

Quindel, Ralf

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

Klages, Benjamin [Hrsg.]; Bonillo, Marion [Hrsg.]; Reinders, Stefan [Hrsg.]; Bohmeyer, Axel [Hrsg.]: *Gestaltungsraum Hochschullehre. Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen*. Opladen ; Berlin ; Toronto : Budrich UniPress Ltd. 2015, S. 39-58



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Quindel, Ralf: Widersprüche im Bologna-Prozess. Positionierungen zum Thema „Gute Lehre“ -

In: Klages, Benjamin [Hrsg.]; Bonillo, Marion [Hrsg.]; Reinders, Stefan [Hrsg.]; Bohmeyer, Axel [Hrsg.]:

Gestaltungsraum Hochschullehre. Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen. Opladen ; Berlin ;

Toronto : Budrich UniPress Ltd. 2015, S. 39-58 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-114316

<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-114316>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/deed> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

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



Gestaltungsraum Hochschullehre

Potenziale nicht-traditionell
Studierender nutzen

Gestaltungsraum Hochschullehre

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

Gestaltungsraum Hochschullehre

Potenziale nicht-traditionell
Studierender nutzen

Budrich UniPress Ltd.
Opladen • Berlin • Toronto 2015

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



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

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

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

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

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

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

Inhalt

| | |
|--|-----------|
| Vorwort | 9 |
| Gestaltungsraum Hochschullehre. Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen – Zur Einleitung Stefan Reinders/Benjamin Klages/Marion Bonillo | 11 |
| Der Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ im Kontext der (inter-)nationalen Diskussion um lebenslanges Lernen Andrä Wolter/Ulf Banscheraus | 17 |
| Heterogenität – Potenziale der Unterscheidungen..... | 37 |
| Widersprüche im Bologna-Prozess. Positionierungen zum Thema „Gute Lehre“ Ralf Quindel..... | 39 |
| Was wird wozu beobachtet: Studieren ermöglichen und Qualität sichtbar machen Kai Schmidt | 59 |
| Educational Diversity: Anlass und Potenzial für Lehrkompetenzentwicklung Birgit Szczyrba/Timo van Treeck | 73 |
| Zwischen Komfort- und Panikzone – Wie sind Gender- und Diversitätsansätze als Querschnittsperspektive in der Lehrentwicklung im Bereich Sozialwesen zu realisieren? Andrea Nachtigall/Sandra Smykalla | 85 |
| Differente Paradigmen digitalen Lernens als Grundlage für die Gestaltung akademischer Lehre Karsten Krauskopf/Carmen Zahn..... | 105 |

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

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

Vorwort

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

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

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

2 Ebd. S. 55.

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

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

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

Berlin im August 2015

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

Heterogenität – Potenziale der Unterscheidungen

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

Ralf Quindel

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

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

1 Der Weg zur Fragestellung

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2 Hochschuldidaktische Forschungsperspektiven

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

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

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

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

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

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

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

3 Die Ökonomisierung des Studiums

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

Verwertbarkeit des Studiums vs. kritisch-reflexive Professionalität

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Konkurrenzprinzip und die Folgen für das Selbstverständnis der Studierenden und Lehrenden

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Kontrolle statt Vertrauen

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

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

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

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

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

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

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

Grenzen der Wahlfreiheit und Bildung eigener Interessen

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

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

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

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

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

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

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

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

Inhaltliches Interesse vs. ökonomisch effizientes Studium

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4 Positive Utopie: Demokratische und soziale Hochschule

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

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

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

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

Ansetzen an Fragen und Erfahrungen der Studierenden

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

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

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

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

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

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

Dozent_in 2: Find ich gar nicht altmodisch.

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

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

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

Förderung selbstorganisierten Lernens

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

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

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

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

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

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

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

Literatur

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

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