale Beratung

Das Konzept der „Kollegialen Beratung“ ist seit Jahrzehnten in der Bildungs- und Sozialarbeit etabliert (vgl. u. a. Tietze 2010; Spangler 2012). Seither wurden zahlreiche Varianten desselben Grundgedankens propagiert: Die fachliche Kompetenz der Mitarbeitenden wird als ausreichende Basis für gegenseitige Beratung gesehen, die hilft, das professionelle Handeln aller an solchen Beratungsprozessen Beteiligten zu qualifizieren. Auf bezahlte, externe Leitung der Beratung wird prinzipiell verzichtet. An deren Stelle treten ein vorstrukturierter Handlungsrahmen, der den Prozess in thematische Schritte gliedert, und ein Kontrakt, der die Rollen von Fallgeber*in, Moderator*in und Berater*innen regelt.

Die verschiedenen Modelle zur Kollegialen Beratung unterscheiden sich in der Anzahl vorgeschlagener Prozessschritte – von sechs Phasen (vgl. Tietze 2010) über drei Phasen mit neun Schritten bei Jordaán, Eckert und Tarnowski (2016), bis zu zehn Schritten im „Heilsbronner Modell“ (vgl. Spangler 2012) –, aber auch im methodischen Vorgehen. Tietze beispielsweise will die Gruppe aus einem Fundus die Methode auswählen lassen, „mit der sie gezielt auf die Bedürfnisse des Teilnehmers eingeht, der sein Praxisproblem vorstellt“ (Tietze 2010, S.7). Abhängig von der Wahl der Methode bringt sich damit ggf. ein* „Expert*in“ als Leiter*in ins Spiel – die fundamentale Grundannahme der kollegialen Beratung, dass für den Beratungsprozess kollegiale Kompetenz hinreichend sei, wird damit implizit in Frage gestellt. Spangler (2012) dagegen vertraut auf die freie Aussprache im geschützten Raum der Gruppe als einzige Methode, flankiert von den Strukturvorgaben des Leitfadens. Sein Konzept, als „Heilsbronner Modell“ (Spangler und Schindler 2016) über den deutschsprachigen Raum hinaus bekannt, versteht er „geprägt von Erfahrungen meiner eigenen beruflichen Praxis und eigener [psy-

choanalytisch fundierter, P.A./W.S.] Supervisionspraxis, mit Balintgruppen und ähnlichen Formen der Reflexion beruflicher Tätigkeit“ (Spangler 2012, S. 32). Abb. 1 zeigt die zehn Prozessschritte dieses Modells und die jeweiligen Beteiligten. Es ähnelt so weitestgehend dem psychoanalytischen Konzept der Balint-Gruppen (vgl. Balint 2001).

Kollegiale Beratung Online im Heilsbronner Modell		
Kollegiale Beratung	Dateien	Mitglieder
Die Schritte ...	Löschen	Bearbeiten
Einladungen		
▼		
1. Schritt: Startfähig?	alle	
2. Schritt: Vortragen des Falles / der Problemsituation	Fall-GeberIn	
3. Schritt: Nachfragen	BeraterInnen	
4. Schritt: Sammeln von Einfällen	BeraterInnen	
5. Schritt: Rückmeldung	Fall-GeberIn	
6. Schritt: Sammeln von Lösungsvorschlägen	BeraterInnen	
7. Schritt: Rückmeldung	Fall-GeberIn	
8. Schritt: Allgemeiner Austausch	alle	
9. Schritt: Abschluss	alle	
10. Schritt: Meta-Runde	alle	

Abb. 1 Zehn Prozessschritte im Heilsbronner Modell der Kollegialen Beratung (Screenshot zur Online-Implementation, Spangler und Schindler 2016, o. S.)

Der Nutzen der Kollegialen Beratung ist mittlerweile auch über Bildungs- und Sozialarbeit hinaus anerkannt: Kollegiale Beratung wird ebenfalls im Management von Wirtschaftsunternehmen empfohlen (vgl. Bergel 2004). Scholer (2014, S. 30), verantwortlich für Fortbildung im Personalreferat der Landeshauptstadt München, erkennt in Kollegialer Beratung ein „Lernformat, das vielfältige Kompetenzen bei allen Beteiligten fördert und durch Wirksamkeit und Nachhaltigkeit überzeugt.“

Kollegiale Beratung Online

Für eine Online-Implementation der Kollegialen Beratung erweist sich dieser sprachbasierte Ansatz als hervorragend geeignet. „Kollegiale Beratung Online“ wurde ab 2005 entwickelt. Die technologischen Instrumente der ebenfalls gerade entstehenden „sozialen Medien“, das „Web 2.0“, boten dazu erstmals die notwendigen Mittel. Denn Social-Media-Plattformen, wie etwa das im gleichen Jahr entstandene facebook, funktionieren nicht als „Web-Seiten“ für neuartige Massen-

kommunikation, sondern als „soziale Räume“, als Lebensräume wie Marktplätze, Schulhöfe, Besprechungszimmer. In solch virtuellen Räumen gestalten Menschen seither interaktiv, peer to peer, wesentliche Teile ihres Alltags, freiwillig oder auch dienstlich, in Freizeit wie im Beruf.

Ansatzpunkt der Kollegialen Beratung Online war es daher, geschützte Online-Räume unter „kollegiale-beratung.net“ zu nutzen, um Beratungsprozesse auch über räumliche und zeitliche Distanz zu ermöglichen. Die bis heute einzige, weit eingesetzte und etablierte Online-Plattform speziell für Kollegiale Beratung „kokom.net“ (<https://www.kokom.net>) baut auf asynchroner, schriftbasierter Kommunikation auf und nutzt die oben beschriebenen Vorteile der textbasierten computervermittelten Kommunikation.² „Mündliche Formen“ der Kommunikation durch Audiodateien oder Videokonferenzsysteme wurden zum Entstehungszeitpunkt 2005 nicht in Betracht gezogen, u. a. wegen fehlender Bandbreite und aufwendigem Zugang der Adressat*innen zu digitaler Audio- oder Videoproduktion.

Aber auch gegenwärtig, wo diese Voraussetzungen breit etabliert sind, wird die Beschränkung auf schriftliche Kommunikation, oder genauer gesagt: die Fokussierung auf schriftliche Kommunikationsprozesse, beibehalten: Zum einen wird die Orts- und Zeitunabhängigkeit nur durch asynchrone Kommunikation erreicht und zum anderen sollen weiterhin die besonderen Effekte der schriftlichen, computervermittelten Kommunikation, die aus der Forschung bekannt sind, für die kollegialen Beratungsprozesse fruchtbar gemacht werden

In einem zentralen Aspekt unterscheidet sich die Plattform für Kollegiale Beratung Online allerdings grundlegend vom Geschäftsmodell kommerzieller Social Media: Erst *User generated content* macht Web 2.0-Plattformen wertvoll für Zielgruppenmarketing und Werbekunden: Tim O'Reilly (2005), der den Begriff des Web 2.0 prägte, begreift das Einspannen kollektiver Intelligenz als eine Kernkompetenz von Web 2.0-Firmen. Selbstoffenbarungsprozesse als Qualitätsmerkmal von Online-Beratung wären wohl ein unbezahlbarer Anreiz für Online-Werbekunden. Nur durch den hier geübten expliziten Verzicht auf Werbung ist die Zusage vertraulicher, geschützter Kommunikation für Kollegiale Beratung Online glaubwürdig. Statt durch den Verkauf von Daten der Nutzenden wird die Plattform als (bei beruflicher Nutzung kostenpflichtiger) Cloud-Service finanziert, flankiert von ehrenamtlichem Engagement des Instituts für kollegiale Beratung, einem als gemeinnützig anerkannten Verein (<https://www.kokom.net/spenden>).

2 Eine weitere Online-Plattform für Kollegiale Beratung Online befindet sich erst in der Erprobung, ist für eine Kombination von Präsenz- und Online-Prozessen der kollegialen Beratung ausgelegt und spezialisiert für den Anwendungsbereich Schule (KOBEO, <http://www.kobeo-lehrer.de>) und findet deswegen hier keine weitere Berücksichtigung.

Für Beratungszwecke ungeeignet sind allerdings auch virtuelle Räume, deren Inhalte von hierarchisch übergeordneten Ebenen eingesehen (oder gar modifiziert) werden können. Dazu zählen typischerweise eLearning-Plattformen mit einem stark hierarchisierten Rollenmodell, wie beispielsweise Moodle. Für Fortbildung, Supervision und Beratung hat sich vielmehr das Prinzip des Lernens am „dritten Ort“ etabliert; damit ist die Freistellung von den Zugriffsmöglichkeiten am Arbeitsplatz, aber auch den Anforderungen im privaten Umfeld gemeint. Virtuelle Räume, die der Server des Arbeitgebers oder der Bildungsinstitution bereitstellt, werden oftmals nicht als verlässlich geschützte Orte wahrgenommen.

Wie alle seriösen Online-Beratungsangebote braucht Kollegiale Beratung Online daher einen eigenen Server, einen virtuellen dritten Ort, der „computervermittelte Kommunikation [...] in einem virtuellen und sicheren Raum“ (Koch 2009, S. 2) gewährleistet. Kollegiale Beratung Online nach dem Heilsbronner Modell nutzt als virtuellen Ort eine explizit als „Online-Tagungs- und Beratungshaus“ konzipierte Plattform, die alle bislang genannten Kriterien erfüllt und zusätzlich noch ein weiteres Alleinstellungsmerkmal aufweist: die *computerunterstützte Moderation* kollegialer Online-Beratung. Die Rollen in der kollegialen Beratung eines Falles werden zunächst automatisch zugewiesen, sind dann aber verhandelbar. Durch die Plattform bekommt der oder die Moderierende systematisch Unterstützung, um die Gruppe Schritt für Schritt durch den Prozess zu führen und auf die im Heilsbronner Modell benannte Abfolge der zehn Themen zu fokussieren. Diese Entlastung macht es Online-Moderierenden leichter, selbst auch mit zu beraten.

Alle Beteiligten werden benachrichtigt, sobald ein neuer Beitrag im Dialog-Bereich des Beratungsraumes erstellt ist. Sie sehen außerdem, wie viele Teilnehmende diesen Beitrag bereits wahrgenommen haben. Beides sind Merkmale zur Unterstützung der Gruppenkohäsion. Eine Mitgliederliste zeigt darüber hinaus die Beteiligten und deren Profile. Nur wer hier sichtbar ist, hat Zugriff auf die Kommunikation der Fallberatungsgruppen. Auch die für die Administration Zuständigen haben keinen Zugriff darauf. Räume und Etagen des Online-Beratungshauses sind ausschließlich für registrierte Nutzende sichtbar.

Die Kommunikation im Dialogbereich der Beratungsräume ist durchgängig asynchron und schriftlich; ergänzend können von allen Beteiligten Bilder, Grafiken und Dateien in den Raum hochgeladen werden. Diese Begrenzung der Kommunikationswege beinhaltet eine explizite Entscheidung für diejenige Variante computervermittelter Kommunikation, die in der Forschung als die wirksamste identifiziert wurde, wenn vertiefte Reflexion und Selbstoffenbarung unterstützt werden sollen.

3 Kollegiale Beratung Online im Studiengang BASA-online

Im zweiten Teil (Semester 5 bis 8) des Studienverlaufs BASA-online an der Hochschule München soll die Verknüpfung der Berufserfahrung der Studierenden mit den neu erworbenen Inhalten und Kompetenzen aus dem Studienangebot noch einmal explizit gefördert und die Professionalisierung der zukünftigen Sozialarbeiter*innen unterstützt werden. Die Online-Implementation der Kollegialen Beratung nach dem Heilsbronner Modell schien in dieser Situation für die Studierenden gut geeignet, ihre derzeitige und zukünftige Praxis in der Sozialen Arbeit systematisch zu reflektieren. Sie können in diesem Modul Erfahrungen aus ihrer alltäglichen Praxis zu theoretischen Konzepten des Handlungsfeldes Soziale Arbeit in Beziehung setzen und profitieren von einem erweiterten personalen Angebot an Beratungskompetenz, das im klassischen Offline-Setting aus Geld- und Zeitgründen nicht realisierbar wäre.

Das Modul integriert in zwei Phasen kollegiale Beratungsprozesse online, einmal zu „Problemfällen“ aus der jeweiligen beruflichen Praxis allgemein und einmal speziell zu Beratungsfällen, die mit Fragen der beruflichen Identität, des professionellen Selbstverständnisses und dem Konzept von Professionalität in der Sozialen Arbeit zusammenhängen. Das Modul startet mit einer Präsenzeinführung in Idee und Ablauf der Veranstaltung und wird in Folge komplett online durchgeführt. Die kollegialen Beratungsprozesse sind von Bewertung entlastet, indem die Notengebung am Ende des Moduls anhand eines E-Portfolios zur Dokumentation und Reflexion der Lernentwicklungen im Modul (und zum Teil im Studium insgesamt) erfolgt (ausführlich vgl. Arnold und Kumar 2014). Zusätzlich zur Lernplattform OLAT im Studiengang kommt *kokom.net* als geschützter „dritter Ort“ für die kollegialen Beratungsprozesse zum Einsatz. Da *diese* Plattform auch außerhalb des Studiums und von Nicht-Studierenden genutzt wird (und den Studierenden auch nach Ende des Studiums weiterhin zur Verfügung steht), entgrenzt sich der Hochschullernort, indem z. B. auch Nicht-Studierende in die Beratungen einbezogen werden können. Tab. 1 zeigt das didaktische Design des Moduls *Wissenschaftlicher Theorie- und Praxis-Transfer* (WTP):

Tab. 1 Didaktisches Design des Moduls „Wissenschaftlicher Theorie- und Praxis-Transferne (eigene Darstellung)

Sem.	Aufgabe	Digitale Unterstützung
5	Fallberatung aus der beruflichen Praxis	OLAT & kokom.net
6	Leitfäden/Handreichungen zu wichtigen Konzepten entwickeln	OLAT
7	Fallberatung zu beruflicher Identität & Professionalität	OLAT & kokom.net
8	E-Portfolio mit Reflexion der eigenen Kompetenzentwicklung anlegen (Leistungsnachweis)	OLAT, kokom.net & Mahara

Im ersten Modulabschnitt stehen das Kennenlernen der Methode der Kollegialen Beratung und ihrer konzeptionellen Fundierung im Zentrum, durch Rezeption einschlägiger Literatur und Einarbeitung in die Funktionsabläufe der Online-Plattform. Auf dieser Basis folgen die Bildung von Fallberatungsgruppen und die praktische Anwendung. In dieser Phase arbeiten die Gruppen autonom und exklusiv, ohne Beteiligung der Lehrenden. Abgeschlossen wird diese Arbeit mit einem strukturierten, in der Regel kriteriengeleiteten Feedback- und Reflexionsprozess zu Methode und Besonderheiten der Online-Implementation.

Im dritten Modulabschnitt liegt der Fokus auf der Erarbeitung der eigenen – in der Regel zukünftigen – professionellen Identität in der Sozialen Arbeit. Erneut werden theoretische Konzepte kritisch rezipiert, die helfen sollen, das eigene Handeln im Licht der Konzeptionsdebatte Sozialer Arbeit zu verstehen und sich darin zu positionieren. Dem folgt eine weitere Phase der Arbeit in Fallberatungsgruppen: Auswahlkriterium sind Fälle aus der Praxis, die auf der Meta-Ebene das Verständnis von Professionalität in der Sozialen Arbeit überprüfbar und kommunizierbar machen. Erkenntnisse aus beiden Elementen sollen dann in Form der Erstellung eines Positionspapiers zur persönlichen beruflichen Identität zur Synthese finden.

Zu den Online-Beratungsräumen auf der Online-Plattform kommt zusätzlich ein Online-Konferenzraum pro Semestergruppe (namens „WTP-Plenum“) unter Leitung der Lehrenden hinzu. Er gewährleistet die unverzichtbare Rolle des haltenden und begleitenden Rahmens für diese Arbeit in Kleingruppen. Im Online-Plenum ist Raum für Ansagen, Fragen, Kritik und Feedback, ebenso für Prozesse der Gruppenbildung und abschließende Reflexion. Es ist *der Ort*, an dem Beiträge und Interventionen der Leitung Platz haben, die für einen gelingenden Prozess erforderlich sind.

Diese Konferenzräume dokumentieren den Dialog der Gruppe, der sich chronologisch Beitrag für Beitrag entfaltet. Nur der aktuelle eigene Beitrag ist kurzzeitig editierbar, so entsteht eine nachlesbare Prozesschronik. Datei-Archiv, Bildergalerie und Wiki stehen allen ergänzend zur Verfügung, ebenso die weiter oben genannten Merkmale, die der Gruppenkohäsion dienen. Auch hier ist die Vertraulichkeit gewährleistet und durch das Akzeptieren der diesbezüglichen Allgemeinen Geschäftsbedingungen zur Nutzung von kokom.net Teil des Arbeitsbündnisses aller Beteiligten. Andere Angehörige der Hochschule haben keinen Zutritt zu diesem Konferenzraum.

4 Auswertungen des Einsatzes der Kollegialen Beratung Online

Zunächst erfordert die Einführung der Kollegialen Beratung Online als integraler Bestandteil des Modulkonzepts von den Studierenden, sich auf eine weitere Plattform – neben der Lernplattform OLAT und der E-Portfolio Software Mahara – einzulassen (vgl. auch „One More Tool“, Arnold et al. 2012). Ein erneutes Einarbeiten in eine zunächst fremde Online-Umgebung wird notwendig, um konkrete Erfahrungen im beruflichen Alltag im Prozess der kollegialen Beratung zu analysieren und mit Theoriekonzepten aus dem Studium in Beziehung zu setzen. Angestrebt wird, dass sich beide Lernorte der Studierenden durch die Prozesse am „dritten Ort“ auf der externen Online-Plattform verbinden lassen und die Studierenden darüber hinaus ein besonders Kompetenzprofil im Bereich der Online-Beratung erwerben.

Inwieweit wird diese Zielsetzung erreicht? Und wie beurteilen die Studierenden das „Heilsbrunner Modell“ sowie Prozess und Ergebnisse der Kollegialen Beratung in der Online-Implementation? Diese Fragen sollen auf der Grundlage von Evaluationsergebnissen, der Auswertung der Feedbackphasen sowie den Prozessnotizen der Lehrenden³ im folgenden Abschnitt erörtert werden.

3 Die Autor*innen dieses Beitrags haben das Konzept des Moduls gemeinsam entwickelt und fungierten in den Durchführungen des Moduls ab 2009 als Lehrende, in Teilen auch im Team-Teaching.

4.1 Ergebnisse der modulbegleitenden Feedbackphasen

Jede der sieben bisherigen Jahrgangsgruppen im Modul *Wissenschaftlicher Theorie- und Praxistransfer* haben im Rahmen der integrierten Feedbackphasen in den unterschiedlichen Modulteilen ihre Erfahrungen mit Prozess und Ergebnissen der kollegialen Beratung Online ausgewertet und detaillierte Rückmeldungen sowie zusammenfassende Gesamtbeurteilungen gegeben.⁴ Rückmeldungen fanden sich ebenfalls in zahlreichen E-Portfolios, in denen sich die Studierenden abschließend mit Inhalten, Strukturen und dem eigenen Lernprozess auseinandersetzen.⁵ Die Rückmeldungen werden durch die Lehrenden sorgfältig rezipiert und zur Weiterentwicklung des Gesamtlehrkonzepts und der Online-Plattform genutzt.

Die Feedbacks zeigen in ihrer Gesamtheit deutlich den inhaltlichen Mehrwert der Kollegialen Beratung Online auf. Die Kosten-Nutzen-Abwägung, gemäß dem zentralen Frageimpuls: *„Ist es lohnend für mich, meine Arbeit und meine Einrichtung, hier Zeit und Energie zu investieren?“* fällt durchgehend positiv aus. Dokumentiert sind aber auch ein hohes Maß an anfänglicher Skepsis und einzelne Kritikpunkte am Heilsbronner Modell und dessen Online-Umsetzung. Am häufigsten wurde die nicht im Detail zu konfigurierende Benachrichtigungsfunktion über neue Beiträge per E-Mail kritisiert. Das Zehn-Schritte-Modell schien Einzelnen zu entfaltet, positiv aber wurden oft auch die klare vorgegebene Struktur und die computerunterstützte Moderation durch den Prozess hervorgehoben. In der Feedbackphase ab WS 2013/14 wurde der generelle Auswertungsfokus (Nutzen der Kollegialen Beratung Online) beibehalten, aber explizit um die Frage nach der Bewertung des computervermittelten Kommunikationsprozesses erweitert. Zusammenfassend wurde auch hier eine differenzierte, aber insgesamt weit überwiegend positive Bewertung von Konzept, Beratungsmethode und Plattform formuliert. Ein Feedback-Statement (*nicht* redigiert) soll exemplarisch die differenzierte Bewertung verdeutlichen:

„1. Mein Aufenthalt in den Räumen des Online-Tagungs- und Beratungshauses: [...] nach den ersten Schwierigkeiten lief die Sache dann doch ganz gut an und ich fand mich besser auf der Seite zurecht. Obwohl ich nicht der Typ für soziale Plattformen, wie Facebook etc. bin und diesen eher misstrauisch gegenüber

4 Die kompletten Rückmeldungen aus den Wintersemestern 2010/2011 (n=29) und 2013/2014 (n=27) sind in anonymisierter Form, nach Freigabe der Studierenden, als Nutzerfeedback unter https://www.kokom.net/page_461.html einsehbar.

5 Die E-Portfolios wurden aber nur in Einzelfällen für die Öffentlichkeit freigegeben und Rückmeldungen hieraus sind daher nicht in das Nutzer*innenfeedback auf der Plattform integriert.

bin, habe ich mich auf der Seite von kokom.net sicher gefühlt und hatte in Bezug auf die Wahrung meiner Privatsphäre wenig Bedenken. Die Fallarbeit bot uns die Möglichkeit fernab von Leistungsdruck eigene Erfahrungen im Bereich der Kollegialen Beratung zu machen. Dennoch hatte ich immer auch das Gefühl bei Fragen und Problemen auf den Dozenten zugehen zu können.

*2. Die Arbeit in der Fallberatung: Als Berater hatte ich zuerst Bedenken, dass die starken Strukturen letztendlich nicht dazu beitragen würden die Beratung in ihrer Wirksamkeit zu behindern. Konnte so ein Modell, dargeboten im Internet wirklich die Beratung in der Realität ersetzen. Ich finde es manchmal schon schwierig problematische Gespräche am Telefon zu führen, da ich soziale Komponenten, wie Mimik, Tonlage etc. nicht wahrnehmen kann. Allerdings konnte ich anhand der Reaktionen der Fallgeber schon bemerken, dass sich manche ihrer Probleme scheinbar, wie „von alleine lösen“. Merkwürdig eigentlich, aber auch nach genauerem Nachfragen hatte sich oft allein schon durch eine veränderte Sichtweise auf das Problem eine gewisse Erleichterung eingestellt. Denn wie im „richtigen“ Leben ließen sich natürlich auch hier nicht für alle Fälle einfache und effektive Lösungen finden. Der Weg der Lösungen war oftmals vielschichtiger und oft wenig „spektakulär“. Was aber auch nicht nötig ist, da es ja immer um den Fallgeber als solchen geht. Und diese schienen immer von den Beratungen ernsthaft zu profitieren.“ (Feedback-Statement Student*in 4, 2014)*

Die Verfasser*in reflektiert in Bezug auf ihre sonstige Medienpraxis, benennt ihre Skepsis gegenüber einer vermeintlich kanalreduzierten Online-Kommunikation und konstatiert „merkwürdige“ Erleichterungen des Problemdrucks und den eher unerwarteten Ertrag der Beratung. Darüber hinaus benennt sie die Bedeutung der Gewährleistung eines stabilisierenden Rahmens, des Gefühls, sich jederzeit Hilfe holen zu können. In ihrer Formulierung findet sich eine Raum-Metapher: Sie konnte auf den Dozenten „zugehen“, der im gemeinsamen Plenumsraum der Gruppe als präsent wahrgenommen wurde, wie es in einer Vielzahl von Feedbacks benannt wird.

Das Statement zeigt weiterhin, dass die Intention, mit der Online-Plattform als Online Tagungs- und Beratungshaus der Online-Kollaboration feste und verlässliche „Orte“ bereitzustellen, die einen vergleichsweise hohen Grad an Verbindlichkeit ermöglichen, zumindest für die Verfasser*in des Statements, umgesetzt wurde. Die Raum-Metapher für den Ort der Beratung erweist sich als geeignet, ein Gefühl von Verlässlichkeit in der Beziehung zu unterstützen. Das ist gerade in einem latent immer von – technisch wie sozialpsychologisch bedingten – Verbindungsabbrüchen bedrohtem Medium von hoher Bedeutung für die Unterstützung der Kohäsion in der Lerngruppe.

Zwei andere Statements zeigen den unmittelbaren Wert der kollegialen Beratungsprozesse im Studium für die (berufsbegleitende) Praxis in der Sozialen Arbeit der Studierenden auf:

„Für mich war er sehr hilfreich, dass ich außer den Arbeitskollegen vor Ort (alle zwei Wochen) hierbei nun eine zusätzliche Möglichkeit habe, mich fachspezifisch auszutauschen. Gerade als Sozialpädagogischer Familienhelfer, der ich als einziger im Landkreis mit fester Anstellung bin, habe ich kaum die Gelegenheit, mich über Probleme und diverse schwierige Situationen auszutauschen. Daher bin ich über diese Möglichkeit sehr dankbar und möchte sie auch in Zukunft regelmäßig nutzen.“ (Feedback-Statement StudentIn 4, 2010)

Zahlreiche Arbeitsplätze in der Sozialen Arbeit sind durch wechselnde Einsatzorte, kleine Einheiten und wenig feste Teams mit Zeit für kollegialen Austausch und Besprechungen gekennzeichnet. Hier beschreibt der*die Verfasser*in, dass die Online-Implementation der Kollegialen Beratung durch die zeit- und ortsungebundene Kommunikationsform und die Beratungsmöglichkeiten über unmittelbare Kolleg*innen „vor Ort“ hinaus gerade für eher einzeln und isoliert Tätige einen Mehrwert hat. Lernort Studium und Lernort studienbegleitende Berufstätigkeit in der Sozialen Arbeit greifen hier unmittelbar ineinander.

*„Ich habe das erste Mal mit dem Heilsbronner Modell gearbeitet – und würde es gerne auch im normalen Beratungsprozess – z. B. im Team mit den anderen Schulsozialarbeitern [...] – benutzen, da mich die klare Struktur überzeugt hat.“ (Feedback-Statement Student*in 25, 2010)*

Dieses Statement fokussiert das Konzept der Kollegialen Beratung, zunächst unabhängig von der Online-Umsetzung, und hebt die inhärente Strukturierung durch die zehn Schritte des Heilsbronner Modells hervor. Zusätzlich zur hilfreichen Strukturierung weist das folgende Statement auf den Mehrwert der automatischen Mit-Protokollierung des Beratungsprozesses hin, ebenso wie auf die über die kollegialen Beratungsprozesse zu gewinnende Außenperspektive auf Fälle, in denen man selbst aufgrund tiefer Verstrickung keine Lösungsansätze mehr erkennen kann:

„Ich kann mir gut vorstellen, diese Plattform auch in Zukunft immer wieder zu benützen, da gerade bei festgefahrenen Problemen der Blick von außen sehr hilfreich sein kann. In meiner Rolle als Berater habe ich mich sehr wohl gefühlt, für mich war dabei wie schon gesagt wichtig, dass alles der Reihe nach vor sich ging, denn so konnte ich zuerst überlegen und dann Überlegungen dazu online

*stellen. Es gab kein Durcheinander und alles ist auch schriftlich festgehalten. Bei face to face Beratungen können während und nach der Beratung schon mal Dinge vergessen werden, und oft wird ja nicht alles mitgeschrieben. Deshalb ist das Nachblättern auch ein Plus in dieser Beratungsform. Insgesamt eine sehr gute Methode, ich bin schon sehr gespannt auf weitere Erfahrungen im nächsten halben Jahr.“ (Feedback-Statement Student*in 23, 2010)*

Methodenkritisch ist anzumerken, dass die Rückmeldungen als Teil der Lehrveranstaltung nicht anonym abgegeben wurden und daher eine systematische Verzerrung der Antworten in Richtung „soziale Erwünschtheit“ nicht ausgeschlossen werden kann – trotz der expliziten Zusicherung der Lehrenden, dass Kritik und die Benennung von Schwachpunkten auf allen Ebenen erwünscht sind, um Vorgehen und Plattform weiterentwickeln zu können.⁶ Diesem Manko abhelfen sollte eine im März 2016 durchgeführte anonyme Onlinebefragung, deren Ergebnisse allerdings ein ähnliches Bild wie das offen abgegebene Feedback zeichnen.

4.3 Ergebnisse der Online-Befragung

Zum Erleben der kollegialen Beratungsprozesse auf kokom.net und zum Wert von Methode und Plattform für die derzeitige oder zukünftige Praxis wurden zwei Jahrgangsgruppen mit Hilfe eines Online-Fragebogens befragt. Um die Befragung möglichst ressourcenschonend auswerten zu können, bestand das Befragungsinstrument – bis auf ein abschließendes Kommentarfeld – ausschließlich aus vorformulierten Antwortmöglichkeiten und Bewertungsskalen, umgesetzt mittels des Befragungs-Werkzeugs *umfrageonline.com*.

Die Jahrgangsgruppen unterscheiden sich u. a. durch Häufigkeit und Zeitpunkt der Nutzung der kokom.net-Plattform: Die Gruppe WTP_13 hatte zum Zeitpunkt der Befragung kollegiale Beratungsprozesse erst im ersten WTP-Abschnitt durchgeführt und befand sich im 5. Fachsemester, Gruppe WTP_12 befand sich im dritten WTP Abschnitt und im 7. Fachsemester. Die Rücklaufquote lag bei nahe 100 % (23 von 24, bzw. 27 von 30). Fast alle Befragten haben den Bogen vollständig ausgefüllt.

Im Mittel ist die befragte „Kollegiale-Online-Beraterin“ weiblich (87 %), um die 40 Jahre alt und hauptberuflich in der Sozialen Arbeit (über 75 %) oder im Bildungs- und Gesundheitswesen (die meisten der übrigen Student*innen) beschäftigt.

6 Vor diesem Hintergrund wurde auch keine inhaltsanalytische Auswertung der Feedback-Statements vorgenommen.

Die Räume für kollegiale Beratung wurden oft täglich, zumindest aber 2–3 Mal pro Woche „betreten“.

Die Zufriedenheit mit der Bezeichnung des virtuellen Ortes der Beratung als „Raum“ ist Konsens, die Schutzvorkehrungen für die Privatsphäre werden übereinstimmend als „sehr wichtig“ benannt. Weniger wichtig ist die Möglichkeit der Nutzung unter Pseudonym. Der Möglichkeit, Daten nach Abschluss der Beratung endgültig selbst zu löschen, wird ebenfalls geringere Bedeutung zugewiesen.

Dort, wo Erfahrungen mit Social-Media-Plattformen, wie Facebook etc., vorliegen, wird in den Feedbacks des WTP_12-Jahrgangs der qualitative Unterschied beim Schutz der Vertraulichkeit und Privatsphäre benannt und wertgeschätzt. Bisweilen eher ungläubiges Erstaunen löst die Zusicherung aus, dass auch Dozent*innen und Lehrgangsleiter*innen keinen Zugriff auf die Beratungsräume haben, anders als auf den eLearning-Plattformen der Hochschule.

Konsens besteht in beiden Jahrgangsgruppen (WTP-12 und WTP_13), dass „die Arbeit im Fallberatungsraum“

- als von gegenseitiger Wertschätzung geprägt erlebt wurde (100 %/100 %),
- im eigenen Zeittakt erfolgte (96 %/93 %),
- ohne face-to-face-Kontakt funktionierte (91 %/93 %),
- und vom bestehenden Sich-face-to-face-Kennen profitierte (65 %/59 %).

Gegenseitige Wertschätzung ist nun beileibe kein durchgängiges Merkmal der Kommunikation in Social-Media, eher ist das Gegenteil der Fall, wie die Debatte um Hasskommentare auf Facebook illustriert (ZEIT Online 2016). Hier dürfte das Blended-Learning-Konzept von BASA-Online, das regelmäßige Präsenzseminare umfasst, förderlich wirken – das wird zumindest von einer Mehrheit so benannt.

Die Arbeit im Fallberatungsraum wird als „hilfreich für meine Praxis“ bewertet (87 %/74 %) und hat jede*n Einzelne*n, so die Selbsteinschätzung, „auf ungeahnte Ideen gebracht“ (83 %/56 %). Die Relevanz für die berufliche Praxis neben dem Studium findet in diesen Zahlen Belege, ebenso wie die Übereinstimmung mit den eingangs erwähnten empirischen Befunden zur Wirksamkeit von computer-vermittelter, schriftlicher und asynchroner Kommunikation.

Dieses Ergebnis wurde so von den Studierenden eher nicht erwartet. Die Diskrepanz zwischen Erwartung und Resultat findet sich vielfach auch in den frei formulierten Feedbacks von 2012 und 2014, basierend auf der Annahme, dass computervermittelte Kommunikation als „kanalreduzierte Kommunikation“ vor allem defizitär sei. Durch die eigene Medienpraxis wächst dann schrittweise die Erkenntnis, dass diese stattdessen im Wesentlichen nur anders, für Beratungszwecke öfters sogar wirksamer ist. Mit der – bei www.kokom.net einzigartigen

– computerunterstützt geführten Moderation der Gruppe entlang der Abfolge der Beratungsaufgaben im Heilsbronner Modell sind die Teilnehmenden denn auch „zufrieden“ bzw. „sehr zufrieden“ (86 %/74 %).

Die Zufriedenheit mit dem Arbeiten auf der Beratungsplattform ist aber auch erkennbar unterschiedlich: Nahezu durchgängig zufriedener ist die Gruppe mit der längeren und umfangreicheren Beratungspraxis (WTP_12), die den Ertrag der Arbeit wesentlich höher bewertet. Ihre Mitglieder waren zu 87 % an „drei und mehr“ Online-Beratungen beteiligt, gegenüber den 89 % der anderen Gruppe, die (bislang) nur eine Fallberatung erlebt hatte.

Nach der notwendigen Einarbeitungszeit steigt die Zufriedenheit in beiden Gruppen um rund einen Punkt auf der sechsstufigen Skala, die erfahrenere Gruppe nähert sich dem Zufriedenheitsmaximum (5,5 von 6), die andere hält sich davon im Mittel, 1,5 Skaleneinheiten entfernt, bei ähnlicher Streubreite (vgl. auch Abb. 2)

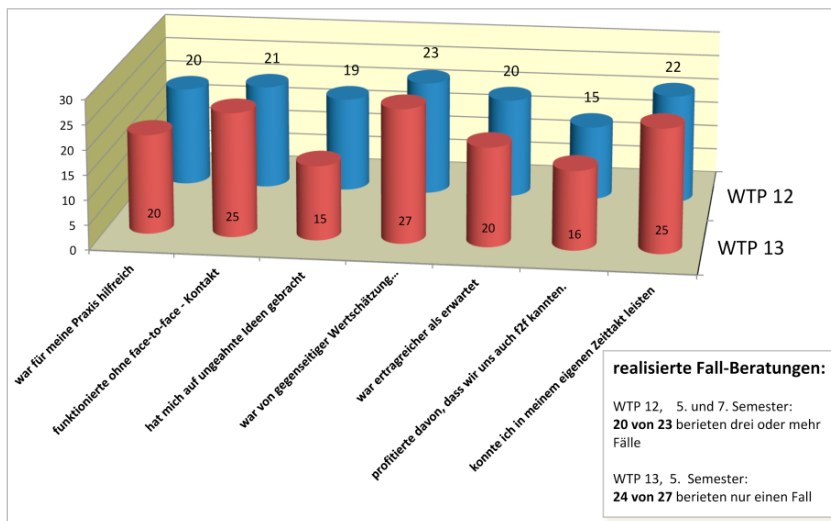


Abb. 2 Ergebnisse der Online-Befragung 2016 (WTP 12 n=23, WTP 13 n= 27)

5 Fazit

In diesem Beitrag wurde der Einsatz der Kollegialen Beratung Online auf der Plattform kokom.net, eines Online Tagungs- und Beratungshauses des Instituts für kollegiale Beratung, in einem Studiengang der Sozialen Arbeit betrachtet, der sich an bereits einschlägig in der Sozialen Arbeit Berufstätige wendet. Untersucht werden sollte, wie die Studierenden die kollegialen Beratungsprozesse mittels computervermittelter Kommunikation textbasiert und asynchron auf der Plattform kokom.net erlebt haben, inwieweit die Kollegiale Beratung Online eine „Brücke“ zwischen Studium und Praxis der Sozialen Arbeit herstellen konnte und die unterschiedlichen Lernorte der Studierenden verbunden hat. Von Interesse ist auch inwieweit die Studierenden durch den Einsatz der Kollegialen Beratung ein besonderes Kompetenzprofil ausgebildet haben.

Zusammenfassend erleben die Studierenden die kollegialen Beratungsprozesse auf kokom.net im Rahmen des Studiums als positiv und hilfreich für ihre eigene berufliche Praxis. Dabei überwiegt in der Anfangsphase eine skeptische Grundhaltung gegenüber Online-Beratungsprozessen, mit zunehmender Beratungspraxis löst sich diese aber zumeist auf und wandelt sich in eine gemäßigte bis ausgeprägte Zufriedenheit mit diesem neuen „Werkzeug“ in der Sozialen Arbeit, aufgrund eines erlebten Nutzens für die eigene professionelle Praxis, mit dem die Mehrheit der Studierenden zunächst nicht gerechnet hatte.

Einerseits haben die kollegialen Beratungsprozesse berufliche Situationen und Anliegen zum Gegenstand gehabt und in das Studium integriert. Andererseits haben Studierende das Konzept der Kollegialen Beratung und seine Online-Implementation auf kokom.net als unmittelbar bereichernd für ihre professionelle Praxis erlebt und beabsichtigen eine fortgesetzte Anwendung über das Studium hinaus, online oder in Präsenz. Damit haben Impulse aus dem Studium unmittelbar auf die berufliche Praxis Einfluss genommen.

Die Erfahrung mit Beratungsprozessen per textbasierter und asynchroner Kommunikation vermitteln den Studierenden wichtiges Anwendungswissen und die ausführliche Reflexion und Auswertung der Prozesse mit Blick auf die vielfältigen Effekte computervermittelter Kommunikation in diesem Kontext erweitern sowohl die Beratungs- als auch die Medienkompetenz der Studierenden. Die hier erworbenen neuen Kompetenzen werden von den Studierenden aber nicht in Bezug zu einem möglichen Einsatz von Online-Beratung als eigenem Handlungsfeld gestellt, das sie sich durch ihre Teilnahme zumindest ansatzweise ja bereits erschlossen haben. Andererseits bewerteten viele Studierende das Kennenlernen der Methode im klassischen Offline-Setting und deren Online-Implementation auf *kokom.net* positiv, insbesondere für die Entwicklung ihrer aktuellen Handlungsfelder und ihre

gewachsene Beratungskompetenz. Die Erfahrung des „unerwarteten Nutzens“ bzw. überraschenden „Gelingens“ der Online-Beratung stellt so, alles in allem, einen wichtigen Baustein in ihrem Kompetenzprofil für eine sich – im Zuge zunehmender Digitalisierung – wandelnde Soziale Arbeit dar.

Kollegiale Beratung Online stellt ein relevantes Konzept für die professionelle Arbeit im sozialen Sektor dar – dennoch ist *die spezialisierte Online-Plattform* zunächst ein weiteres, neues Werkzeug, das es sich anzueignen gilt. Diese Zumutung erweist sich als produktiv für die studienbegleitende Alltagspraxis. Kollegiale Beratung online eröffnet Andockstellen für die theoriegeleitete Reflexion, am deutlichsten wohl im vorletzten Modul-Abschnitt, wenn es darum geht, konkrete Praxiserfahrung auf der Metaebene zu reflektieren, die eigene professionelle Identität zu benennen und zu profilieren. Ebenso wächst die Medienkompetenz, als Anwendungswissen und als reflektiertes Medienhandeln in einem sich rasant verändernden, professionell zunehmend bedeutsamen Feld computervermittelter Kommunikation. Dass in einigen Feedbacks abschließend dennoch eine Präferenz für analog basierte Präsenzformen der Beratung benannt wird, lässt sich vielleicht am besten als Indiz für die Dimension der Herausforderung verstehen, der sich Soziale Arbeit in der Gegenwart – nicht immer freiwillig – stellen muss. Das hier beschriebene Modul bietet dazu als gewichtiger Teil der Ausbildung ein vielfältiges Lernfeld.

Literatur

- Arnold, Patricia, und Swapna Kumar. 2014. E-Portfolios – fostering systematic reflection in social work education. In *Lecture Notes in Computer Science. Learning and Collaboration Technologies. Technology-Rich Environments for Learning and Collaboration*, Hrsg. Panayiotis Zaphiris, und Andri Ioannou, 351–362. Heraklion: Springer International Publishing.
- Arnold, Patricia, John Smith, und Beverly Trayner. 2012. The Challenge of Introducing “One More Tool”. A Community of Practice Perspective on Networked Learning. In *Exploring the Theory, Pedagogy and Practice of Networked Learning*, Hrsg. Lone Dirckinck-Holmfeld, Vivien Hodgson, und David McConnell, 123–139. New York: Springer.
- Balint, Michael. 2001. *Der Arzt, sein Patient und die Krankheit*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Barak, Azy, und John M. Grohol. 2011. Current and Future Trends in Internet-Supported Mental Health Interventions. *Journal of Technology in Human Services* 29 (3): 155–196.
- Bergel, Stefanie 2004. „Kollegiale Beratung: Coaching durch Kollegen“. *ManagementSeminare* 81: 38–46.

- Brunner, Alexander. 2009. Theoretische Grundlagen der Online-Beratung. In *Handbuch Online-Beratung*, Hrsg. Stefan Kühne, und Gerhard Hinterberger, 27–46. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Döring, Nicola. 2002. „Gestaltung von sozialen Beziehungen im Netz“. Folie im Vortrag bei der MaC*_plus-Fachtagung „Kompetent in virtuellen Räumen – Chancen außerschulischer Bildung“. TU Ilmenau. https://www.kokom.net/assets/oos/mdb/8/doering_2002-11-06.jpg [15.11.2017].
- Euler, Dieter. 2003. *Handbuch der Lernortkooperation*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Hinterberger, Gerhard, und Stefan Kühne. 2009. Veränderte mediale Lebenswelten und Implikationen für die Beratung. In *Handbuch Online-Beratung*, Hrsg. Stefan Kühne, und Gerhard Hinterberger, 13–26. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Jiang, Crystal L., und Jeffrey T. Hancock. 2013. „Absence Makes the Communication Grow Fonder: Geographic Separation, Interpersonal Media, and Intimacy in Dating Relationships“. *Journal of Communication* 63 (3): 556–577.
- Joordaan, Laura, Marcus Eckert, und Thorsten Tarnowski. 2016. Kollegiale Beratung als blended-coaching Instrument. *E-Beratungsjournal* 12 (1): 1–13.
- Knaevelsrud, Christine, Birgit Wagner, und Maria Böttche. 2016. *Online-Therapie und Beratung*. Göttingen: Hogrefe.
- Koch, Brigitte. 2009. Ist Online-Coaching „richtiges“ Coaching? *E-Beratungsjournal.net* 1 (6): 1–10.
- Kordy, Hans, Valiollah, Golkaramnay, Markus Wolf, Severin Haug, und Stephanie Bauer. 2006. Internetchatgruppen in Psychotherapie und Psychosomatik: Akzeptanz und Wirksamkeit einer Internet-Brücke zwischen Fachklinik und Alltag. *Psychotherapeut* 51: 144–153.
- Meshi, Dar, Diana I. Tamir, und Hauke R. Heekeren. 2015. The Emerging Neuroscience of Social Media. *Trends in cognitive sciences* 19 (12): 771–782.
- O'Reilly, Tim. 2005. What ist Web 2.0? *Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software*. www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html?page=5 [15.11.2017].
- Richter, Stephan, und Wolfgang Schindler. 2017. Virtuelle Räume – reale CoachingProzesse: Online-Coaching in vertraulichem Ambiente, am Beispiel eines OnlineBeratungshauses. In *Digitale Medien im Coaching*, Hrsg. Jutta Heller, Claas Triebel, Bernhard Hauser, und Axel Koch, 49–60. Heidelberg: Springer.
- Scholer, Stefan. 2014. Kollegiale Beratung: Nachhaltig lernen und dabei die Perspektive wechseln. *Wirtschaftspsychologie aktuell* 3: 30–36.
- Spangler, Gerhard. 2012. *Kollegiale Beratung*. Nürnberg: mabase.
- Spangler, Gerhard, und Wolfgang Schindler. 2016. *Das Heilsbrunner Modell*. https://www.kokom.net/page_493.html [15.11.2017].
- Tietze, Kim-Oliver. 2010. *Kollegiale Beratung. Problemlösungen gemeinsam entwickeln*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Walther, Joseph B. 1992. Interpersonal effects in computer-mediated interaction. A relational perspective. *Communication Research* 19: 52–90. DOI: 10.1177/009365092019001003.
- Walther, Joseph B., und Judee K. Burgoon. 1992. Relational communication in computer-mediated interaction. *Human Communication Research* 19: 50–88.
- Weitz, Philippa. 2015. E-Beratung: Online Counselling and Psychotherapy – the challenge for the next ten years, let's dare together. *E-Beratungsjournal* 2: 105–115.

ZEIT online. 15.01.2016. *Facebook schafft deutsches Team gegen Hasskommentare*. <http://www.zeit.de/digital/internet/2016-01/facebook-hasskommentare-loeschung-arvato-berlin> [15.11.2017].

Über die Autor*innen

Arnold, Patricia; Dr. phil., Gymnasiallehrerin Mathematik und Sport, Professur für Sozialinformatik an der Fakultät für angewandte Sozialwissenschaften an der Hochschule München, Studiengangsleiterin BASA-online, patricia.arnold@hm.edu

Schindler, Wolfgang; Diplom-Pädagoge, Supervisor, Visionssucheleiter, Lehrbeauftragter im Studiengang BASA-online an der Hochschule München, geschäftsführender Vorsitzender im Institut für kollegiale Beratung, w.schindler@minds-on.net



Qualitätsentwicklung in online-gestützten berufsbegleitenden Studiengängen der Sozialen Arbeit

Anregungen aus internationaler Perspektive

Patricia Arnold und Swapna Kumar

Zusammenfassung

Um der wachsenden Diversität von Studieninteressierten gerecht zu werden, bieten Hochschulen zunehmend online-gestützte berufsbegleitende Studiengänge an. Im Bereich der Sozialen Arbeit stoßen solche Studienangebote auf eine hohe Nachfrage. Hochschulen betreten mit diesem besonderen Studienangebot auch mit Blick auf die Qualitätsentwicklung Neuland. Bereits etablierte Ansätze und Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung an Hochschulen können oft nicht unmittelbar auf diese besonderen Studienformate übertragen werden. Vorhandene Ansätze fokussieren zudem häufig nur die Ebene eines einzelnen Online-Kurses oder nur die Ebene der gesamten Organisation. Ansätze, die die Qualitätsentwicklung auf der Ebene eines Studiengangs in den Mittelpunkt stellen, gibt es kaum. Hier setzt der vorliegende Beitrag an: Aus einer Zusammenschau vorhandener Sammlungen von Qualitätsstandards im Bereich der online-gestützten Lehre, die auch Impulse aus internationaler Perspektive verarbeitet, wird ein Set von Qualitätsstandards für online-gestützte berufsbegleitende Studiengänge entwickelt, das insbesondere für Studiengänge der Sozialen Arbeit geeignet erscheint.

Schlagwörter

Qualitätsentwicklung, Qualitätsstandards, Online-Lehre, berufsbegleitendes Studium

1 Einleitung

Qualität ist ein vielschichtiges Konzept, noch dazu in der Bildung. Verschiedene Akteur*innen definieren Qualität unterschiedlich, der Schwerpunkt der Betrachtung kann auf diversen Qualitätsebenen liegen (ausführlich vgl. Arnold et al. 2015, S. 346ff.). Welche Qualitätsstandards gibt es speziell für online-gestützte Studiengänge? Gerade die online-gestützten, flexibilisierten Studiengänge werden häufig berufsbegleitend studiert. Welche besonderen Qualitätskriterien sind in diesem Fall zu beachten? Und schließlich: Welche Anforderungen an die Qualitätsentwicklung solcher Studienangebote sind zu stellen, wenn der Studieninhalt mit der Disziplin und Profession der *Sozialen Arbeit* ein Gegenstand ist, der auf den ersten Blick nicht für die online-gestützte Vermittlung prädestiniert zu sein scheint (vgl. Askeland und Payne 2007).

Diesen Fragen widmen wir uns im vorliegenden Beitrag. Untersucht wird, welche Qualitätsstandards für online-gestützte berufsbegleitende Studienangebote existieren und welche für ein online-gestütztes berufsbegleitendes Studienangebot in Sozialer Arbeit (BA) nutzbar sind. Der Schwerpunkt unserer Aufmerksamkeit liegt dabei auf Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung auf der Ebene des *Studiengangs* (in Abgrenzung zu Maßnahmen auf der Ebene der gesamten *Institution* oder des einzelnen online-gestützten *Kurses*). Aus der Zusammenschau etablierter Qualitätsansätze und vor dem Hintergrund langjähriger Erfahrung in der Leitung von online-gestützten berufsbegleitenden Studiengängen und unter Einbeziehung einer internationalen Perspektive schlagen wir ein Set von Qualitätsstandards mit beispielhaften Indikatoren vor. Die Standards, die wir vorschlagen, kontextualisieren wir exemplarisch am online-gestützten berufsbegleitenden Verbundstudienangebot BASA-online. Dieser Studiengang der Sozialen Arbeit wird im Blended Learning-Format mit ca. 75 % online-gestütztem Studium und 25 % Präsenzstudium durchgeführt. Er wendet sich an Berufstätige in der Sozialen Arbeit und ist im Verbund von sieben Präsenzhochschulen als besonderes Studienangebot implementiert (vgl. die Einleitung dieses Sammelbandes).

Dazu klären wir zunächst zentrale Begriffe wie *Qualitätsentwicklung*, *-management*, *-sicherung* sowie *-standards* (2). Nachfolgend geben wir einen Überblick über bestehende Qualitätsansätze für online-gestützte Studienangebote in Deutschland (3) und aus internationaler Perspektive (4). Auf dieser Grundlage entwickeln wir Qualitätsstandards, die speziell für online-gestützte berufsbegleitende Studiengänge in der Sozialen Arbeit geeignet erscheinen (5). Im Fazit fassen wir die wichtigsten Erkenntnisse zusammen (6).

2 Begriffsklärungen zur Qualitätsentwicklung

Qualität ist ein mehrdimensionales Konstrukt, das sich einer definitorischen Festlegung entzieht. Was genau unter Qualität in einem spezifischen Kontext verstanden wird, muss immer in einem Aushandlungsprozess zwischen den verschiedenen Beteiligten festgelegt werden (vgl. auch Ossiannilsson et al. 2015; Zech und Dehn 2017). Im Kontext der Überlegungen zu Qualität werden im Bildungsbereich neben dem Begriff der *Qualitätsentwicklung* auch zahlreiche andere Begriffe verwendet: *Qualitätsmanagement*, *Qualitätssicherung* und *Qualitätsstandards* sind die am häufigsten verwendeten (vgl. auch Arnold et al. 2015).

Qualitätsmanagement bezeichnet alle Prozesse, Maßnahmen und Verfahren, um die Qualität eines Produkts, also z. B. eines internetbasierten Kursangebots, zu erzeugen und kontinuierlich weiter zu optimieren. Der Begriff ordnet alle zugehörigen Aufgaben eindeutig dem Management zu. Qualitätsmanagement hat immer einen prozess- und einen produktorientierten Anteil. Bei der *Prozessorientierung* stehen die Qualität der Arbeitsabläufe und der einzelnen Verfahrensschritte bei der Entwicklung eines Produktes, z. B. eines Bildungsangebots, im Vordergrund, bei der *Produktorientierung* die Eigenschaften des Produkts selbst. Beide Aspekte sind im Qualitätsmanagement eng verwoben und oft nicht trennscharf zu unterscheiden „Die Qualität der Tätigkeiten, Prozesse und Strukturen zu sichern, weil dadurch die Qualität des Ergebnisses gesichert wird, das ist die überschaubare Grundidee, sozusagen der ‚Kern‘ von Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement“ (Knoll 2002, S. 74f.).

Qualitätssicherung wird oft mit Qualitätsmanagement gleichgesetzt, ist aber genauer betrachtet nur ein Teil des Qualitätsmanagements (so ist es auch in der DIN ISO 9000 definiert). Qualitätssicherung bezeichnet dann alle Maßnahmen, mit denen gewährleistet wird, dass ein Produkt definierte Eigenschaften aufweist. Im Sinne dieser Produktorientierung definiert Qualitätssicherung in der Regel auch *Qualitätsstandards*, also Mindestanforderungen, die ein Produkt erfüllen soll und die auch nach außen transparent kommuniziert werden können.

Die einfache Übertragung der Konzepte zum Qualitätsmanagement auf den Bildungsbereich wurde anfänglich kritisch betrachtet (vgl. z. B. Küchler 2000). Es wurde darauf hingewiesen, dass im Bildungsbereich immer ein Ko-Produzent*innen-Verhältnis vorliegt: Qualität in der Bildung entsteht nur in einem gemeinsamen Aushandlungsprozess zwischen dem sich bildenden Menschen, der ein Bildungsangebot nutzt, und der anbietenden Bildungsorganisation, die das Bildungsangebot bereitstellt. So verstanden kann Qualität nicht einseitig „gemanagt“ oder „gesichert“ werden (vgl. auch Ehlers 2002; Zimmer und Psaralidis 2000; Zech und Dehn 2017). Dieser Gedanke spiegelt sich in dem Begriff *Qualitätsentwicklung*

wider. Bildungsorganisationen können Anforderungen, Voraussetzungen und Bedingungen für gelingendes Lernen festlegen und gewährleisten, die Qualität der Lernprozesse stellen aber die sich bildenden Menschen selbst her. In diesem Verständnis können Hochschulen, die Qualität ihrer Studiengänge nur (kontinuierlich weiter-)entwickeln, aber nicht „managen“ oder „sichern“.

3 **Ansätze und Ebenen der Qualitätsentwicklung in Deutschland**

Die Qualitätsentwicklung von Studiengängen ist in Deutschland mit zahlreichen Herausforderungen und organisatorischer Komplexität verbunden. Für Studienangebote generell sind die länderspezifischen rechtlichen Rahmenvorgaben in den Hochschulgesetzen und übergeordnet die „Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen“ (KMK 2010) ebenso zu beachten wie der Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse. Gleichzeitig gilt es, den Grundsatz der Freiheit von Forschung und Lehre zu berücksichtigen. Und last but not least müssen Qualitätsvorstellungen der unterschiedlichen beteiligten Stakeholder jeweils ausgehandelt und in ein gemeinsames Konzept gebracht werden. Prozesse zur Entwicklung von Qualität müssen etabliert und produktbezogene Qualitätskriterien festgelegt werden. Für online-gestützte Studiengänge wird die Situation noch einmal komplexer: Durch den Technologieeinsatz steigt die Anzahl der beteiligten Stakeholder, indem IT-Zentren oder E-Learning-Supporteinheiten hinzukommen. Der Entstehungsprozess von online-gestützten Kursen ist in der Regel wesentlich arbeitsteiliger organisiert als die Entwicklung und Durchführung einer Präsenzlehrveranstaltung (vgl. Arnold et al. 2015). Hinzu kommt, dass online-gestützte Studienangebote häufig in Hochschulverbünden angeboten werden, was die Komplexität der Organisationsstrukturen ebenfalls steigen lässt.

Zu unterscheiden sind die verschiedenen Ebenen der *Akkreditierung* als vorgeschriebene Qualitätssicherung von Studiengängen im Sinne der Erfüllung von Mindeststandards gemäß der Bologna-Reform im europäischen Hochschulwesen, die Ebene freiwilliger *Zertifizierung* durch prozessorientierte Qualitätsmanagementsysteme, die Bildungsorganisationen insgesamt offenstehen, sowie die Umsetzung von produktorientierten Qualitätskriterien, die für online-gestützte Bildungsangebote entwickelt wurden. Letztere können auf der Grundlage formalisierter *Benchmarking* Systeme oder auf Basis von Handlungsleitfäden, die der *Orientierung* dienen, realisiert werden. In einer jüngeren Untersuchung zu internationalen

Qualitätsansätzen wird für die begutachteten Ansätze auch angegeben, welche der vier Funktionen *Akkreditierung*, *Zertifizierung*, *Benchmarking* und *Orientierung* der Ansatz erfüllt, wobei viele Systeme auch mehrere der aufgeführten Funktionen haben (vgl. Ossiannilsson et al. 2015, S. 29f.).

3.1 Qualitätssicherung durch Akkreditierung

Die Qualitätssicherung von Studiengängen erfolgt in Deutschland durch Akkreditierung, in Übereinstimmung mit den europäischen Vorgaben der „Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area“ gemäß dem Bologna-Prozess. Die Akkreditierung stellt eine staatlich vorgegebene, verbindliche Zertifizierung von Studiengängen (*Programmakkreditierung*) oder der Qualitätssicherungssysteme auf Hochschulebene (*Systemakkreditierung*) dar, wobei die Programmakkreditierung zahlenmäßig noch immer deutlich überwiegt (vgl. KMK 2016). Kriterien der Programmakkreditierung sind dabei in den elf Bereichen – *Qualifikationsziele*, *Einordnung in das Studiensystem*, *Studiengangskonzept*, *Studierbarkeit*, *Prüfungssystem*, *Kooperationen*, *Ausstattung*, *Transparenz und Dokumentation*, *Qualitätssicherung und Weiterentwicklung*, *besonderer Profilsanspruch*, *Geschlechtergerechtigkeit und Chancengleichheit* – hoch aggregiert formuliert. Sie gelten fachübergreifend für Studiengänge aller Fächergruppen, für Bachelor- wie Master-Niveau und weisen keine Differenzierungen für online-gestützte Studienangebote oder Studienangebote auf, die sich primär an Berufstätige wenden. Für Hochschulverbünde, die Studienangebote als kooperierende Hochschulen anbieten, was im online-gestütztem Studium besonders häufig der Fall ist, wurde die Verbundakkreditierung eingeführt, die letztlich aber nur eine organisatorische Zusammenlegung der einzelnen Programmakkreditierungen an den beteiligten Hochschulen darstellt.

3.2 Prozessorientierte Qualitätsmanagementsysteme

Für eine Zertifizierung oder die systematische Einführung eines prozessorientierten Qualitätsmanagements kann auf etablierte Systeme des Qualitätsmanagements zurückgegriffen werden, wie z. B. die DIN EN ISO 9000ff „Qualitätsmanagementsysteme“ oder das System der European Foundation for Quality Management (EFQM). Allerdings setzen diese auf der Ebene der einzelnen Organisation, hier eine Hochschule, an und sind nicht auf den Bildungsbereich abgestimmt. Ebenso auf der Ebene der Organisation setzen Qualitätsmanagementsysteme an, die speziell

für den Bildungsbereich entwickelt wurden, wie die „Lerner- und kundenorientierte Qualitätstestierung“ (LKQT, vgl. Zech 2015; Zech und Dehn 2017) oder die ISO 29990 „Lerndienstleistungen für die Aus- und Weiterbildung“. In diesen Systemen werden allerdings weder der tertiäre Bildungsbereich noch online-gestützte Bildungsangebote fokussiert.

Unmittelbar auf online-gestützte Lehr-/Lernprozesse abgestimmt, aber nicht notwendig auf das Studium bezogen, ist die ISO 19796 „Informationstechnik – Lernen, Ausbilden und Weiterbilden – Qualitätsmanagement, -sicherung und -metriken“ mit dem Referenzprozessmodell PAS 1032-1 „Aus- und Weiterbildung unter besonderer Berücksichtigung von E-Learning-Leitfaden zum Referenzprozessmodell für Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung – Planung, Entwicklung, Durchführung und Evaluation von Bildungsprozessen“. Bei der Implementierung dieser ISO-Norm wird dann nur eine Integration der Qualitätsmanagementsysteme auf der Ebene der gesamten Hochschule problematisch, wenn es sich (wie es für das deutsche Hochschulsystem typisch ist) um eine Präsenzhochschule mit einzelnen online-gestützten Studienangeboten handelt (für Details zu den einzelnen Systemen vgl. Arnold et al. 2015; Knispel 2008).

In jedem Fall ist die Anpassung aller dieser Systeme auf den eigenen Kontext aufwändig und anspruchsvoll. Deswegen werden an Hochschulen überwiegend so genannte organisationsspezifische *Hauskonzepte* genutzt, selbst entwickelte, auf den eigenen Kontext unmittelbar abgestimmte kleinere Systeme (vgl. Nickel 2008).

3.3 Qualitätsstandards auf Produktebene

Unabhängig von der Entscheidung für ein spezifisches Qualitätsmanagementsystem sind Qualitätsstandards im Sinne von einzuhaltenden Mindeststandards immer passend zum eigenen Kontext zu bestimmen. Auch für diesen Aspekt der Qualitätsentwicklung bestehen mittlerweile unterschiedliche Kriteriensammlungen, die online-gestütztes Lehren und Lernen in den unterschiedlichsten Bildungskontexten fokussieren und bei der kontextspezifischen Festlegung der eigenen Qualitätsstandards Orientierung bieten können. Eine umfassende, bildungssektorübergreifende Sammlung auf Produktebene ist in der PAS 1032 enthalten (700 Kriterien in sieben Bereichen). Herangezogen werden können beispielsweise auch eine Kriteriensammlung, die ursprünglich aus dem Bereich der beruflichen Bildung stammt und zwölf allgemeine Kriterien umfasst (vgl. Zimmer 2009, S. 8–14), oder eine aus dem Kontext von Fernlehrgängen stammende Kriteriensammlung im Leitfaden des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) und der Zentralstelle für

Fernunterricht (ZFU) für die Begutachtung von Fernlehrgängen (vgl. BIBB/ZFU 2004; Brandenburg 2005).

Orientierungsmöglichkeiten für online-gestützte Studiengänge gibt es daher auf Prozess- wie Produktebene in vielfacher Form. Der Engpass besteht nur darin, dass die vorhandenen Systeme und Qualitätsstandards in der Regel nicht auf online-gestützte Studienangebote zugeschnitten sind, die berufsbegleitend für einschlägig Berufstätige angeboten werden: Die Ebenen passen oft nicht hinreichend, da die prozessorientierten Systeme in der Regel auf der Ebene der *Organisation*, also der einzelnen Hochschule, ansetzen. Die Qualitätsstandards sind meist für die Ebene eines *Online-Kurses* formuliert. Prozessorientierte Qualitätsmanagementsysteme oder produktorientierte Qualitätsstandards für die Ebene eines *Studiengangs* gibt es bislang kaum.

In dieser Situation liegt es nahe, die Perspektive zu weiten und Qualitätsansätze aus anderen Ländern, wie Australien, Großbritannien oder den USA, mit in den Blick zu nehmen, weil hier schon wesentlich länger als in Deutschland online-gestützte berufsbegleitende Studienangebote für Berufstätige angeboten werden, und viel Erfahrung mit so genannten „nicht-traditionellen Studierenden“ vorhanden ist. Weiterhin stellten Online-Studienangebote für Berufstätige in diesen Ländern schon früh Bildungsexporte dar, deren Qualität transparent zu belegen war (vgl. auch Arnold et al. 2014, die für die wissenschaftliche Weiterbildung im MINT-Bereich einen ähnlichen Weg beschreiten¹)

4 Internationale Ansätze und Ebenen der Qualitätsentwicklung

Eine Übersichtsstudie zu 40 internationalen Qualitätsansätzen im Bereich des online-gestützten Lehrens und Lernens zeigt, dass der internationale Vergleich sehr komplex ist, weil jedes System aus einem anderen Bildungskontext stammt, zu verschiedenen Zeitpunkten erstellt wurde und spezifisch zugeschnitten ist (vgl. Ossiannilsson et al. 2015). Im Folgenden soll es daher nicht um einen systematischen Vergleich gehen, sondern es werden nur ausgewählte Ansätze vorgestellt, die in den jeweiligen Ländern gut etabliert sind, von einer Vielzahl von Hochschulen angewendet werden und aufgrund dessen für unsere eigenen Überlegungen Orientierung bieten können.

1 Sie unterscheiden in ihrem Ergebnis aber auch nicht zwischen Kurs- und Studiengangsebene.

4.1 Qualität auf der Ebene der Hochschule

In verschiedenen Berichten, Weißbüchern oder Sammlungen von Vergleichskriterien wird international die Qualitätssicherung von online-gestützten Bildungsangeboten auf der Ebene der Hochschule als Organisation fokussiert. In unsere Zusammenschau sind vier Qualitätsansätze aus den USA und Australien eingeflossen: (1) „Quality on the Line: Benchmarks for Success in Internet Based Education, USA (IHEP 2000), (2) „Quality Assurance Framework“ des Councils for Higher Education Accreditation, USA (CHEA 2002), (3) „Australasian Council on Open, Distance and E-Learning Benchmarks“, Australien (ACODE 2014) und (4) „Online Learning Consortium Pillars“, USA (OLC 2014, 2017). Tab. 1 fasst die in diesen Ansätzen festgehaltenen Qualitätsbereiche zusammen:

Die ersten drei Ansätze bieten relativ ähnliche Qualitätsbereiche an, auch wenn der Zuschnitt, die Terminologie und der Anwendungsschwerpunkt (internetbasiertes Lernen oder Lernen mit digitalen Medien, Fernunterricht oder Hochschulstudium) im Einzelnen variieren. In allen drei Ansätzen werden institutionelle Strategien, Kursentwicklung und Didaktikunterstützung, Bildungstechnologien und Support für Lehrende wie Studierende, Schulungen für Lehrende und Studierende sowie ein systematisches Qualitätsmanagement mit Evaluation als wichtige Qualitätsbereiche identifiziert. Im vierten Ansatz geht es vor allem um systematisches Qualitätsmanagement in reinen Online-Angeboten und hier wird nach fünf Qualitätsbereichen, „Säulen“ genannt, *Lerneffektivität*, *Studierenden- und Mitarbeiterzufriedenheit*, *Kosteneffizienz* und *Zugang* differenziert.

Alle vier Ansätze können dem Qualitätsmanagement online-gestützter Studienangebote in Deutschland Impulse geben. Besonders fallen dabei auf der Ebene der Institution die Bereiche (1) *Kursentwicklung und (medien-)didaktische Unterstützung*, (2) *Schulungen für Studierende* und (3) *Mitarbeiterzufriedenheit* auf, die zumindest im deutschen *Hochschulsystem* nicht selbstverständlich sind.

1. Der Qualitätsbereich *Kursentwicklung und (medien-)didaktische Unterstützung* bezieht sich auf die Unterstützung der Lehrenden bei der Entwicklung einer Online-Didaktik, insbesondere bei der Entwicklung neuer Online-Kurse. Ein E-Learning-Center oder ein „Instructional Design Team“ steht zur Verfügung, um Lehrende u. a. beim didaktischen Design (z. B. dem Design der Online-Interaktionen oder kollaborative Projekte), der Lehrmaterialienentwicklung (z. B. auf den Lehrinhalt zugeschnittene Videos) und der Nutzung des Learning-Management-Systems (z. B. Anlegen von Testaufgaben oder Integration von Plagiat-Software) zu unterstützen.

Tab. 1 Qualitätsbereiche internationaler Ansätze auf der Ebene der Organisation (eigene Darstellung)

Quality on the Line	Quality Assurance Framework	ACODE	Online Learning Consortium Pillars
• Didaktikunterstützung • Kursentwicklung • Lehre & Studium • Kursstruktur • Lernendenunterstützung • Lehrendenunterstützung • Evaluation und Bewertung	• Leitbild • Ablauf- und Aufbaustruktur • Ressourcen • Curriculum und Lehre • Lehrendenunterstützung • Lernendenunterstützung • Lernergebnisse	• Institutionelle Strategie und Steuerung • Institutionenweites Qualitätsmanagement • Bereitstellung und Support von Bildungstechnologien • Anwendung von Bildungstechnologien • Fort- und Weiterbildung des Personals • Unterstützung des Personals • Schulung für Lernende	• Lerneffektivität • Studierendenzufriedenheit • Mitarbeiterzufriedenheit • Kosteneffizienz • Zugang

2. Die Vertrautheit der Studierenden mit Online-Medien beeinflusst ihren Erfolg in Online-Studiengängen stark. Deshalb werden *Schulungen für Studierende* als wichtiger Qualitätsbereich betrachtet. Die Schulungen sollten Hinweise zum Zugang zu Lehrmaterialien, zum Umgang mit Technik, zu den Beratungsstrukturen an der Hochschule sowie zu Strategien des erfolgreichen Online-Lernens beinhalten.
3. Zusätzlich zur Studierendenzufriedenheit wird in den „Online Learning Consortium Pillars“ (OLC 1997–2016) *Mitarbeiterzufriedenheit* in online-gestützten Studiengängen an einer Institution auch als Qualitätsbereich berücksichtigt. Umfragen und Berichte können die Zufriedenheit der Lehrenden mit der institutionellen Unterstützung und den Arbeitsumständen darstellen und als Mitarbeiterbedarfsanalyse in online-gestützten Studienangeboten dienen. Darüber hinaus bieten sie den Lehrenden eine Reflexionsmöglichkeit der eigenen Lehre und deren Qualität.

4.2 Qualität auf Kursebene

Auf Kursebene sind drei beachtenswerte Qualitätsansätze in unsere Zusammenschau eingeflossen: (1) „Blackboard Exemplary Rubric“, USA (Blackboard 2012), (2) „Quality Matters Higher Education Rubric“, USA (QM 2014) und (3) „Effective Practice with E-Learning“ des Joint Information Systems Committee in Großbritannien (JISC 2004).

1. Das Bewertungsschema von Blackboard, einem Unternehmen, das schon frühzeitig in den USA als Lernplattform-Anbieter für Hochschulen agierte, umfasst 17 zentrale Qualitätsmerkmale hochwertiger Online-Kurse in den vier Bereichen *Kursdesign, Interaktion und Kooperation, Leistungsbewertung und Lernendenunterstützung*.
2. Das häufig genutzte Bewertungsschema „Quality Matters“ enthält in seiner zuletzt 2014 aktualisierten Fassung acht allgemeine und 43 spezielle Bewertungskriterien, die für komplette Online-Kurse wie auch für Kurse im Blended Learning-Format genutzt werden können. Die allgemeinen Kriterien sind *Kursüberblick und -einführung, Lernziele und Kompetenzen, Bewertung und Messung, Studienmaterialien, Kursaktivitäten und Lernerkommunikation, Kurstechnologie, Lernendenunterstützung, Zugänglichkeit und Benutzerfreundlichkeit*. Gemäß Quality Matters werden diese Kriterien oft in Form eines Peer-Review-Verfahrens, das Lehrende miteinander realisieren, angewandt.

3. Im JISC wird ein anderer, besonderer Weg beschritten: Hier wurden zehn Fallstudien guter Praxis im E-Learning zusammengestellt, die bereits kontextualisiert verschiedene zu beachtende Qualitätsstandards in guten Online-Kursen veranschaulichen. Hier fällt insbesondere der Qualitätsstandard *Zugänglichkeit* und *Benutzerfreundlichkeit* auf: *Zugänglichkeit* meint in diesem Zusammenhang, dass alle Materialien und Kooperationswerkzeuge für alle zugänglich sind, auch für Menschen mit Beeinträchtigungen (z. B. sollte alles Bildmaterial Ersatztitel haben, zu Audio-Dateien oder Podcasts sollte ein Transkript des Gesprochenen zur Verfügung gestellt werden etc.). Generell sollten Leitlinien des Universal-Designs verwirklicht sein. *Benutzerfreundlichkeit* umschließt zum einen die Gestaltung der Oberfläche des verwendeten Learning-Management-Systems, aber auch die Möglichkeit des mobilen Zugriffs per Smartphone oder Tablet auf alle Kursmaterialien und Kurswerkzeuge.

4.3 Qualität auf der Ebene des Studiengangs

Speziell auf der Ebene eines Studiengangs, in dem Online-Kurse im Mittelpunkt stehen, die in der Regel von Berufstätigen belegt werden, setzt die „Quality Scorecard“ des Online Learning Consortium (OLC 2014) an, die ebenfalls in den USA entwickelt wurde. Die Qualität von Studienprogrammen wird nach diesem Ansatz in neun Bereichen – *Unterstützung durch die Organisation, Technologie-Support, Mediendidaktik, Kursstruktur, Lehren & Lernen, Aktivierung der Studierenden, Unterstützung der Lehrenden, Unterstützung der Studierenden, Evaluation und Bewertung* – entwickelt. Studiengangsverantwortliche können 75 Indikatoren in der interaktiven Online-Scorecard ausfüllen, um ihre eigenen Studiengänge mit anderen zu vergleichen, einen Bericht für die Akkreditierungsorganisationen vorzubereiten oder einfach die Qualität ihrer Online-Studienangebote zu überprüfen.

5 Qualität von online-gestützten berufsbegleitenden Studiengängen der Sozialen Arbeit

Welche besonderen Qualitätsstandards können vor diesem Hintergrund für online-gestützte berufsbegleitende Studiengänge der Sozialen Arbeit formuliert werden, die über die vorgegebenen Mindeststandards der Akkreditierung und

der „Staatlichen Anerkennung von Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen“² hinausgehen und auf diese besondere Studiensituation abgestimmt sind?

Online-gestützte berufsbegleitende Studiengänge der Sozialen Arbeit sind in der Regel durch die folgenden Besonderheiten gekennzeichnet: Studierende verfügen über einschlägige Berufserfahrung in der Sozialen Arbeit. Die Berufs- und Lebenserfahrung gilt es anzuerkennen und als Ressource im Studiengang, insbesondere auch für den Peer-Austausch, fruchtbar zu machen. Andererseits ist es notwendig, die Studierenden dabei zu unterstützen, ihre häufig routinierte Praxis selbst zu „befremden“, um sie vor dem Hintergrund im Studium erworbener Kompetenzen und theoretischer Konzepte in einem anderen Licht betrachten zu können.

Weiterhin liegen die schulische Ausbildung und das formale Lernen bei den Studierenden oft schon länger zurück, da viele sich in einer mittleren Lebensphase befinden. Einführungen in das wissenschaftliche Arbeiten, Informations- und Literaturbeschaffung sowie Studientechniken sind vor diesem Hintergrund zu gestalten. Studierende wohnen häufig weit vom Hochschulstandort entfernt, so dass über die geplanten Präsenzeinheiten an der Hochschule hinaus in der Regel keine Präsenz an der Hochschule erwartet werden kann. Studierende arbeiten in der Regel in Bereichen, in denen die Digitalisierung häufig noch nicht weit fortgeschritten ist, sodass sie in der Regel über eher geringere Erfahrungen mit virtueller Kommunikation und Kooperation verfügen.

Lehrende sind in erster Linie Fachexpert*innen und verfügen über Lehrerfahrung in der Präsenzlehre. Sie lehren in der Regel überwiegend in Präsenzstudienangeboten und nur gelegentlich in online-gestützten berufsbegleitenden Studiengängen. Auf der Ebene der Hochschule ist zu beachten, dass sich Studierende in online-gestützten berufsbegleitenden Studiengängen in der Regel in einer Minderheit gegenüber denjenigen befinden, die in Präsenzstudienangeboten eingeschrieben sind.

In dieser Situation schlagen wir – auf der Grundlage der Auswertung der vorgestellten Qualitätsansätze sowie unserer Erfahrung in der Studiengangsleitung – die folgenden Qualitätsbereiche auf den drei Ebenen von *Kurs*, *Studiengang* und *Hochschule* vor. Tabelle 2 gibt einen Überblick über die vorgeschlagenen Bereiche. Der Schwerpunkt unserer Ausarbeitung liegt auf der Ebene des *Studiengangs*, da diese Ebene bislang in der vorhandenen Literatur eher vernachlässigt wurde.

2 Die für die Ausübung hoheitlicher Aufgaben in der Sozialen Arbeit wichtige „Staatliche Anerkennung“ macht auf der Ebene des Studiengangs insbesondere die Vermittlung hinreichender Rechtskenntnisse notwendig.

Tab. 2 Qualitätsstandards für online-gestützte berufsbegleitende Studiengänge (eigene Darstellung)

A Kurs	B Studiengang	C Hochschule
A1 Kurskonzept	B1 Einführung & Orientierung	C1 Strategische Unterstützung
A2 Kursmaterialien	B2 Beratung & Support	C2 Ressourcen-ausstattung
A3 Lehrpräsenz	B3 Curriculumsentwicklung & Lernressourcen	C3 Technische Infrastruktur
A4 Kommunikation & Kooperation	B4 Lehrpersonal	C4 Inklusion in On-Campus Services
A5 Bildungstechnologien	B5 Programm-dokumentation	C5 Marketing der Studienangebote
A6 Leistungsnachweise & Rückmeldungen	B6 Unterstützung bei der Literaturbeschaffung	
	B7 Programmevaluation	
	B8 Verantwortungsstruktur	
	B9 Community Building	

Nachfolgend werden für die einzelnen Standards ausgewählte Indikatoren angegeben und am Beispiel des Studiengangs BASA-online, wie er an der Hochschule München im Kontext des Hochschulverbunds BASA-online/maps angeboten wird, wird erläutert, wie diese Standards konkret umgesetzt werden können.

5.1 **Qualität auf Kursebene**

In diesem Abschnitt geht es um die Qualität in *einzelnen Online-Kursen*, unabhängig vom fachspezifischen Inhalt des jeweiligen Kurses.

A1 Kurskonzept	Das Kurskonzept steht in seinen zentralen Elementen zu Kursbeginn fest und wird den Studierenden klar und nachvollziehbar kommuniziert.

Im *Studiengang BASA-online* wird den Lehrenden empfohlen, eine Kursbeschreibung inklusive detailliertem Zeit- und Ablaufplan in schriftlicher Form bei Kursstart über die Lernplattform des Studiengangs zur Verfügung zu stellen. Diese Kursbeschreibung sollte die Kompetenzziele, die geplante Kommunikations- und Kooperationsstrukturen, die zu bearbeitenden Studienmaterialien und -aufgaben, die Abgabeformate, die Bewertungskriterien und die Art der Rückmeldung inklusive eines detaillierten Zeitplans enthalten.

Teilweise wird diese dauerhaft verfügbare, schriftliche Information noch ergänzt durch eine Erläuterung des Konzepts und des Zeitplans in einem Startvideo auf der Lernplattform, bei einer persönlichen Vorstellung der Lehrenden im Rahmen von Präsenzveranstaltungen (s. auch A3) oder durch eine virtuelle Sprechstunde zu Beginn des Kurses per Live-Classroom (Videokonferenzsystem).

A2 Kursmaterialien

Kursmaterialien stehen als grundlegende Lernressourcen in unterschiedlichen multimedialen Formaten zu Kursbeginn bereit und sind für Menschen mit Beeinträchtigungen und entfernt vom Campus zugänglich.

Im *Studiengang BASA-online* werden die im Hochschulverbund hergestellten und kontinuierlich aktualisierten grundlegenden Materialien zentral als „Basistexte“ zur Online-Lektüre in einheitlicher Form (z. B. mit Glossar) barrierearm aufbereitet, z. T. auch als Hörfassung, und den Studierenden an den einzelnen Verbundhochschulen zur Verfügung gestellt.

Zusatzmaterialien werden von den jeweiligen Lehrenden zur Aktualisierung und Ergänzung gemäß den eigenen Schwerpunkten zu Beginn, aber auch – unter Beachtung der gesamten Zeitplanung und im moderaten Umfang – zur Laufzeit des Kurses in Abhängigkeit der besonderen Interessen und Vorerfahrungen der Studierenden bereitgestellt. Bei allen Materialien, insbesondere bei im Format „PDF“ zur Verfügung gestelltem Textmaterial, wird Barrierearmut angestrebt.

Für Materialien, die sich Studierende zusätzlich über die jeweiligen Literaturdatenbanken der einzelnen Hochschulen erschließen sollen, wird auf eine Zugänglichkeit auch von Arbeitsplätzen außerhalb der Hochschule geachtet, z. B. durch Virtual Private Network-(VPN)-Verbindungen oder andere technische Lösungen.

A3 Lehrpräsenz

Lehrende sind zur Laufzeit des Kurses auf der Lernplattform als Fachexperte*in und als Lernbetreuer*in aktiv und sichtbar und ihre zeitlichen Ressourcen werden den Teilnehmenden transparent kommuniziert.

Im *Studiengang BASA-online* wird den Lehrenden empfohlen, sich mindestens schriftlich, besser noch in einem Podcast oder per Video auf der Lernplattform, zu Beginn des Kurses oder auch vorab im Rahmen von anderen Präsenzveranstaltungen in der jeweiligen Studierendengruppe persönlich vorzustellen. Bei der Vorstellung geht es vor allem darum, den eigenen Bezug zum Thema deutlich zu machen und die eigene Berufserfahrung in Bezug auf den Lerngegenstand kritisch reflektiert für die Studierenden zugänglich zu machen.

Den Lehrenden wird weiterhin geraten, die voraussichtliche Frequenz der eigenen Präsenz auf der Lernplattform den Studierenden bei Kursstart deutlich zu machen (z. B. „in der Regel bin ich jeden zweiten Tag auf der Lernplattform aktiv, aber nicht am Wochenende“). Bei Abweichungen von der Regel (z. B. durch Konferenzbesuch o. Ä.) gilt es die Studierenden ebenfalls informiert zu halten, damit für sie planbar wird, wann sie mit Antworten oder Rückmeldungen rechnen können.

Die Aktivität der Lehrenden auf der Lernplattform nimmt in der Regel zwei Ausprägungen an: Zum einen werden in der *Rolle einer Fachexpertin oder eines Fachexperten* thematische Impulse gesetzt, fachliche Fragen gestellt und Fragen der Studierenden beantwortet. In der *Rolle einer Lernberaterin oder eines Lernberaters* moderieren Lehrende z. B. aktiv Online-Diskussionen, geben Hinweise und Feedback zu Aufgabenlösungen der Studierenden, unterstützen Gruppenbildungsprozesse und beantworten organisatorische Fragen. Weiterhin beziehen sie aktiv die Berufserfahrung und das Vorwissen der Studierenden ein und ergänzen vorbereitete Materialien zur Laufzeit des Kurses bei Bedarf durch Zusatzmaterialien.

A4 Kommunikation & Kooperation	Kommunikations- und Kooperationsformen sind durchdacht und -geplant.

Im *Studiengang BASA-online* wird den Lehrenden empfohlen, die Kommunikations- und Kooperationsformen im Kurs vorab zu planen und den Studierenden als Teil des Kurskonzepts klar zu kommunizieren. Dazu gehört die Angabe der zur Verfügung gestellten virtuellen Kommunikations- und Kooperationswerkzeuge, z. B. die Ergänzung der Kommunikationswerkzeuge der Lernplattform durch andere Werkzeuge, wie Live Classroom über Adobe Connect oder kokom.net als Werkzeug für die kollegiale Beratung online (ausführlich vgl. den Beitrag von Arnold und Schindler in diesem Sammelband).

Es geht dabei zum einen um die Kommunikation und Kooperation der Studierenden untereinander, aber auch um die Kommunikation und Kooperation mit den Lehrenden. Es sollte angegeben werden, ob Studierende ihre Arbeitsprozesse auch selbstorganisiert, mit nicht von der Hochschule zur Verfügung gestellten Werkzeugen erledigen können oder ob die Transparenz der Kommunikation für alle auf der Lernplattform wichtig ist und deswegen auf der Lernplattform selbst erfolgen sollte. Insbesondere sollte benannt werden, welche Anliegen in der Kommunikation mit Lehrenden per E-Mail (persönliche Anliegen) und welche für alle sichtbar auf der Lernplattform, z. B. im Forum, geklärt werden sollen (fachliche Fragen, von deren Beantwortung auch andere Kursteilnehmende profitieren könnten).

Kommunikations- und Kooperationsformen sollten ebenso wie andere Elemente des Kurses, wie z. B. die zu erledigenden Aufgaben, im Ablauf- und Zeitplan des

Kurses festgehalten werden. Für Studierende sollte immer ersichtlich sein, wo, wann und in welcher Form welche Beiträge von ihnen erwartet werden (z. B. „Bitte beteiligen Sie sich mit je einem fachlichen Beitrag von ca. ½ Seite in drei Foren bis zum Termin XXX“)

Bewährt haben sich Vorstellungsrunden zu Beginn eines Kurses innerhalb eines Forums, wo Studierende sich untereinander mit Blick auf das Thema, Vorerfahrungen, Wissen und Wünschen für alle nachvollziehbar und schriftlich dokumentiert vorstellen. Ebenso kann es sinnvoll sein, dass Aufgabenlösungen in einem Forum oder einem Wiki für alle als Lernressource zur Verfügung gestellt werden und nicht nur zur Bewertung dem oder der Lehrenden individuell abgegeben werden.

Weiterhin ist es wichtig, auch auf der Lernplattform einen Raum für informelle Kommunikation vorzusehen. Jeder Kurs bei BASA-online enthält daher auf der Lernplattform zusätzlich ein Forum „Pausengespräche“ (oder „Cafeteria“) für informelle Kommunikation.

A5 Bildungstechnologien

Nutzerfreundliche Bildungstechnologien werden ausgewählt und bereitgestellt.

Im *Studiengang BASA-online* wird für den gesamten Hochschulverbund eine bewährte Lernplattform (OLAT) zur Verfügung gestellt, die regelmäßig aktualisiert und gewartet wird. Weiterhin ist auf unterschiedlichen Ebenen eine Nutzer*innenunterstützung (User Support) verfügbar: Auf der ersten Ebene beraten die Studiengangskoordinator*innen an den jeweiligen Standorten Studierende wie Lehrende zum Umgang mit der Lernplattform. Auf einer zweiten Ebene gibt es zentral im Hochschulverbund für komplexere technische Fragen eine weitere Ansprechperson. Auf der dritten Ebene existiert darüber hinaus ein technischer Support des Virtuellen Campus Rheinland Pfalz (VCRP), der die Plattform bereitstellt. Speziell für Lehrende gibt es zusätzlich eine zentrale mediendidaktische Beratungsperson im Hochschulverbund, die mediendidaktische Innovationen in den Kursen unterstützt.

Um eine lernförderliche Nutzung der unterschiedlichen Funktionalitäten der Lernplattform zu gewährleisten, werden regelmäßig auf Austauschtreffen die Erfahrungen der Studierenden sowie der Lehrenden besprochen und seitens der mediendidaktischen Beratungsperson auch exemplarische, innovative Einsatzformen vorgestellt.

Wo die Lernplattform an Grenzen ihrer Funktionalität kommt, werden auch zusätzliche Bildungstechnologien eingesetzt. Zur Ergänzung der videobasierten Kommunikation und Kooperation werden derzeit synchrone Medien, beispielsweise ein Live Classroom (Adobe Connect, bereitgestellt über das Deutsche For-

schungsnetzwerk), die E-Portfolio Software Mahara und für kollegiale Beratung die Kooperationsplattform *kokom*. genutzt. Kriterium für die Auswahl ist neben der Leistungsfähigkeit und Benutzer*innenfreundlichkeit auch die Frage, ob die Werkzeuge auch nach Studienende für Studierenden zur Verfügung stehen. Letzteres trifft z. B. für kokom.net zu (vgl. den Beitrag von Arnold und Schindler in diesem Sammelband).

A6 Leistungsnachweise & Rückmeldungen

Es werden kompetenzorientierte Leistungsnachweise eingesetzt und Rückmeldungen erfolgen zeitnah.

Im *Studiengang BASA-online* werden kompetenzorientierte Leistungsnachweise, z. B. durch E-Portfolios, realisiert. Studierende können hier in besonderem Maße ihre Lernerfahrungen dokumentieren und reflektieren, häufig auch vor dem Hintergrund ihrer beruflichen Erfahrungen. E-Portfolios als Leistungsnachweise können weiterhin dazu dienen, einzelne Kursbestandteile, wie z. B. kollegiale Beratungsprozesse, von Bewertung zu entlasten. In der Regel beinhalten die Leistungsnachweise Wahloptionen für die Studierenden, im Sinne einer interesseorientierten Binnendifferenzierung, aber vor allem auch, um eine Verbindung zu beruflichen Kontexten oder Vorerfahrungen herzustellen.

Rückmeldungen bilden einen wichtigen Teil des Gesamtkonzepts bei *BASA-online*. Sie sind ein zentrales Element des Lerncoachings als zentralem Lehransatz für diese Studienform. Vor diesem Hintergrund sollen die Rückmeldungen an die Studierenden zeitnah, differenziert und aussagekräftig erfolgen. Neben der textbasierten Rückmeldung in Kurzgutachten werden auch Rückmeldungen in anderen medialen Formaten, wie z. B. Audio-Rückmeldungen oder annotierte PDF-Dateien, eingesetzt.

5.2 Qualität auf Studiengangsebene

In diesem Abschnitt geht es um die Qualität auf der Ebene eines gesamten online-gestützten *Studiengangs* und nicht nur um einzelne online-gestützte Kurse. Außerdem umfasst dieser Abschnitt auch die Situation eines online-gestützten Studiengangs an einer regulären Präsenzhochschule.

B1 Einführung & Orientierung

Studierende und Lehrende erhalten eine Einführung in den Studiengang zur Orientierung.

Im *Studiengang BASA-online* werden Studierende zu Beginn des Studiums in einer Start-Präsenzveranstaltung ausführlich in Ziele, Abläufe, Besonderheiten, Zeitpläne, Zuständigkeitsregelungen, E-Learning-Werkzeuge und Beratungs- wie Supportstrukturen des online-gestützten berufsbegleitenden Studierens eingeführt. Als Dokumentation dieser Einführung sind zentrale Informationen auch in schriftlicher Form dauerhaft auf der Lernplattform verfügbar.

Die Einführung selbst wird im Rahmen des ersten Präsenzmoduls bewusst als Studieneingangsphase gestaltet und in enger Kooperation von der Lehrperson und der Studiengangsassistentz durchgeführt. Verteilt über die weiteren Präsenzveranstaltungen des ersten Semesters und integriert in das Modul zum wissenschaftlichen Arbeiten erfolgen weitere Einführungen, wie z. B. in die Datenbank- und Literaturrecherche, die Möglichkeiten der virtuellen Kommunikation und Kooperation, Zeitmanagement und Lerntechniken sowie die Nutzung der Campus-Software-Lizenzen zum Studieren, wie z. B. Citavi etc.

Darüber hinaus erhalten Studierende im Rahmen der Studieneinführung einen „Leitfaden guten Online-Studierens“, der Hinweise zu Lern- und Arbeitsweisen unter den besonderen Bedingungen des online-gestützten berufsbegleitenden Studierens enthält und das Erfahrungswissen der bisherigen Studienjahrgänge aus studentischer Perspektive integriert.

Lehrende werden ebenfalls systematisch in Ziele, Ablauf, Besonderheiten, Zeitpläne, Zuständigkeitsregelungen, E-Learning-Werkzeuge und Beratungs- wie Supportstrukturen des online-gestützten berufsbegleitenden Studierens eingeführt. Im Gegensatz zur Einführung der Studierenden erfolgt die Einführung der Lehrenden in der Regel in Einzelgesprächen mit Studiengangsleitung und Studiengangsassistentz zu Beginn des Einsatzes im Studiengang. Analog zum Leitfaden für Studierende erhalten Lehrende einen „Leitfaden guter Online-Lehre“, der allgemeine Hinweise zu Qualitätsstandards in der Online-Lehre sowie die in Auswertungsgesprächen mit Lehrenden im Studiengang gewonnenen Erkenntnisse der letzten Jahre enthält.

B2 Beratung & Support

Studieninteressierte, Studierende und Lehrende erhalten Beratung und Unterstützung zum Studieren bzw. Lehren in einem online-gestützten Studiengang.

Im *Studiengang BASA-online* gibt es für Studieninteressierte eine studiengangsbezogene Beratung zur Studienwahlentscheidung, die durch die Studiengangsassistentz, in enger Zusammenarbeit mit der Studienberatung der Fakultät, realisiert wird. An einer online-basierten Studienwahlunterstützung (Online Self Assessment) wird aktuell gearbeitet.

Für Studierende gibt es während des gesamten Studiums Beratung zu den besonderen Herausforderungen des online-gestützten berufsbegleitenden Studierens, wie etwa zu den Themen zeitliche Belastungen, aber auch Unterstützung in belastenden Lebenssituationen, die den Studienerfolg gefährden. Die Beratungen erfolgen zunächst durch die Studiengangsassistenten, die ggf. an weitere Beratungsservices der Hochschule verweist. Neben der persönlichen oder telefonischen Beratung wird das gesamte Beratungs- und Unterstützungsangebot auch auf der Lernplattform im Kurs „Studienberatung“ abgebildet. Hier finden sich alle aktuellen Studiengangs- und Informationsinformationen, ein Überblick über die Beratungs- und Unterstützungsangebote, Mitteilungen zu Neuigkeiten im Studiengang sowie Foren für Wissensaustausch und Peer-Beratung in den Jahrgangsgruppen und auf der Ebene des gesamten Studiengangs. Um die Vernetzung auch über die jeweilige Jahrgangsgruppe hinaus zu fördern, wird einmal im Jahr ein jahrgangsübergreifendes Kennenlernetreffen in Form einer gemeinsamen Mittagspause angeboten.

Für Lehrende gibt es zum Einstieg in den Studiengang Beratung zur Kurskonzeption, Kursdurchführung, Auswahl geeigneter E-Learning-Werkzeuge, zu den Funktionalitäten der verwendeten Lernplattform sowie zur Materialbeschaffung (Rechtsfragen, Scannen von Texten etc.) und zur Kurslaufzeit. Ein Kurs auf der Lernplattform zum Dozent*innenaustausch bildet das Pendant des Kurses „Studienberatung“ für Lehrende. Darüber hinaus erhalten die Lehrenden Unterstützung von einer Mediendidaktik-Expertin, die didaktische Innovationen in der Online-Lehre begleitet. Auch hier gibt es auf der Ebene des Hochschulverbundes einen Kurs auf der Lernplattform, der dem Austausch unter allen Lehrenden im Studiengang aller Verbundhochschulen dient.

B3 Curriculumsentwicklung & Lernressourcen	Curriculum und Lernressourcen werden kontinuierlich weiterentwickelt.

Im Studiengang *BASA-online* wird das Curriculum entsprechend dem Stand der Wissenschaft und den Erfordernissen der Profession der Sozialen Arbeit kontinuierlich weiterentwickelt. In halbjährlichen Koordinierungstreffen diskutieren alle Studiengangsleitungen, auf der Grundlage aktueller Entwicklungen sowie der Evaluationsergebnisse, die Weiterentwicklung des Curriculums und leiten entsprechende Schritte ein. An den einzelnen Verbundhochschulen werden die Studien- und Prüfungsordnungen dann (unter Berücksichtigung der jeweiligen gesetzlichen Rahmenbedingungen durch die Landeshochschulgesetze etc.) lokal angepasst. Einmal jährlich wird diese Koordinierungsrunde zusätzlich durch den wissenschaftlichen Beirat des Verbundes zur Weiterentwicklung beraten. Dem

Beirat gehören Expert*innen der Sozialen Arbeit, der Online-Lehre sowie Studierende des Studiengangs an.

Die vom Verbund für alle Standorte zur Verfügung gestellten Lernressourcen in Form von multimedial aufbereiteten Basistexten, z. T. auch in Hörbuchfassung, werden ebenfalls in Form und Inhalt kontinuierlich aktualisiert. Ort der Diskussion sind die Koordinierungstreffen, Details der Vergabe der Überarbeitungsaufträge an Expert*innen werden durch den Dienstleister des Verbunds organisiert.

B4 Lehrpersonal

Fachlich ausgewiesene Lehrende, mit Interesse an und Kenntnissen in der Online-Lehre, sind vorhanden.

Im *Studiengang BASA-online* werden Lehrende z. T. speziell für den Studiengang berufen. Wo dies nicht der Fall ist, erfolgt die Zuordnung zu dem besonderen Studiengang auf freiwilliger Basis, entscheidend ist das Interesse an der innovativen Lehrform. Es existieren mittlerweile verschiedene „good practice“-Modelle, wie die anders geartete zeitliche Belastung und Arbeitsweise in der Online-Lehre in diesem Studiengang mit den sonstigen Anforderungen des (Hochschul-)Alltags kompatibel gestaltet werden können: Es hat sich bewährt, semesterweise zwischen regulärer Präsenzlehre und einer Kombination aus Online-Lehre und anderen geblockten Lehrveranstaltungen zu wechseln. Weiterhin ist ein größerer Anteil an Online Lehre z. B. für Lehrende besonders interessant, die lange Anfahrtswege haben oder wegen anderer Verpflichtungen in Forschung oder Selbstverwaltung eine größere Flexibilisierung der Arbeitszeit bevorzugen.

Des Weiteren gibt es regelmäßige Weiterbildungen und Möglichkeiten zum Erfahrungsaustausch der Lehrenden in BASA-online innerhalb der Fakultät und unter den Verbundhochschulen.

B5 Programm-
dokumentation

Aktuelles Informationsmaterial zum Studiengang ist vorhanden.

Im *Studiengang BASA-online* sind Informationen zum Studiengang auf verschiedenen Ebenen gebündelt und komplett online einsehbar. Die Website des Hochschulverbundes dokumentiert den Studiengang als Ganzes für Studieninteressierte und verweist für die konkrete Umsetzung des Studiengangs an den einzelnen Verbundhochschulen auf die jeweiligen Hochschulwebsites, auf denen sich alle lokalen Details, zentrale Studiendokumente, wie Studien- und Prüfungsordnungen, sowie Ansprechpersonen finden.

Die Studiengangsdokumentation für Studierende und Lehrende wird zusätzlich durch die jeweiligen Kurse auf der Lernplattform, „Studienberatung“ für Studierende sowie „Dozent*innenkurs“ für Lehrende, ergänzt.

B6 Unterstützung bei der Literaturbeschaffung

Studierende wie Lehrende werden bei der Literaturbeschaffung unterstützt.

Im *Studiengang BASA-online* bieten Bibliotheksmitarbeitende spezielle Schulungen zur Informationsrecherche und Literaturbeschaffung in der Sozialen Arbeit im 1. Semester sowie noch einmal intensiviert zum Zeitpunkt des Schreibens der BA-Arbeit an. Der Schwerpunkt liegt auf Online-Literatur-Datenbanken und der Literaturlieferung an andere Orte („Fernleihe“).

Für Lehrende wird zusätzlich Unterstützung bei dem Scannen wichtiger Zusatzmaterialien und Beratung zu den rechtlichen Gegebenheiten der Literaturbereitstellung auf Lernplattformen angeboten.

B7 Programm-evaluation

Eine Bewertung des Studiengangs zur Weiterentwicklung erfolgt regelmäßig.

Im *Studiengang BASA-online* finden Evaluationen auf verschiedenen Ebenen statt. Neben den turnusmäßigen Akkreditierungsprozessen finden bezogen auf den einzelnen Studiengang folgende Evaluationen statt: Die Online-Module werden auf Kursebene regelmäßig zentral durch den Hochschulverbund evaluiert, die Präsenzmodule sind in die jeweiligen lokalen Evaluationsroutinen einbezogen. Einmal im Semester finden so genannte „Qualitätstreffen“ statt, zu denen Lehrende, Studierende und Mitarbeitende eingeladen werden, um sich über aktuelle Anliegen im Studiengang und Verbesserungsmöglichkeiten auszutauschen. Zusätzlich werden Absolvent*innenbefragungen in regelmäßigen Abständen durchgeführt. Evaluationen werden sowohl quantitativ als auch qualitativ realisiert.

Die Zufriedenheit der Lehrenden wird derzeit noch nicht erhoben. Hier gibt es bislang auf der Ebene der gesamten Fakultät nur Befragungen im Rahmen der Gefährdungsanalyse im Kontext der psychischen Belastung.

B8 Verantwortungs-
struktur

Zuständigkeiten und Ansprechpartner sind klar benannt.

Im *Studiengang BASA-online* wird angegeben, wer für was im Studiengang zuständig ist und an wen man sich bei welchem Anliegen wenden kann. In Präsenzeinführungsveranstaltungen stellen sich Mitarbeitende und Funktionsträger*innen im

Studiengang mit ihren jeweiligen Zuständigkeiten vor. Aufgrund der komplexen Struktur Hochschulverbund, einschreibende Hochschule und für den Verbund tätige Dienstleister*innen kommt es aber dennoch manchmal zu Fehlsprachen.

B9 Community Building	Studierende und Lehrende im gesamten Studiengang sind vernetzt.

Im *Studiengang BASA-online* sind Studierende unterschiedlicher Jahrgänge untereinander durch einmal jährlich stattfindende Vernetzungstreffen in Präsenz und zusätzlich über den jahrgangsübergreifenden Kurs Studienberatung auf der Lernplattform vernetzt und nutzen z. T. durch informelle Peer-Beratung und den Austausch von Stellenangeboten andere Studierende als Ressource im Sinne eines professionellen Netzwerks. Auf der Lernplattform besteht auch die Möglichkeit der standortübergreifenden Vernetzung ebenso (wie in den Schwerpunktmodulen im 5. Semester), die sich aus gemischten Teilnehmer*innengruppen aller Standorte zusammensetzen. Diese Vernetzung findet bislang aber nur punktuell statt.

Für Lehrende besteht eine Vernetzungsmöglichkeit ebenfalls durch die Dozierendenkurse auf der Lernplattform, zum einen intern am Standort und zum anderen auch standortübergreifend darüber hinaus. Zusätzliche Möglichkeiten bieten die „Qualitätstreffen“ einmal pro Semester und die 1 bis 2 Mal pro Jahr stattfindenden Erfahrungsaustauschtreffen mit wechselnden thematischen Schwerpunkten im Hochschulverbund.

5.3 Qualität auf Hochschulebene

C1 Strategische Unterstützung	Die Unterstützung der Hochschulleitung bei der Etablierung online-gestützter berufsbegleitender Studiengänge ist gewährleistet.

Die strategische Unterstützung des Studiengangs BASA-online variiert zwischen den unterschiedlichen beteiligten Hochschulen und auch innerhalb einer Hochschule (in Abhängigkeit von den konkreten Leitungen und den jeweiligen gesamtstrategischen Zielsetzungen). An der Hochschule München wird der *Studiengang BASA-online* durch ein Interesse an berufsbegleitenden Studiengängen und an Studienangeboten, die der Diversität von Studierenden Rechnung tragen, unterstützt. Weiterhin ist die Digitalisierung der Lehre ein wichtiges Thema der Hochschulentwicklung, sodass auch in diesem Punkt Unterstützung besteht, z. B. durch ein Förderprogramm zur innovativen Lehre, das explizit „digital“ als eine Innovationsdimension ausweist.

C2 Ressourcen- ausstattung	Der Studiengang verfügt über eine ausreichende Ressourcenausstattung, insbesondere qualifiziertes Lehrpersonal.

Ressourcenausstattung wird in der Regel durch die Akkreditierungsprozesse überprüft. Im Studiengang BASA-online ist im Punkt qualifiziertes Lehrpersonal strukturell zu erwähnen, dass die Bereitschaft zur Online-Lehre routinemäßig als Voraussetzung in Stellenausschreibungen verankert wird. Weiterhin wichtig ist, dass Rechtssicherheit durch Anrechenbarkeit der Online-Lehre auf das Lehrdeputat gegeben ist. Diese beiden Punkte auf der Ebene der gesamten Hochschule ergänzen die unter B4 aufgeführten Maßnahmen zu geeignetem Lehrpersonal auf der Ebene des Studiengangs.

C3 Technische Infrastruktur	Eine ausreichende technische Infrastruktur für das Studium im Allgemeinen und Prüfungen im Besonderen steht zur Verfügung.

Im *Studiengang BASA-online* steht eine technische Infrastruktur zur Verfügung, die einerseits Bildungstechnologien (s. auch A3) beinhaltet, andererseits aber auch Möglichkeiten zur Verwaltung von Studienleistungen, Prüfungsergebnissen und Noten bereithält. Eine Besonderheit ist hier, dass für die Bildungstechnologien nicht die hochschulweite Lernplattform genutzt wird, sondern die Lernplattform des Hochschulverbunds, bereitgestellt vom Virtuellen Campus Rheinland-Pfalz. Allerdings erfolgt die Prüfungsverwaltung mit je eigenen hochschulspezifischen IT-Systemen, automatisierte Schnittstellen zwischen den Systemen existieren noch nicht. Für die Hochschulsysteme wie z. B. die E-Portfolio Software bietet die IT-Abteilung der Hochschule umfassenden Support bei der technischen Infrastruktur. Mediendidaktischen Support gibt es zusätzlich vom E-Learning Center der Hochschule.

C4 Inklusion in On-Campus Services	Die Hochschule bedenkt bei Unterstützungsmaßnahmen für Studierende die Zugänglichkeit für Online-Studierende.

Gerade wenn ein online-gestütztes Studienangebot zahlenmäßig nur einen kleineren Teil der gesamten Studierenden einer Hochschule ausmacht, werden bei Unterstützungsstrukturen und -maßnahmen für Studierende oft die Online-Studierenden konzeptionell nicht hinreichend mitgedacht. Im *Studiengang BASA-online* wurden z. B. Öffnungszeiten der Bibliothek angepasst, sodass die Bibliothek an Präsenz-Weekenden des Studiengangs länger geöffnet ist. Ebenso wurden die

Standard-Evaluationsprozesse an den anderen zeitlichen Ablauf des Studiengangs angepasst.

C5 Marketing der Studienangebote	Informationen über das Studienangebot sind vorhanden und leicht auffindbar.

Im *Studiengang BASA-online* werden Informationen über den Studiengang durch die Webseiten des Verbundes und der Hochschule, aber auch durch Studieninformationsveranstaltungen der Hochschulen und Messebeteiligungen zugänglich gemacht.

6 Fazit

In diesem Beitrag haben wir – auf der Grundlage der Zusammenschau international etablierter Qualitätsansätze für online-gestütztes Lehren und Lernen sowie der Auswertung unseres Erfahrungswissens – für online-gestützte berufsbegleitende Studiengänge im Bereich der Sozialen Arbeit ein Set von Qualitätsstandards auf den Ebenen von Kurs, Studiengang und Hochschule entwickelt und einzelne Indikatoren benannt, wobei der Schwerpunkt unserer Aufmerksamkeit auf der Ebene des Studiengangs lag. Angesichts des auch in Deutschland weiter wachsenden Anteils an so genannten nicht-traditionell Studierenden und der zunehmenden Digitalisierung werden online-gestützte berufsbegleitende Studienangebote in Zukunft an Bedeutung gewinnen – und damit auch das Wissen um Erfolgsfaktoren und Gelingensbedingungen. Mit unserem Vorschlag der Qualitätsstandards hoffen wir einen Beitrag für eine erfolgreiche Qualitätsentwicklung an Hochschulen in diesem Bereich zu leisten.

Die im Text vorgeschlagenen Qualitätsstandards beziehen sich auf online-gestützte berufsbegleitende Studiengänge im Allgemeinen und in ihrer Anwendung auf den Studiengang der Sozialen Arbeit, BASA-online, im Besonderen. Sie setzen auf der gängigen Qualitätssicherung eines Studiengangs – unabhängig von Online-Elementen – durch die Akkreditierung auf. Sie sind in dieser Zusammenstellung nicht empirisch überprüft, auch wenn einzelne der herangezogenen Qualitätsansätze durchaus auf empirischen Untersuchungen basieren. Insofern tragen sie immer auch Spuren subjektiver Auswahlentscheidungen. Die gemeinschaftliche Diskussion der vorgefundenen Qualitätsansätze vor dem Hintergrund der langjährigen Erfahrung, noch dazu in unterschiedlichen Hochschulkontexten, sichert die Auswahl aber wieder ab.

Was die vorgeschlagenen Standards, mit dem Schwerpunkt Kriterien auf der Ebene des Studiengangs, noch nicht hinreichend abbilden, ist die oft anzutreffende Verbundstruktur bei online-gestützten berufsbegleitenden Studiengängen. Die Kriterien sind zwar durchaus auf Studienprogramme solcher Hochschulverbünde anwendbar (wie das Beispiel BASA-online zeigt), aber die genauere Differenzierung der Aufgabenverteilung, Zuständigkeiten und Schnittstellengestaltung zwischen Einzelhochschulen und Verbund wäre ein anderer Schwerpunkt, der über das hier Intendierte hinausgeht.

Unser Vorschlag berücksichtigt weiterhin frei verfügbare Bildungsressourcen, wie Open Educational Resources (OER) oder Massive Open Online Courses (MOOCs), nicht speziell. OER ebenso wie MOOCs können Wahloptionen, Flexibilität, Internationalisierung und Passgenauigkeit für berufsbegleitend Studierende noch einmal erhöhen, auch und gerade im Bereich der Sozialen Arbeit. Es stellt sich nur die Frage, wie solche Studienangebote gut in bestehende Studiengänge integriert werden können bzw. für diese angerechnet werden können. Auch hierfür sinnvolle Prozesse und Qualitätskriterien auf Produktebene zu entwickeln, könnte ein lohnenswertes nächstes (Forschungs-)Ziel sein.

Fokussiert haben wir das berufsbegleitende Studieren, aber viele der Qualitätskriterien sind – ggf. mit geringer Anpassung – auch auf online-gestützte Lehreangebote allgemein anwendbar, die sich nicht speziell an berufstätige Studierende richten. Auch können die hier vorgestellten Kriterien ebenfalls der Qualitätsentwicklung von Online-Elementen in der Präsenzlehre Impulse geben.

Zentral für die Anwendung unserer Qualitätskriterien ist die Einbettung in ein prozessorientiertes, iteratives System der kontinuierlichen Qualitätsentwicklung. Gerade angesichts hoher Veränderungsgeschwindigkeiten – bezogen auf gesellschaftliche und technologische Entwicklungen – kann eine solche Sammlung von Qualitätsstandards mit ausgewählten Indikatoren immer nur eine Momentaufnahme sein, die kontinuierlich auf ihre Gültigkeit hin überprüft, mit allen Beteiligten und Betroffenen ggf. modifiziert und weiterentwickelt werden sollte. Ebenso wenig zu vernachlässigen ist der Umstand, dass die aufgeführten Qualitätsstandards und -indikatoren nur dann erfolgreich umgesetzt werden können, wenn die Einführung von online-gestützten berufsbegleitenden Studiengängen in der Sozialen Arbeit (und in anderen Fachbereichen) als ein umfassender organisationaler Veränderungsprozess begriffen wird, für den alle Beteiligten die notwendige Offenheit mitbringen und ausreichend (Zeit-)Ressourcen einplanen müssen.

Literatur

- Arnold, Marlen, Kathrin Wetzel, und Bernd Dobmann. 2014. Erwartungen an die Qualität berufsbegleitender Studiengänge aus Hochschul- und Unternehmensperspektive – eine vergleichende Untersuchung. *Beiträge zur Hochschulforschung* 36 (4): 64–91.
- Arnold, Patricia, Lars Kilian, Anne Thillosen, und Gerhard Zimmer. 2015. *Handbuch E-Learning. Lehren und Lernen mit digitalen Medien*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Askeland, Gurid Aga, und Malcom Payne. 2007. Distance education and international social work education. *European Journal of Social Work* 10 (2): 161–174.
- Australasian Council on Open, Distance and e-Learning (ACODE). 2014. *ACODE benchmarks for Technology Enhanced Learning*. University of Canberra. http://www.acode.edu.au/plugin-infile.php/579/mod_resource/content/4/TEL_Benchmarks.pdf [10.12.2017].
- Blackboard Exemplary Course Rubric (BB). 2012. Washington. <http://www.blackboard.com/getdoc/7deaf501-4674-41b9-b2f2-554441ba099b/2012-blackboard-exemplary-course-rubric.aspx> [10.12.2017].
- Brandenburg, Petra. 2005. Qualitätskriterien für die Begutachtung und Zulassung von Lehrgängen nach dem Fernunterrichtsschutzgesetz. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 34 (2): 42–46.
- Bundesinstitut für Berufsbildung/Zentralstelle für Fernunterricht. 2008. *Leitfaden für die Begutachtung von Fernlehrgängen*. Köln. https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a32_leitfaden_begutachtung_fernlehrgaenge.pdf [10.12.2017].
- Council for Higher Education Accreditation (CHEA). 2002. *Accreditation and Assuring Quality in Distance Learning*. Washington. https://www.chea.org/userfiles/CHEA%20Monograph%20Series/mono_1_accred_distance_02.pdf [10.12.2017].
- Ehlers, Ulf-Daniel. 2002. Qualität beim E-Learning: Der Lernende als Grundkategorie bei der Qualitätssicherung. *MedienPädagogik. Online-Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* Nr. 1: 1–20. <http://www.medienpaed.com/article/download/26/26> [10.12.2017].
- Institute of Higher Education Policy (IHEA). 2000. *Quality on the Line. Benchmarks for Success in Internet Based Distance Education*. Washington. <http://www.ihep.org/sites/default/files/uploads/docs/pubs/qualityontheline.pdf> [10.12.2017].
- Joint Information Systems Committee (JISC). 2004. *Effective Practice with E-learning. A good practice guide in designing for learning*. University of Bristol. <http://www.webarchive.org.uk/wayback/archive/20140615094804/http://www.jisc.ac.uk/media/documents/publications/effectivepracticeelearning.pdf> [10.12.2017].
- Knispel, Karl L. 2008. Qualitätsmanagement im Bildungswesen: Ansätze, Konzepte und Methoden für Anbieter von E-Learning- und Blended Learning-Qualifizierungen. Münster u. a.: Waxmann.
- Knoll, Jörg. 2002. „Wie hältst du’s mit der Qualität?“ – Neuer Umgang mit einem vertrauten Thema. In *Pädagogisch handeln – wirtschaftlich handeln. Zur Verknüpfung von Ökonomie und Profession in der Weiterbildung*, Hrsg. Hannelore Bastian, Wolfgang Beer, und Jörg Knoll, 72–90. Bielefeld: Bertelsmann.
- Kultusminister Konferenz (KMK). 2016. *Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung*. <https://www.kmk.org/themen/hochschulen/qualitaetssicherung-und-qualitaetsentwicklung.html> [10.12.2017].
- Küchler, Felicitas von. 2000. Worin besteht die Qualität eines pädagogischen Produkts? *Grundlagen der Weiterbildung* 11 (6): 277–280.

- Nickel, Sigrun. 2008. Qualitätsmanagementsysteme an Universitäten und Fachhochschulen. Ein kritischer Überblick. *Beiträge zur Hochschulforschung* 30 (1): 16–38. https://www.che.de/downloads/Nickel_QM_Ueberblick.pdf [16.01.2018].
- Online Learning Consortium (OLC). 2014. *OLC Quality Scorecard: Criteria for excellence in the administration of online learning programs*. <http://onlinelearningconsortium.org/consult/quality-scorecard> [10.12.2017].
- Online Learning Consortium (OLC; Formerly Sloan-C). 2017. *Quality Framework. Five Pillars of Quality Online Education*. <http://onlinelearningconsortium.org/about/quality-framework-five-pillars> [10.12.2017].
- Ossiannilsson, Ebba, Keith Williams, Anthony F. Camilleri, und Mark Brown. 2015. *Quality models in online and open education around the globe. State of the art and recommendations*. International Council for Open and Distance Education: Oslo. <https://www.researchgate.net/file.PostFileLoader.html?id=56a188ac64e9b297838b4568&assetKey=AS%3A320509638578176%401453426860255> [10.12.2017].
- Quality Matters (QM). 2014. Standards from the QM Higher Education Rubric. Fifth Edition. www.elo.iastate.edu/files/2016/04/QM-Rubric.pdf [10.12.2017].
- Zech, Rainer. 2015. *Lernerorientierte Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung. Leitfaden für die Praxis Modellversion*. Hannover. <http://www.qualitaets-portal.de/wp-content/uploads/LQW-3-Leitfaden-201501.pdf> [01.09.2017].
- Zech, Rainer, und Claudia Dehn. 2017. *Qualität als Gelingen. Grundlegung einer Qualitätsentwicklung in Bildung, Beratung und Sozialer Dienstleistung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Zimmer, Gerhard. 2009. Qualitätskriterien für Medien in der Weiterbildung. *Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen* 78 (7.50.20): 1–14.
- Zimmer, Gerhard, und Elena Psaralidis. 2000. „Der Lernerfolg bestimmt die Qualität einer Lernsoftware!“ Evaluation von Lernerfolg als logische Rekonstruktion von Handlungen. In *Qualitätsbeurteilung multimedialer Lern- und Informationssysteme. Evaluationsmethoden auf dem Prüfstand*, Hrsg. Peter Schenkel, Sigmar-Olf Tergan, und Alfred Lottmann, 262–303. Nürnberg: BW Bildung und Wissen.

Über die Autorinnen

Arnold, Patricia; Dr. phil., Gymnasiallehrerin Mathematik und Sport, Professur für Sozialinformatik an der Fakultät für angewandte Sozialwissenschaften an der Hochschule München, Studiengangsleiterin BASA-online, patricia.arnold@hm.edu

Kumar, Swapna; Dr. Education in Curriculum and Instruction, Clinical Associate Professor für Educational Technology am College of Education der University of Florida, USA, Studiengangsleiterin Doctor of Education in Educational Technology, swapnak@ufl.edu