

Building Bridges - Beziehungsarbeit im digitalen Raum gestalten: Ergebnisse des BediRa-Barcamps

Weimann-Sandig, Nina (Ed.); Kleppsch, Julia (Ed.)

Veröffentlichungsversion / Published Version
Konferenzband / conference proceedings

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Weimann-Sandig, N., & Kleppsch, J. (Hrsg.). (2023). *Building Bridges - Beziehungsarbeit im digitalen Raum gestalten: Ergebnisse des BediRa-Barcamps* (ehs-Forschung, 5). Dresden: Evangelische Hochschule Dresden (ehs). <https://doi.org/10.25366/2023.17>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC Licence (Attribution-NonCommercial). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0>

Menschen.Forschung

Nina Weimann-Sandig, Julia Kleppsch (Hg.)
**Building Bridges-
Beziehungsarbeit im digitalen
Raum gestalten. Ergebnisse des
BediRa-Barcamps**

ehs-Forschung

Schriftenreihe *ehs*-Forschung

Herausgegeben von der Evangelischen Hochschule Dresden (ehs)

Nina Weimann-Sandig, Julia Kleppsch

Building Bridges – Beziehungsarbeit im digitalen Raum gestalten.
Ergebnisse des BediRa-Barcamps.

Schriftenreihe *ehs*-Forschung | Heft 5

ISSN 2748-9825 (Print)

ISSN 2748-9833 (Online)

DOI: <https://doi.org/10.25366/2023.17>

Dresden, Februar 2023

Evangelische Hochschule Dresden (ehs)

University of Applied Sciences for Social Work, Education and Nursing

Dürerstraße 25 | 01307 Dresden

Postanschrift: Postfach 20 01 43 | 01191 Dresden

Tel.: +49 351 46902-0

info@ehs-dresden.de

www.ehs-dresden.de

Inhaltsverzeichnis

Vorwort der Herausgeberinnen.....	6
Einleitung (<i>Nina Weimann-Sandig</i>).....	7
Co-Constructing Crises – To what extend does digitalization contribute to a professionalization of social, person-related services? (<i>Nina Weimann- Sandig</i>).....	9
Praxisreflexion im digitalen Raum: Bedingungen von Reflexivität im Dualen Studium der Sozialen Arbeit (<i>Kirsten Witte, Nicole Weydmann, Stefanie Kretschmer</i>)	19
Gelingende Lehr-/Lerngestaltung in Blended Learning Studienkonzepten der Sozialen Arbeit mit HyFlex, HighTech, HighTouch (<i>Marlene Jänsch, Susanne Bauer</i>).....	28
Students as partners- ein ganzheitliches Lehr- und Organisationsentwicklungskonzept (<i>Nina Weimann-Sandig</i>).....	37
Students as Partners - Umsetzung des Ansatzes in einem Forschungsprojekt (<i>Julia Kleppsch, Sylvia Schulze-Achatz</i>).....	42
Einbeziehen von Praxispartner:innen in digitale Lehrveranstaltungen der Sozialen Arbeit (<i>Laura Stach</i>).....	53
Autorinnen und Autoren.....	62

Vorwort der Herausgeberinnen

Am 21. Juli 2022 fand das Virtuelle Summer Barcamp „*Building Bridges - Promoting Digital Relationships in the Study of Social Work, Education, and Health Care*“ im Rahmen des BediRa-Projektes an der ehs Dresden statt. Gegenstand des Virtual Summer Barcamps war das Ausloten von Möglichkeiten, Beziehungsarbeit im digitalen Raum innerhalb der Hochschullehre zu ermöglichen und zu gestalten. Im Sinne der Barcamp-Methode standen dabei der Erfahrungsaustausch, die Vernetzung verschiedener Hochschulakteur:innen sowie die Erprobung unterschiedlichster Methoden, didaktischer Herangehensweisen und Tools im Mittelpunkt. Die Motivation zur Veranstaltung des Barcamps war darin begründet, dass digitale und hybride Lehr-Lern-Arrangements, die die reflexive Professionalität in den Blick nehmen, erst am Anfang ihrer Entwicklung stehen. Gleichzeitig bedarf es – im Sinne des Mehrwertes digitaler Lehre – sehr zügig der Entwicklung und Diskussion von Konzepten für die Ausbildung entsprechender Kompetenzen bei Lehrenden und Studierenden. Das Virtual Summer Barcamp von BediRa verstand sich daher - mit einem Mix aus synchronen und asynchronen Formaten – als Rahmen für unterschiedlichste Ansätze. Von der ersten Idee über Initiativen, Konzepte und Strategien bis hin zu bereits veröffentlichten Forschungsergebnissen wurde zwei Tage lang rund um das Thema Beziehungsarbeit in der digitalen Hochschullehre gesprochen. Der Schwerpunkt lag dabei stets auf den sozialen, personenbezogenen Studiengängen. Um diese Diskussionen möglichst nachhaltig aufzubereiten, sowie die Themen Beziehungsarbeit und reflexive Professionalität im digitalen Raum vermehrt in den Köpfen von Hochschulakteur:innen zu verankern, wurde zum Ende des Barcamps die Idee geboren, ein Herausgeberwerk mit Barcamp-Beiträgen zu initiieren. Dieses liegt nun vor. Die Besonderheit: alle Beiträge fokussieren auf digitale Lehr-Lern-Settings in sozialen, personenbezogenen Studiengängen. Dies stellt insofern ein Novum dar, als dass gerade diese Studienbereiche mit Blick auf digitale Settings an Hochschulen noch wenig reflektiert oder erforscht sind. Wir bedanken uns bei allen Autor:innen, die ihre spannenden Barcamp-Beiträge verschriftlicht haben. Ebenso bedanken wir uns bei unserer ehemaligen Kollegin Gesine Seymer sowie unserem studentischen ThinkTank, den *ehs student change makers*, für die große Unterstützung bei der Organisation des Barcamps sowie für das Korrekturlesen der Aufsätze für diesen Herausgeberband. Unser großer Dank geht auch an Sabine Günther, die gute Seele unseres Projektes, die immer dort anpackt, wo gerade Hilfe gebraucht wird.

Nina Weimann-Sandig & Julia Kleppsch

Einleitung

Nina Weimann-Sandig¹

Digitales Lehren und Lernen unter den Bedingungen der Corona-Pandemie stellte für Hochschulen mit Schwerpunkten in Sozialer Arbeit, Gesundheit sowie Erziehung und Bildung eine besondere Herausforderung dar. Wenngleich die meisten Vorlesungen und Seminare relativ problemlos in den digitalen Raum transferiert werden konnten, waren Lehrende und Studierende vielfach unzufrieden mit dem Lehren und Lernen ohne physische Präsenz. So initiierten Studierende der Sozialen Arbeit an der Evangelischen Hochschule Dresden im Frühjahr 2021 eine Protestaktion mit Plakaten unter dem Motto „Soziale Arbeit braucht Begegnungen“ und sprachen sich explizit gegen die Weiterführung der digitalen Lehre aus. Dies war wenig verwunderlich. Denn bei der Vermittlung erfolgreicher Beziehungsgestaltung als zentrales Kompetenzziel der oben genannten Studiengänge, wird physische Ko-Präsenz von Lehrenden und Lernenden oft als konstitutiv erachtet. Dementsprechend gering war die Digitalisierungsneigung vor Corona und umso voraussetzungsvoller, eine Übertragung der Beziehungsarbeit in den digitalen Raum. Ein besonderer Entwicklungsbedarf besteht in diesem Zusammenhang darin, die Ausbildung reflexiver Professionalität in den digitalen Raum zu transferieren. Diese stellt die Verknüpfung von theoretischen Kompetenzen und situationsabhängiger Performanz in sozialen Berufsfeldern in den Mittelpunkt und ist für Lehr-Lern- und Professionalisierungsprozesse von zentraler Bedeutung.

Die vorliegenden Beiträge widmen sich dementsprechend der qualitativen Ausgestaltung von Hochschullehre im digitalen Raum sowie den Bedingungen von Reflexivität in der Online-Lehre. Zugleich betonen sie aber auch die Potentiale der Neugestaltung von Lehr-Lern-Beziehungen, denn: im digitalen Raum greifen traditionelle Hierarchiekonzepte zwischen Dozierenden und Studierenden noch weniger als in der Präsenzlehre. Der *students as partners-Ansatz* ist dabei nur einer von vielen möglichen Wegen, bietet jedoch einen interessanten Perspektivwechsel für moderne Hochschullehre. Nicht zuletzt ermöglichen digitale Formate genau das, was in der Präsenzlehre oftmals fehlt: die intensive Einbeziehung von Praxispartner:innen in die Hochschullehre. Für Fachhochschulen oder Hochschulen für angewandte Wissenschaften eigentlich ein „must have“, wenn Kompetenzbedarfe der sich stetig weiterentwickelnden Berufsfelder adäquat in der Hochschullehre aufgegriffen werden sollen.

Letztlich geht es allen Beiträgen um eines: digitale Lehre darf nicht auf Emergency Remote Teaching in Krisenzeiten reduziert werden. Vielmehr muss der Mehrwert digitaler Lehre als Ergänzung zur existierenden Präsenzlehre erforscht werden, damit moderne Lehr-Lern-Konzepte an deutschen Hochschulen umgesetzt werden können. Eine solche Offenheit macht Präsenzhochschulen keinesfalls zu Fernhochschulen, sondern gibt ihnen die Möglichkeit, auf die heterogenen Bedarfe und Bedarfslagen von Studierenden angemessen reagieren zu können. Im Wettbewerb der Hochschulen wird die Kombination von digitalen Angeboten und Präsenzlehre

¹ Nina Weimann-Sandig (Professorin für Soziologie und Empirische Sozialforschung sowie Projektleitung des Be-diRa-Projektes an der Evangelischen Hochschule Dresden).

in den nächsten Jahren die Entscheidung von potentiellen Studierenden weiter beeinflussen. Denn die Lebenswelten der Jugend verändern sich radikal: ein Aufwachsen mit digitalen Medien und digitalen Interaktionsstrukturen prägt den Alltag unserer Jugendlichen. Die Entscheidungsfindung bei der Hochschulwahl wird also auch davon beeinflusst werden, wie Hochschulen mit diesen digitalen Lebenswelten umgehen und sie einbetten in ihr Lehrkonzept. Zudem werden diejenigen Hochschulen punkten können, welche die digitalen Veränderungen in den späteren Berufsfeldern ihrer Studierenden aufgreifen, Kompetenzbedarfe identifizieren und diese in ihre Lehre integrieren. Ohne Zweifel wird die, sich stetig ausdifferenzierende, Digitalisierung der Gesellschaft zu einem Wandel der Hochschullandschaft beitragen. Es liegt folglich an den Hochschulen, diesen Wandel aktiv mitzugestalten.

Co-Constructing Crises – To what extent does digitalization contribute to a professionalization of social, person-related services?

Nina Weimann-Sandig

Abstract

This paper addresses the impact of experiences with digital teaching and digital advising processes in social, person-centered studies courses and fields of work such as Early Childhood Education, Social Work and Nursing. The central point of reference is the fact, that social, person-centered services are very young professions, characterized by specific professional criteria that are closely linked to personal negotiation and communication processes between professionals and clients. By taking a closer look at the effects of online teaching and learning and the need to establish alternative exchange formats in the fields of work, the question is addressed to which competencies students at universities should be taught in the future in order to be able to meet the challenges and changes in their fields of work as professionals.

Introduction

The Covid-19 pandemic, as well as climate changes, the war in Ukraine and the waves of refugees influence and renew societies in the 21st century. Social Work, Early Childhood Education and Nursing – work fields that had long been neglected within the theory of professionalism (Weimann-Sandig/Prescher 2021) – seem to be much-valued because of their systemic importance, nevertheless there are still less debates on needed future skills. In fact, the recent challenges of societies highlight the importance of social services and enforce their responsibility to cope with those increasing problems. The Corona pandemic, or rather the accompanying contact restrictions, have acted as a burning glass for these professional fields in particular, but also for the corresponding courses of study. In fact, the contact restrictions have undermined the professional self-image and the strong focus on personal contacts and personal interaction settings. Instead, in professional practice, as well as at universities, there was a need to switch to other forms of communication. Consequently, the virtual space became a space of exchange and encounter for students and teachers on the one hand, and for professionals and clients on the other. What makes it special is that there will also be no return to a time before COVID-19. The developments and changes are profound and permanent, we have to face this fact. Above all, we must consider this as an opportunity. However, this can only be achieved if, in the sense of critical thinking, we question the changes that have occurred in our study programs, but also in the work fields of social,

person-related services. The following text aims to stimulate this critical reflection through three questions:

Firstly, the question is pursued which changes we could notice in the course of remote emergency teaching among students of social, person-related study programs and to what extent these changes could have a positive or negative effect on the acquisition of professional competencies.

Secondly, it is to be questioned to what extent the central professional concepts of social, person-related services have been shaken by the lack of opportunities for personal encounters, or whether it is not precisely the need to expand these concepts that has driven the professionalization of these fields of work.

Third, we need to conclude by considering what impact the experiences of students, faculty as well as professionals, should have on the design of teaching in social, person-related degree programs in the future.

Social, person-related professions

Discussions about social, person-related services do not have a long tradition within a sociology of professions or research on professions (Weimann-Sandig/Prescher 2021). Thus, it seems important to clarify an understanding, suitable for social, person-related professions. In general, we understand professions as social institutions that emerge in response to social problems and are characterized not only by a vocationalization but a great interpretative authority of these professional groups (Schmidt 2008: 837f.). However, social, person-related services take on a special role: over a long period of time they have been performed in voluntary capacity, what means that their professional development is of quite young date. For a long time, they were dismissed as women's occupations, and even today they are considered to be little differentiated occupational fields in terms of career and salary opportunities (Weimann-Sandig 2019; Reerich 2010; Feldhoff 2006)

Early Childhood Education, for example, was not the focus of public interest for a long time and was rather ridiculed as a professional field, until a clear shift in family and labor market policy: at that time people realized that the educational efforts and educational investments of females were on hold with the beginning of motherhood (Frodermann/Müller/Abraham 2013). In order to ensure their continuous labor market integration, German politicians realized that the working capacities and employability of mothers could only be guaranteed by providing high-quality childcare solutions. As mothers, or parents in general, needed flexible as well as all-day care arrangements, the debates on the expansion of child care arrangements in Germany were intensified in 2008. Correspondingly, the professionalization of work arrangements in the field of child care has been driven in a variety of ways: the expansion of day care services for children by providing new

forms of qualification (Schoyerer/Weimann-Sandig 2015), academization in the field of Early Childhood Education as well as professional developments by implementing tandem executives (Weimann-Sandig 2017) or specialist careers (Weimann-Sandig 2019).

Accordingly, the increasing social relevancy of social services leads to an increasing demand of professionalization characterized by a continuous differentiation of knowledge and knowledge-structures (Schütz/Luckmann 1979). In difference to criteria of traditional professions (Mieg 2005), such as autonomy or power of knowledge (especially used in the anglo-american profession debates), social, person-related services are characterized by own criteria that concentrate on the specific process of knowledge creation. Interactive working concepts (Dunkel/Weihrich 2012) as well as co-creative or co-constructive concepts (Fthenakis/Textor 2000) emphasize the specific dynamics of social services as new professions. All approaches focus on the interaction between professionals and clients and consider it constitutive for the development of professional knowledge. In contrast to traditional professions such as medicine or law, the knowledge process is therefore not characterized as a theoretical knowledge gaining but as a practical negotiation process. This perspective on the formation of social professions is quite presuppositional, because it requires a trusting relationship between professionals and clients and, what is even more important, the professional competencies to establish and create those relationships.

This is now where higher education comes in. It is our duty to prepare students in the best possible way for co-constructive work settings in order to advance their professionalization in this way. Accordingly, we need to consider which forms and formats of knowledge transfer at universities are best suited to equip our students with the necessary competencies. Since in Germany online teaching in higher education has been of limited impact at most universities until COVID-19, the pandemic times helped us to develop a new understanding of teaching and learning.

Social Cocooning and its impact on students and prospective professionals in the field of social, person-centered services

The Covid-19 pandemic has intensified a social phenomenon, called “Social Cocooning”. Social Cocooning is often described as a new way of living, following the trends of “Hygge” or “Jomo”, what means that individuals are more likely to stay at home, invest into cozy homestyles and try to separate themselves from the restless society outside. From a wider and more differentiated context, Social Cocooning has to be analyzed as a symptom of an overwhelmed society. Overwhelmed by the relentless crises’ scenarios. Covid-19 is one of those. Social Cocooning therefore should not only be discussed as a modern lifestyle, but as a negative result of social distancing. While the world is shaking and breaking, people seem to get more and more used to social distancing. What is especially surprising: not only the elder ones

prefer to stay at home but also a lot of young people (Bohl et al 2022; Mannheimer Corona Studie 2020²).

When analyzing social professions one can say that social distancing is a serious threat. On the one hand, many professions within the social, person-centered services are dealing with the negative outcomes of social distancing for their clients or patients. On the other, professionals also show severe problems of stepping back into close personal contacts. Especially new or prospective professionals like students are extremely suffering from social distancing as they are lacking of work experience and experiential knowledge that might help to understand the importance of personal interactions. In fact, the digital teaching might have been a blessing to continue studying. But honestly spoken, the universities were not prepared for long-term digital teaching and the necessity to provide the same professional development possibilities as in times of classroom teaching.

A questionnaire analyzing the positive or negative results of emergency remote teaching at the University of Applied Sciences for Social Work, Education and Nursing Dresden asked students about the positive outcomes of e-learning. A majority named the possibility to attend lessons from bed without dressing up or sitting in their own, cozy apartments without the need of travelling and meeting foreign people as real advantages. What sounds funny at first sight should be alarming on the second. We are talking of students, studying in the field of social services, namely Social Work, Early Childhood Education and Nursing. These professional fields are characterized by high social interactions (Böhle/Weihrich 2020). Furthermore, work in the social services is characterized by an individual case management (Monzer 2018) what includes an intensive theoretical and practical knowledge transfer (Weimann-Sandig/Prescher 2021). Accordingly, the transition to online teaching raised the question of the extent to which digital skills might become future skills for students in social, person-related study programs. Therefore, different strategies have been developed from 2020 to 2022. One very interesting strategy was the use of Virtual Reality (VR) or Augmented Reality (Ar) at Universities of Applied Sciences in the field of social services. By providing virtual client trainings³ these universities tried to close the gap between missing digital competencies and interactive work. Although these universities report huge efforts by using these training methods and the students seem to be fascinated, one of the VR instructors of a university in Switzerland described the following experiences in an expert interview:

“The students love our VR- trainings. We have a virtual meeting room, where they - as professionals - can meet their clients. They can choose between different characters. An aggressive client, for example, or an anxious female or a foreign with a different cultural background. The training efforts were impressive. Then we switched to personal trainings. What has

² [10-07-2020 Mannheimer Corona-Studie - Bericht zur Lage in den Tagen 20 Mrz-09 Jul 2020.pdf \(uni-mannheim.de\)](https://www.tagblatt.ch/leben/digital/bei-games-und-filmen-gehört-sie-langst-dazu-nun-halt-die-virtual-reality-einzug-ins-studium-ld.1427026)

³ <https://www.tagblatt.ch/leben/digital/bei-games-und-filmen-gehört-sie-langst-dazu-nun-halt-die-virtual-reality-einzug-ins-studium-ld.1427026>

been trained so well in VR was totally lost in personal interactions. It was not about talking, it was about reacting properly, showing non-verbal signs of empathy. Most of the students had no idea how to behave in a professional way. Eye-contact was also a major problem. So we could see: virtual reality helps us to train but professional skills in social services need personal trainings. There is no replacement.”

This small example illustrates that we have to initiate discussions about a better coordination of digital and personal learning at universities to establish professionalized work fields (Weimann-Sandig/Seymer/Kleppsch 2022). In fact, an overarching concept of digital literacy is necessary to create awareness among teachers and students of the limits and possibilities of virtual space. Online teaching as a substitute for personal interactions is unthinkable for the professionalization of social, person-centered services. But relying on only one component might be also a threat for a professional development. While the remote teaching at universities tried to provide students the best possible teachings within the COVID-crisis, the negative outcomes for professional development haven't been discussed so far. In fact, a huge number of students at universities – not only in Germany but all over the world – felt unable to step back into real social interactions at the beginning of summer term 2022. At the end of a questionnaire, one student wrote for example:

“I have to confess that stepping back into normal lessons is inconceivable. Sitting together with more than thirty other students, talking in front of them, giving personal talks to professors – I am crying when I'm thinking of all of this.”

Other students asked to do oral presentations online, because they couldn't imagine presenting in front of real audience. What seemed to be single cases at first, turned out to be a cross-university, international problem at the end (Guidry et al 2022).

A sociology of professions has to critically discuss the impacts of social cocooning or social distancing on the professional social interactions of prospective professionals in the field of social services and the real advantages of digital teaching. Therefore, online teaching should provide added value but not replace the need to expand personal interactions. This is necessary, because the drop outs of students seem to have increased between 2021 and 2022. Additionally, more students decided to take a semester off (Stud.diColl 2021⁴) because bridging the gap between digital distance learning and the need of close personal contacts in their prospective work fields seemed impossible. The general shortage of skilled professionals in the social services in Germany is worsening this situation (Seyda et al. 2021)

Discussing what to do to avoid producing a “lost generation” of skilled workers in the fields of social services is not easy. But it is mandatory. We might have to realize

⁴ [2021_07_01_hiaz-sowi-sop-kochskaemper-corona-stu.diColl_studie-onlinesemester-digitaler_studienalltag.pdf](https://www.uni-hildesheim.de/studienalltag/2021-07-01-hiaz-sowi-sop-kochskaemper-corona-stu.diColl_studie-onlinesemester-digitaler_studienalltag.pdf)
([uni-hildesheim.de](https://www.uni-hildesheim.de))

that the academization of social services – which is important for the professionalization of these work fields – needs more dual system study programs. These ensure a continuous work integration of students and help to better reflect the professional requirements, especially in times of crises. It generally might need a more praxelological approach in teaching and learning (Weimann-Sandig/Prescher 2021) as social challenges are reflected by changes in practice. When switching on the organizational level we could observe situations in our research that stress these recommendations, as e.g. the KonFa-study shows (Weimann-Sandig et al. 2022).

Establishing trust in times of social distancing – the professional development of social, person-centered services during COVID-19

We have to come to terms with the fact that crises do not only have negative effects, but also act as a motor for new developments and changes. COVID-19 has influenced the working conditions within the different social services so intensely as if seen through a magnifying glass. While the Corona pandemic has clearly highlighted structural deficits, at the level of individual, professional action, it has literally forced professionals to adopt even more co-constructivist or co-creative approaches to action. Interestingly, these could be overserved both in digital space and in presence, always depending from the framework and negotiation conditions between professionals and clients. Let me give two examples:

The COVID-19 pandemic revealed that parental work in Early Childhood Education had to date been part of theoretical educational plans of the individual federal states, but has been strategically anchored very little in the reality of child care institutions. Parental work was mainly focused on the daily drop-off and pick-up situations. Thus, as soon as hygienic regulations denied parents access to kindergartens, this parental work came to a complete halt (Weimann-Sandig/Hamacher/Belenkji 2021). The institutions that had staff with digital skills or professionals who were enthusiastic about digital formats were able to establish contact with the families much more quickly and effectively. Parents and children felt less abandoned and less alone as a result of these digital parenting formats (Weimann-Sandig/Schneiderat/Völlger 2023).

Besides the fact, that the digital infrastructure of social services in Germany is far below other countries, especially in the field of Early Childhood Education, we should consider that many of the current professionals have not acquired such digital skills in training. If we see from empirical research that it can be valuable to consider such digital competencies as investments in so-called future skills (Stifterverband 2021), then we have to ask ourselves, especially at Universities of Applied Sciences, how we integrate them into our courses.

On the other hand, our research also allowed us to find numerous examples where digital formats were not at all successful in maintaining an ongoing connection between professionals and clients. A social worker describes the following situation:

“I’m working with young people coming from instable families. Poverty, domestic violence... you know. As the youth center had to be closed because of COVID the kids had no possibilities to break out from their homes. And I had no possibility to meet them and to care for them. So I decided to call them by using Face-Time, I also tried Zoom Meetings. A horrible decision. Wherever I called it was noisy as the flats are mostly very small and many people were inside. I could not understand a single word although the kids desperately tried to tell me what happens to them. They became so desperate and hopeless that they hung up. Only one boy told me: sorry but calling me is no good idea. Are you not interested in seeing me? Why don’t we go for a walk, just the two of us. And I realized that he had constructed a sphere where meeting was possible. Furthermore, from a professional point of view I have to admit that going for a walk offers a lot of advantages that have already been examined in many studies. But it didn’t come to my mind. But to his. What shall I say, I have been walking a lot since this time and I have experienced a new and appropriate form of communication and counseling.” (Weimann-Sandig et al 2022).

Both examples, as different as they are, have one thing in common: professionals are showing openness to reshaping the person-centered approach and creating or testing fallback options for themselves and their clients. At the same time, they pay attention to the feedback, reflect on the added value of the newly created formats together with their clients and make the decision to continue or discontinue the new format based on this reflection. The second example goes even further. It is synonymous with the co-constructivist approach, which makes no distinction between the expertise of the professional and the client. The suggestion to try the new format of the joint walk does not come from the professional, but from the client. The professional competence lies in the recognition that the client has worked out an evasion strategy for himself, which must be supported at all costs. In the sense of praxelological professionalization strategy, the professional then applies this new format to other clients. Other examples of co-constructive coping strategies could be found in Early Childhood Education where children encouraged the professionals to play “message in a bottle” in order to overcome the missing personal communication with children from other groups. Or single mothers who encouraged social workers to establish regular zoom-based cooking events in order to overcome the loneliness of single parents in times of prohibited personal contacts (Weimann-Sandig et al 2022).

Conclusion

What can we learn from these examples? From my point of view, that interactive and co-constructivist work concepts can by no means only take place in presence, but that they are also not always transferable to the digital space. The analysis of the examples shows the strong dependence of interactive or co-constructivist concepts on the available structures that professionals and clients can fall back on, as well as on the protective spaces that clients depend on. Professionals of the present

and future need the competence to engage in co-constructivist formats. At the same time, however, they also need the competence to recognize when digital formats can offer added value and how they can be implemented and designed in terms of professional relationship building.

The challenge for our universities will be to combine these competencies. This can only succeed if we abandon the attitude that it is enough to be able to handle digital platforms or to know digital tools. This is not compatible with the professionalization of social, person-related services and is diametrically opposed to the positive development thrusts of these fields of work. We can only achieve real further development, if we increasingly devote ourselves to the aspect of future skills and anchor digital literacy as a component in all social, person-related courses of study - and not as an optional extra, but as a mandatory module in the curriculum. Digital literacy means precisely the connection between the recognition of an added value of digitality, a critical reflection where digitality makes the professional criteria of social, personal services ad absurdum, as well as the ethically and legally legitimized use of digital tools. In addition, the praxeological approach to knowledge acquisition as well as knowledge verification must become more prominent. We need practice research as well as feedback from practice sites in order to discuss future skills for our students and to make them fit for professional action in their fields of activity.

Literature

- Bohl, Christin; Karnaki, Pania; Cheli, Simone; Fornes Romero, Gertrudis; Glavak Tkalić, Renata; Papadopoulos, Eva et al. (2022). Psychische Belastung von Kindern und Jugendlichen in der Coronazeit. In: Präventive Gesundheitsförderung. DOI: 10.1007/s11553-022-00946-0.*
- Böhle, F.; Wehrich, M. (2020). Das Konzept der Interaktionsarbeit. In: Zeitschrift für Arbeitswissenschaft. 74 (1), S. 9–22. DOI: 10.1007/s41449-020-00190-2.*
- Feldhoff, K. (2006). Soziale Arbeit als Frauenberuf — Folgen für Sozialen Status und Bezahlung?! In: Zander, M.; Hartwig, L.; Jansen, I. (Hg). Geschlecht Nebensache? VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90331-6_2.*
- Frodermann, C.; Müller, D; Abraham, M. (2013). Determinanten des Wiedereinstiegs von Müttern in den Arbeitsmarkt in Vollzeit oder Teilzeit. Köln Zeitschrift für Soziologie 65, 645–668 (2013). <https://doi.org/10.1007/s11577-013-0236-3>.*
- Fthenakis, W.E.; Textor, M.R. (Hg.). Pädagogische Ansätze im Kindergarten. Weinheim, Basel: Beltz 2000, S. 71-83.*
- Guidry, J. P. D.; Perrin, P. B.; Bol, N.; Song, B.; Hong, C.; Lovari, A. (2022). Social distancing during COVID-19: threat and efficacy among university students in seven nations. In: Global health promotion 29 (1), S. 5–13. DOI: 10.1177/17579759211051368.*

- Mieg, H. A. (2005). *Professionalisierung [Professionalization]*. In: F. Rauner (Hrsg.), *Handbuch der Berufsbildungsforschung* (S. 342-349). Bielefeld: Bertelsmann.
- Monzer, M. (2018). *Case Management. Grundlagen*. Heidelberg: medhochzwei.
- Rerrich, M.S. (2010). *Soziale Arbeit als Frauenberuf: der lange Weg zur Gendered Profession*. In: Engelfried, C.; Voigt-Kehlenbec, C. (Hg.). *Gendered Profession*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92303-1_6.
- Schmidt, A. (2008). *Profession, Professionalität, Professionalisierung*. In: Willems, H. (Hg.). *Lehr(er)buch Soziologie*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90987-5_17.
- Schoyerer, G.; Weimann-Sandig, N. (2015). *Tagespflegepersonen in tätigkeitsbegleitender ErzieherInnenbildung Berufsmotivation, Alltagsmanagement und öffentliche Förderung Abschlussbericht aus dem Projekt Wissenschaftliche Begleitung Aktionsprogramm Kindertagespflege – Stufe 2*. Online verfügbar unter: [tagespflegepersonen_bericht_schoyerer_weimann_sandig.pdf](https://www.bvkt.de/tagespflegepersonen_bericht_schoyerer_weimann_sandig.pdf) (bvkt.de).
- Seyda, S.; Köppen, R; Hickmann, H. (2021). *Pflegeberufe besonders vom Fachkräftemangel betroffen*. In: KOFA Kompakt 10/2021. Online verfügbar unter: KOFA Kompakt 10/2021: Pflegeberufe besonders vom Fachkräftemangel betroffen - Institut der deutschen Wirtschaft (IW) (iwkoeln.de).
- Stifterverband (2021). *Future Skills 2021. 21 Kompetenzen für eine Welt im Wandel*. Online verfügbar unter: [Future Skills 2021 | Stifterverband](https://www.stifterverband.org/future-skills-2021).
- Weimann-Sandig, N.; Schneiderat, G.; Völlger A. (2023 i. Erscheinen): *Junge Dresdner Familien in der Corona-Pandemie. Ergebnisbericht im Rahmen des Projektes „Frühe Hilfen nach Corona“*.
- Weimann-Sandig, N.; Seymer, G.; Kleppsch, J. (2023 i. Erscheinen): *„Ich will doch später was mit Menschen machen, da braucht es nix Digitales!“ – Diskussionen um die Sinnhaftigkeit digitaler Lehre und die Schwierigkeit, Beziehungsarbeit im digitalen Raum zu definieren*. In: *GeNeMe-Tagungsband 2022*.
- Weimann-Sandig, N., Schneiderat, G., Völlger, A., Bielefeldt, A., Müller, S. (2022). *Nähe schaffen, wo keine persönlichen Kontakte möglich sind. Herausforderungen und Bewältigungsstrategien pädagogischer Fachkräfte in der Arbeit mit Familien in den ersten 18 Monaten der Corona-Pandemie*. Schriftenreihe ehs-Forschung, Heft 4 (2022). <https://doi.org/10.25366/2022.118>.
- Weimann-Sandig, N.; Hamacher, S.; Belenkij, K. (2021). *Die Corona-Pandemie als Katalysator drängender Fragen*. In: *Frühe Bildung* (2021), 10 (3), 169–171.
- Weimann-Sandig, N.; Prescher, T. (2021). *Die Idee einer praxeologisch fundierten Kompetenz-Performanz-Theorie zur Überwindung sozialer Ungleichheit in den Sozialen Dienstleistungsberufen*. In: Blättel-Mink, B. (Hg.). *Gesellschaft unter Spannung. Verhandlungen des 40. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie* 2020. Online verfügbar: https://publikationen.sozioogie.de/index.php/kongressband_2020/issue/view/54.
- Weimann-Sandig, N. (2019). *Weiterbildung in den Berufsfeldern Kindertagesbetreuung und Altenpflege. Über eine gendersensible Neuausrichtung eines „Frauenberufs“*. In: Schlemmer, E.; Binder, M, (Hg): *MINT oder CARE? Gendersensible*

Berufsorientierung in Zeiten digitalen und demografischen Wandels. Weinheim: Beltz Juventa, S. 236-250.

Weimann-Sandig, Nina (2017): Führungstandems als Gewinn für alle – Kooperative Personalentwicklung in Kitas. In: Kindergarten heute, das Leitungsheft 3/2017 (10.Jg.), S. 26-29.

Praxisreflexion im digitalen Raum: Bedingungen von Reflexivität im Dualen Studium der Sozialen Arbeit

Kirsten Witte, Nicole Weydmann, Stefanie Kretschmer⁵

English Abstract

Based on the definition of reflexivity as a key competence in social work, didactic considerations are made on developing reflective competence in digital learning settings. These considerations are related to the preconditions at Berufsakademie Wilhelmshaven. Triple teaching is discussed as a supporting model.

German Abstract

Ausgehend von einer Bestimmung von Reflexivität als Schlüsselkompetenz in der Sozialen Arbeit werden didaktische Überlegungen zu Entwicklungsmöglichkeiten von Reflexionskompetenz in digitalen Lehr-Lernszenarien angestellt. Bezogen werden diese auf die Bedingungen an der Berufsakademie Wilhelmshaven. Als ein unterstützendes Modell wird dabei das Triple Teaching diskutiert.

In diesem Artikel geben wir – basierend auf unseren Erfahrungen als Lehrende an der Berufsakademie Wilhelmshaven und ausgehend von einer systematischen Differenzierung von Reflexivität – einen Einblick in unsere Überlegungen zu Bedingungen der Entwicklung von kritischer Reflexionskompetenz im Rahmen des Dualen Studiums Sozialer Arbeit unter den Möglichkeiten digitaler Lehr-Lern-Szenarien.

Reflexivität

Für die Berufsverbände Sozialer Arbeit gehört Reflexivität zu den personalen Schlüsselkompetenzen von Sozialarbeitenden, die das kritische Hinterfragen der eigenen professionellen Identität und Rolle erst ermöglicht (für den Deutschen Berufsverband für Soziale Arbeit DBSA e.V.: Leinenbach, Nodes & Stark-Angermeier, 2009; für den Schweizerischen Berufsverband der Sozialen Arbeit: Avenir-Social, 2014; für den Österreichischen Berufsverband Soziale Arbeit: Österreichischer Berufsverband der Sozialen Arbeit, 2017). Auch in den bisweilen kontrovers geführten Debatten über Professionalisierungsansätze in der Sozialen Arbeit ist an der Frage des Stellenwerts von Reflexionskompetenz ein großes Einvernehmen festzustellen. Ihre zentrale Rolle kann in der Profession von Sozialarbeitenden gewissermaßen als

⁵ Kirsten Witte (Lehrende an der Berufsakademie Wilhelmshaven): kirsten.witte@ba-whv.de; Prof. Dr. Nicole Weydmann (Professorin für Qualitative Methoden an der HS Furtwangen): nicole.weydmann@hs-furtwangen.de; Dr. Stefanie Kretschmer (Leiterin der Berufsakademie Wilhelmshaven): stefanie.kretschmer@ba-whv.de.

„Konsensformel“ verstanden werden (Kösel, Unger, Hering, & Haupt, 2022). Tiefel (2004) erklärt Reflexionskompetenz von Sozialarbeitenden als „notwendiges Korrektiv zu Routine und routinierten Handlungsabläufen“ (Tiefel, 2004) und bezieht sich hierbei sowohl auf die Notwendigkeit der Herstellung und Gestaltung von sozialarbeiterischen Arbeitsbeziehungen als auch auf die Bestimmung von Verhältnissen zu anderen professionellen Deutungs- und Entscheidungshoheiten.

Nicht zuletzt aufgrund der geforderten Kompetenzorientierung im Studium kann die Entwicklung von Reflexionskompetenz als ein Ziel im Studium der Sozialen Arbeit betrachtet werden (vgl. zusammenfassend Schneider, 2012). Im Kontext von dualen Ausbildungs- und Studiengängen ist die Verschränkung von Professionswissen und handlungsnahem Praxiswissen Strukturmerkmal (zur Differenzierung von anderen Studienformaten) und Qualitätskriterium (inhaltlicher und struktureller Art) zugleich (Wissenschaftsrat, 2013; Gerstung & Deuer, 2021). Damit wird Reflexionskompetenz im Rahmen der Ausbildung zu einer zentralen Schlüsselqualifikation für die wechselseitige Bezugnahme von theoretischen und praktischen Wissensbeständen (Polutta, 2020). Gleichzeitig ist jedoch festzustellen, dass diese zentrale Rolle nicht auf einer systematischen Differenzierung des Konzepts von Reflexivität begründet ist und auch in der Lehre eher ein diffuses Bild der Lehr- und Lernbarkeit von Reflexionskompetenz besteht: So gibt es beispielsweise gut erprobte Ansätze in der Rekonstruktiven Sozialen Arbeit (Völter, 2017; Riemann, 2016), zur Kasuistik und in der Bezugnahme auf Schlüsselsituationen (vgl. zusammenfassend Unterkofler, 2018). Überlegungen zu einer einheitlichen Didaktik sind jedoch nicht zu erkennen.

Für die konzeptionelle Differenzierung des Begriffs haben wir uns auf die Unterscheidung von zwei grundlegend verschiedenen Dimensionen von Reflexivität geeinigt (Breuer, 2009):

- 1.) Das präformative Erkennen, das durch biologische und neurologische Sinneswahrnehmungen sowie durch soziokulturell geprägte Wahrnehmungs- und Deutungsmuster geprägt ist.
- 2.) Das personale, lebensgeschichtliche Erkennen von Subjekten, das durch das private, intime und einzigartige Erleben geprägt ist.

Die präformative Dimension umfasst neben den grundlegenden Fragen der Wahrnehmung auch die Möglichkeit der kritischen Reflexion von gesellschaftlichen und kulturellen Zusammenhängen. So können Fragen von sozialer Ausschließung und Ungleichheit in dieser Sphäre reflektiert werden. Die zweite Dimension, die aus unserer Sicht im Kontext von Sozialer Arbeit noch keine ausreichende Betrachtung findet, ist die Sphäre der ureigenen, individuell idiosynkratischen Aspekte und Resonanzen des erkennenden Subjekts. Damit verwoben sind die interpersonalen Bezüge und somit der Handlungsraum zwischen Adressat:innen und Professionellen Sozialer Arbeit sowie die jeweiligen personalen und biografischen Bedingtheiten.

Entgegen einer selbstreflexiven Wiederaneignung von Objektivität erachten wir in der Differenzierung dieser beiden Dimensionen ergänzend zu einer rein rationalistischen und sozialtechnisch orientierten Vorstellung von Reflexion die Subjektgebundenheit als maßgeblichen Bestandteil von Reflexionskompetenz.

Damit gehen wir von einer Unauflösbarkeit der Perspektivität aus, die auch und gerade im Kontext von Sozialer Arbeit eine objektive Betrachtung verunmöglicht. Die Trennung der Dimensionen muss dann als rein analytische Kategorienbildung verstanden werden, da diese in enger, wechselseitiger Bezugnahme stehen. Als dritte Dimension ist die Interaktion zwischen Subjekt und subjektumgebender Umwelt zentral für Überlegungen zu einer kanonisierten Lehre.

Aus dieser ersten Differenzierung stellte sich uns die Frage, welche methodischen und didaktischen Aufbereitungen unter den strukturellen Voraussetzungen der Berufsakademie Wilhelmshaven und den Bedingungen digitaler Lehr- und Lernszenarien sinnvoll sind.

Das duale Studium der Sozialen Arbeit

Der duale (praxisintegrierte) Bachelor-Ausbildungsgang Soziale Arbeit an der Berufsakademie Wilhelmshaven basiert auf einer zeitlichen, inhaltlichen und studienorganisatorischen Verknüpfung von zwei Lernorten: Am Lernort Berufsakademie findet die Vermittlung der wissenschaftlich-theoretischen Studienanteile statt, am Lernort Praxisbetrieb die Vermittlung der berufspraktischen Anteile. Dabei stellen die Module zur Praxisreflexion, die die Studierenden in jedem Fachsemester verpflichtend besuchen, einen Ort dar, der unter Bezugnahme auf fachwissenschaftliche Deutungsangebote insbesondere der kritischen Theorie Sozialer Arbeit auf eine systematische Theorie-Praxis-Relationierung mit dem Ziel der sukzessiven Entwicklung einer theoriegeleiteten Reflexionskompetenz abzielt. In der Modulbeschreibung wird darauf verwiesen, „dass Subjekte nicht nicht reflektieren können“ (Berufsakademie Wilhelmshaven, 2022, S. 7) und dass diesbezüglich insbesondere „diskursiv produzierte und intersubjektiv geteilte (gesellschaftliche, staatliche-politische, ökonomische oder fachwissenschaftliche) Wissensordnungen“ (Berufsakademie Wilhelmshaven, 2022, S. 7) von Bedeutung seien. Im Prozess der Praxisreflexion gerate „die Wahrnehmung, Reflexion und Kritik von Praxis in Abhängigkeit von der Matrix der Erfahrungen sowie dem Diskurs als Bedingung unserer Wahrnehmung, unseres Denkens und unserer Reflexion“ (Berufsakademie Wilhelmshaven, 2022, S. 7) in den Vordergrund. Reflexivität als Schlüsselkompetenz sowie deren fachwissenschaftliche Einordnung und Begründung sind zentral für das Ausbildungskonzept an der Berufsakademie. Zugleich bleibt die didaktisch-methodische Konkretisierung in Bezug auf die Entwicklung und die Lehrbarkeit von kritischer Reflexionskompetenz offen. Im Lehralltag wird daher die Lehre in den Modulen zur Praxisreflexion mit sehr unterschiedlichen Schwerpunkten durchgeführt, wodurch die Schlüsselkompetenz Reflexivität je nach lehrender Person unterschiedliche Ausdeutungen erhält. An dieser Stelle spiegelt sich die oben dargelegte mangelnde Differenzierung von Reflexivität in den theoretischen Diskursen in einer curricularen

Unbestimmtheit in Lehransätzen. Kösel et al. (2022) stellen daher auch die berechnete Frage, ob und unter welchen Bedingungen die Lehre von Reflexionskompetenz im Rahmen von Ausbildungsseminaren in der Lage ist, Studierende darauf vorzubereiten, die professionellen Spannungsfelder verstehen und bewältigen zu können.

Didaktische Fragen zur Entwicklung von Reflexionskompetenz im virtuellen Raum

Die Entwicklung von Reflexionskompetenz wird, wie beschrieben, als zentrales Ziel des dualen Studiums der Sozialen Arbeit verstanden, gilt sie doch als Voraussetzung für die Entwicklung einer „reflexiven Professionalität“ (Heiner, 2004, S. 9 f.). Am Studienort Berufsakademie kann die Ausbildung dieser Kompetenz im Wesentlichen zwei Orten zugeschrieben werden: Zum einen ist dies die – auch von Studierenden immer wieder eingeforderte – „Kontextualisierung curricularer Inhalte“ (Bornemann, 2019, S. 42) in den Fachmodulen, also die Bezugnahme auf Praxisbeispiele der Studierenden. Zum anderen aber kann diese Kompetenzausbildung systematisiert in den Modulen zur Praxisreflexion stattfinden.

In der ungeplanten und damit konzeptionell zunächst nicht erarbeiteten pandemiebedingten Umstellung der Lehrsituation auf digitale Formate erfolgte an der Berufsakademie wie an vielen Hochschulen zunächst eine didaktische Reduzierung der Lehre auf das Format von Videokonferenzen, in der Hoffnung und mit der guten Absicht, die Lehrsituation unmittelbar in den virtuellen Raum übertragen zu können. Dass dies durch die Auflösung der kommunikativen Gestaltungsgrundlagen von Seminar und Vorlesung mehr einer Simulation von Lehre glich (Klenk, 2021), führte letztlich zur Auseinandersetzung mit alternativen Lehrszenarien und zu einer intensiven Diskussion darüber, welche didaktisch-methodischen, auf die Gestaltung von Lehr- und Lernformaten im digitalen Raum angepassten Ansätze und Konzepte Reflexionsprozesse ermöglichen können. Aus didaktischer Perspektive stellten sich dabei einige Herausforderungen:

- Die Hochschultage sind sehr verdichtet. Im Wechselmodell studieren die Studierenden verpflichtend zwei Tage in der Woche in der Berufsakademie und drei Tage in der Praxiseinrichtung: 6 Module im Semester in einem strukturell stark verschulten Studiengang bedeuten Lehrveranstaltungen den ganzen Tag über. Für die Teilnahme an Online-Lehrveranstaltungen bedeutet das für die Studierenden eine kaum zu bewältigende Konzentrations-, Aufmerksamkeits- und Fokusleistung.
- Die Erfahrungen und Kompetenzen der Lehrenden mit der Gestaltung und Umsetzung digitaler Lernszenarien stellen sich unterschiedlich dar. Hochschuldidaktische Unterstützung vor Ort gibt es an unserer kleinen Einrichtung nicht, so dass sukzessive ein gemeinsames Erfahrungswissen durch die Erprobung unterschiedlicher Lehrszenarien aufgebaut werden musste.
- Unterschiedlich sind auch die Voraussetzungen der Studierenden bezogen auf Fachwissen, Handlungskompetenz und Reflexionsfähigkeit. Daher benötigen die Studierenden in der digitalen Lehre unterschiedlich anschlussfähige Räume für selbstorganisierte und kooperative, Reflexionsprozesse initiiierende Formen des Lernens und des gemeinsamen Austausches.

- Den Studierenden konnten in den Videokonferenzen formal ihrer Anwesenheitspflicht genügen, sich aber bei ausgeschalteter Kamera der Interaktion und Kommunikation auf einfache Weise entziehen.
- Das Zusammenwirken von Lehrenden und Lernenden veränderte sich durch die pandemiebedingten Umstände der Umstellung (Plötzlichkeit, Dauer und drastische Reduzierung des persönlichen Kontakts zu Mitstudierenden und Lehrenden), was Auswirkungen auf die gemeinsame Lehr-Lern- und Reflexionskultur hatte. Gerade in der Praxisreflexion sind Räume essentiell, die sich durch vertrauensvolle und angstfreie Kommunikation, durch Wertschätzung und gegenseitigen Respekt konstituieren. Nur auf einer solchen Grundlage sind die Studierenden in der Lage, die sensiblen, kritischen oder sehr persönlichen Anliegen zu schildern, die Situationen des Scheiterns oder der eigenen oder miterlebten (fachlichen wie persönlichen) Unsicherheit sein können. Schon die Thematisierung, vor allem aber der Austausch und die reflexive Relationierung mit theoretischen Zugängen erfordern in diesem unsicherheitsbehafteten Raum, wie es der virtuelle ist, ein großes gegenseitiges Vertrauen und eine hohe Verlässlichkeit, was die Zusammenarbeit mit den Mitstudierenden und den Lehrenden angeht. Die „Unsichtbarkeit“ vieler Mitstudierender in einer Videokonferenz führt zu einer hohen Verunsicherung: das Nicht-Wissen um das, was hinter den „schwarzen Kacheln“ passiert, Reaktionen auf Gesagtes nicht beobachten und damit nicht einschätzen zu können, lässt eine Austausch- und Reflexionskultur verarmen.

“Triple Teaching” als Modell zur Förderung von Reflexionskompetenz im virtuellen Raum

Um den didaktischen Herausforderungen der virtuellen Lehre zu begegnen, hat die Berufsakademie Wilhelmshaven für die Module der Praxisreflexion in den Semestern der Online-Lehre das von Klenk (2021) vorgestellte Modell des „Triple Teaching“ aufgegriffen und an die speziellen Anforderungen dieser Module angepasst. In diesem Modell werden drei grundlegende Elemente der Hochschullehre – die Vorlesung, das Seminar und die Aufgabe (als eher wenig beachtetes didaktisches Element) – in einem Dreischritt verbunden, um die Möglichkeiten des virtuellen Raums angemessen und studierendenorientiert zu nutzen:

Als erster Schritt greift der Impuls (Klenk, 2021) die Form der Vorlesung, eines Kurzvortrags oder Referates auf. Er kann in einer (synchronen) Videokonferenz, aber auch als (asynchroner) Podcast oder in anderer aufgezeichneter Form zugänglich gemacht werden. Den Studierenden ermöglicht dieser Impuls als „gesprochenes Denken“ (Klenk, 2021, S. 59) die Teilnahme am Denkprozess der Lehrperson, reduziert sie selbst aber – zumindest in den asynchronen Formen – auf die Rolle der Zuhörenden. Um die eigene, aktive Auseinandersetzung zu fördern, erhalten die Studierenden im zweiten Schritt eine didaktisch konzipierte (Transfer-) Aufgabe, die sie eigenständig im Selbststudium bearbeiten. Diese Aufgabe baut auf dem zuvor Gehörten auf, setzt sich dazu in Beziehung und fordert zu kritischer Stellungnahme und Auseinandersetzung auf. So gehen die Studierenden mit einem Fundus an Ideen, Zugängen, Fragen, Interessen und Anliegen (Klenk, 2021) im dritten Schritt in die diskursive Auseinandersetzung mit ihren Mitstudierenden. Im Plenum oder in Kleingruppen (denen sich wiederum ein Austausch im Plenum anschließen

kann) tauschen die Studierenden ihre Gedanken in einer Diskussion aus, die sich aus den verschiedenen Zugängen zum Thema speist. Dabei können sie in der reflexiven Auseinandersetzung erste Antworten und weitere Fragen entwickeln.

Die Module der Praxisreflexion sind selbst höchst voraussetzungsreich: Die gemeinsame Reflexion – und damit auch: das Thematisieren auch von eigenen Unsicherheiten, von Situationen und Prozessen des Scheiterns oder von Suchprozessen im Umgang mit den Ambivalenzen und Paradoxien professionellen Handelns – setzt u.a. ein großes Vertrauen innerhalb der Gruppe voraus. Dazu kommt, dass Reflexions- und Relationierungskompetenz nicht einfach vorausgesetzt werden kann, sondern in einem fortlaufenden, aufbauenden und didaktisch gerahmten Prozess erworben werden muss (Unterkofler, 2020).

Folgende Vorteile des Triple-Teaching-Modells für die Praxisreflexion im Dualen Studium können benannt werden:

- die Entzerrung des Lehr- und Lernalltags durch die Reduzierung synchroner Veranstaltungen
- das thematische Leiten der Reflexion durch inhaltliche Impulse
- die Bereitstellung von Reflexionsangeboten in verschiedenen Formaten und mit wechselndem Fokus, die den Studierenden unterschiedliche Zugänge bieten
- der gezielte Einsatz von Kleingruppen- bzw. Plenumsdiskussionen für Vertrauensbildung und für die auch eigenverantwortliche Erprobung und Weiterentwicklung der Reflexionskompetenz

Die Umsetzung des Triple-Teaching-Modells an der Berufsakademie Wilhelmshaven soll im Folgenden an einem Beispiel verdeutlicht werden. Bereits bekannte Diskurse aufgreifend und vertiefend, erarbeiteten die Studierenden im vierten Fachsemester im ersten Schritt einen Text zur Selbstreflexion. Als Transferaufgabe für das Selbststudium beobachteten und protokollierten die Studierenden im Anschluss daran eine Praxissequenz in ihrem Arbeitsfeld, in ihrer Praxiseinrichtung. Mit den Beobachtungsprotokollen kamen die Studierenden im dritten Schritt zu einer angeleiteten Reflexion in Kleingruppen zusammen. Der beschriebene Dreischritt der theoretischen Einführung, der beobachtenden individuellen Auseinandersetzung mit dem Thema und der Zusammenführung im Austausch mit den Mitstudierenden ermöglicht den Studierenden über die unterschiedlichen Zugänge die Entwicklung einer kritischen Reflexionskompetenz. Dabei zeigt sich, dass die Anpassung der von Klenk (2021) entwickelten Schritte des Triple Teaching Modells an die Anforderungen des Seminars - hier: Textarbeit statt Vortrag - eine sinnvolle didaktische Erweiterung darstellt.

Resümee

Ausgehend von der konzeptionellen Differenzierung von Reflexivität (Kapitel 1) bleibt festzuhalten, dass die Entwicklung von Reflexivität nicht ausschließlich durch rationale Lehrimpulse gefördert werden kann (Schwer, Solzbacher, & Behrensen, 2014).

In Überlegungen nach einer geeigneten Form der Umsetzung in der digitalen Lernumgebung zeigt sich das Triple Teaching Modell (Klenk, 2021) als eine didaktisch-

methodische Möglichkeit einer differenzierenden Auseinandersetzung mit den genannten Dimensionen von Reflexivität und ihrer Verschränkung. Auch mit Blick auf die genannten Herausforderungen (Kapitel 3) kann das Modell unter Berücksichtigung heterogener (Lern-) Voraussetzungen und Zugänge sowie der Notwendigkeit eines (noch zu konzipierenden) didaktischen Aufbaus zu einer Entwicklung von Reflexivität beitragen. Dabei sind die vorhandenen (digitalen, kommunikativen, (selbst-) organisatorischen) Kompetenzen von Lehrenden und Lernenden zu berücksichtigen. Den genannten Möglichkeiten stehen u. E. die strukturellen Bedingungen des digitalen Raums entgegen. Diese verhalten sich widersprüchlich zu den Anforderungen, die die Grundlage für eine ernsthafte Auseinandersetzung mit den eigenen, biographischen Anteilen von Reflexivität erst bilden:

So ist in Videokonferenzen, die in der Online-Lehre Medium für die Gestaltung von diskursiven Reflexionsphasen sind, die Herstellung eines geschützten Raumes für die Studierenden strukturell nicht möglich. Trotz Schweigepflichtserklärungen und der Thematisierung der Bedeutung von Vertraulichkeit ist es – anders als im Austausch vor Ort – nicht möglich, den Personenkreis sicher zu wissen, der tatsächlich am Austausch teilnimmt. Hier sei auf Berichte von Studierenden verwiesen, die gemeinsam mit „interessierten“ Kolleg:innen aus der Praxiseinrichtung an der digitalen Modulsitzung teilnahmen.

- Gleichmaßen fehlen im Zuge der Nicht-Sichtbarkeit der Mitstudierenden an den Bildschirmen visuelle Reaktionen auf das Thematisierte, so dass immer eine Unsicherheit darüber bestehen bleiben muss, wie das Gesagte aufgenommen wird, welche Gefühle und Reaktionen es im Gegenüber auslöst.
- Auch die verbalisierten Reaktionen erfolgen gegenüber einer face-to-face-Kommunikation verzögert. Eine „digitale Diskussionskultur“ auch als Teil der Hochschuldidaktik ist in dieser Hinsicht wenig bis gar nicht ausgebildet.

Kern dieser strukturellen Beschränkungen ist unserer Ansicht nach weniger eine ablehnende Haltung gegenüber den Möglichkeiten des Digitalen, sondern eine fehlende Sozialisierung der Studierenden in eine digitale Kultur von Praxisreflexion im kollegialen und unterstützenden Miteinander. Diese könnte den ersten Schritt zu einer didaktisch konzipierten Entwicklung von Reflexivität bilden.

Abschließend stellen sich aus den vorgestellten Überlegungen heraus aus unserer Sicht zwei Fragen, die hier als Anregung für eine weitere Auseinandersetzung aufgeführt werden:

- Wie kann im Digitalen ein sozialer Raum entwickelt werden, der die Anforderungen an das Modul und die eingeschriebenen strukturellen Beschränkungen gleichermaßen berücksichtigt und die Entwicklung von Reflexivität unter diesen Bedingungen ermöglicht?

Wie kann das Modell des Triple Teaching unter den strukturierenden Rahmenbedingungen von Modulen, Berufsakademie und Lehrsituation weiterentwickelt und für die systematisierte Entwicklung von Reflexivität genutzt werden?

Literatur

- Avenir Social (2014). *Berufsbild der Professionellen Sozialer Arbeit*. AvenirSocial – Soziale Arbeit Schweiz.
- Berufsakademie Wilhelmshaven (2022). *Modulhandbuch Bachelor-Ausbildungsgang Soziale Arbeit*. Abgerufen von file:///C:/Users/NN/Downloads/BA-Wilhelmshaven.-Modulhandbuch_Soziale-Arbeit_WS-22_23.pdf [18.10.22]
- Bornemann, S. (2019). *Lehren und Lernen im dualen Studium*. In S. Hess (Hrsg.), *Dual Sozialpädagogik studieren. Chancen, Herausforderungen und Belastungen in einem dynamischen Studienformat* (S. 27-44). Wiesbaden: Springer VS. Breuer, F. (2009). *Reflexive Grounded Theory: Eine Einführung für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: VS.
- Gerstung, V., & Deuer, E. (2021). *Theorie-Praxis-Verzahnung im dualen Studium: Ein konzeptioneller Forschungsbeitrag*. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 16(2), 195-213.
- Heiner, M. (2004). *Professionalität in der Sozialen Arbeit*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Klenk, M. (2021). *Triple Teaching – Kontext, Modell und Ausblick*. In A. Herrmann (Hrsg.), *Experimente mit digitaler Lehre. Überlegungen und Modelle jenseits einer Defizitperspektive* (S. 49-64). Universität Bonn: Eigenverlag. Kösel, S., Unger, T., Hering, S., & Haupt, S. (Hrsg.) (2022). *Mythos Reflexion: Zur pädagogischen Verhandlung von Reflexion zwischen Notwendigkeit und Unsicherheit*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Leinenbach, M., Nodes, W., & Stark-Angermeier, G. (2009). *Grundlagen für die Arbeit des DBSH*. DBSH–Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit eV Viitattu, 7, 2019.
- Österreichischer Berufsverband der Sozialen Arbeit (2017). *Berufsbild der Sozialen Arbeit*. Abgerufen von https://obds.at/wp-content/uploads/2022/04/berufsbild_sozialarbeit_2017_06_beschlossen.pdf [18.10.22]
- Polutta, A. (2020). *Die Bedeutung von Praxis- und Theoriestudium für die Fachlichkeit Sozialer Arbeit*. *sozial extra*, 44(5), 265-269.
- Riemann, G. (2016). *Annäherungen an das Biografische in der Praxis der Sozialen Arbeit*. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62(2), 199-214.
- Schneider, S. (2012). *Jenseits von Forschungsseminaren... - Offene Fragen zur Grundlegung von Professionalität im Studium Sozialer Arbeit*. In R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehlert & S. Müller-Hermann (Hrsg.), *Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule* (S. 271-284). Wiesbaden: Springer VS.
- Schütz, A.; Luckmann, T. (1979). *Strukturen der Lebenswelt*. Stuttgart: utb.
- Schwer, C., Solzbacher, C., & Behrensen, B. (2014). *Annäherung an das Konzept „Professionelle pädagogische Haltung“: Ausgewählte theoretische und empirische Befunde*. In C. Schwer & C. Solzbacher (Hrsg.), *Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem vielstrapazierten Begriff* (S. 47–78). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Tiefel, S. (2004). *Auf dem Weg zu einer pädagogischen Beratungstheorie? Ein empirisch generiertes Modell zu professioneller Reflexion in der Beratungspraxis*. In M. Fabel & S. Tiefel (Hrsg.), *Biographische Risiken und neue professionelle Herausforderungen* (S. 107-128). Wiesbaden: VS.

- Unterkofler, U. (2020): *Transformation wissenschaftlicher Wissensbestände in reflexions- und handlungsleitendes Wissen Eine empirische Untersuchung studentischer Situationsanalysen. die hochschule*, 29(2), 32-43.
- Völter, B. (2017). *Das Konzept der Rekonstruktiven Sozialen Arbeit in der beruflichen Praxis*. In: B. Völter & U. Reichmann (Hrsg), *Rekonstruktiv denken und handeln. Rekonstruktive Soziale Arbeit als professionelle Praxis*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Wissenschaftsrat (2013). *Empfehlungen zur Entwicklung des Dualen Studiums [Positionspapier]*. Abgerufen von <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3479-13.html> [18.10.22]

Gelingende Lehr-/Lerngestaltung in Blended Learning Studienkonzepten der Sozialen Arbeit mit HyFlex, HighTech, HighTouch

Marlene Jänsch, Susanne Bauer⁶

English Abstract

The basis of our impulse for the symposium "Building Bridges - Fostering Relationships in the Distance & Hybrid University" is the experience of the online-based social work study programmes in the university networks BASA (since 2003) and maps (since 2006). The previous teaching/learning organisation via a common digital and competence-oriented learning and exchange platform poses a particular challenge to the students' interactions with each other and to a successful relationship between teachers and students. Since the acquisition of subject-specific ways of thinking and acting, the internalisation of subject-specific values of social work and a successful theory-practice relationship of a problem- and transfer-oriented teaching strongly depend on a grown bonding culture of the participants, reliability, flexibility, personal accessibility, personalised material and reflection design by teachers are just as important as the consistent inclusion of the students' professional competence and sufficiently provided framework conditions by the university network. Digital applications play a key didactic role for the success of effective and competence-oriented interactions, which must be constantly developed further based on the needs of the participants in the teaching/learning scenarios. In the project H³ - HyFlex, HighTech, HighTouch: Enabling academic success through flexible competence development and teaching/learning scenarios, new digital technology formats are currently being tested, including e-coaching and e-assessment (*ECuA*), best practice in hybrid settings (*HyFlex*), *XR:VR* as new forms of interaction and participation and an adaptive learning aid (*aLert*). The project is accompanied by a quality-oriented effectiveness analysis. In this article, the concept is presented and discussed on the basis of the already identified influencing factors for successful teaching/learning design.⁷

German Abstract

Grundlage unseres Impulses zum Barcamp „Building Bridges - Promoting relationships in distance & hybrid higher education“ sind Erfahrungen der online-basierten Studiengänge Sozialer Arbeit in den Hochschulverbänden BASA (seit 2003) und maps (seit 2006). Die bisherige Lehr/Lernorganisation

⁶ Marlene Jänsch, M.A. Soziale Arbeit, HS Fulda, Sozialwesen, wissenschaftliche Mitarbeiterin im H³-Teilprojekt Wirksamkeitsanalyse, marlene.jaensch@sw.hs-fulda.de
Susanne Bauer, M. A. Soziale Arbeit, HS Fulda, Sozialwesen, Projektkoordination H³, susanne.bauer@sw.hs-fulda.de

⁷ Übersetzt mit DeepL

über eine gemeinsame digitale und kompetenzorientierte Lern- und Austauschplattform stellt eine besondere Herausforderung an die Interaktionen der Studierenden untereinander sowie einer gelungenen Beziehung von Lehrenden und Studierenden dar. Da der Erwerb fachspezifischer Denk- und Handlungsweisen, die Internalisierung fachwissenschaftlicher Werte Sozialer Arbeit und ein gelungener Theorie-Praxis-Bezug einer problem- und transferorientierten Lehre⁸ stark von einer gewachsenen Engagementkultur der Beteiligten abhängen, sind Zuverlässigkeit, Flexibilität, persönliche Verfügbarkeit, personalisierte Material- und Reflexionsgestaltung⁹ durch Lehrende ebenso wichtig, wie die konsequente Einbeziehung der beruflichen Kompetenz der Studierenden sowie ausreichend zur Verfügung gestellte Rahmenbedingungen durch den Hochschulverbund. Digitale Anwendungen spielen eine didaktische Schlüsselrolle für das Gelingen effektiver und kompetenzorientierter Interaktionen, die auf Basis der Bedürfnisse der Beteiligten in den Lehr-/Lernszenarien ständig weiterentwickelt werden müssen. Im Projekt H³ - HyFlex, HighTech, HighTouch: Studienerfolg ermöglichen durch flexible Kompetenzentwicklung und Lehr-/Lernszenarien werden derzeit neue digitale Technikformate erprobt, u.a. E-Coaching und E-Assessment (*ECuA*), Best Practice in Hybriden Settings *HyFlex*, *XR:VR* als neue Interaktions- und Partizipationsformen sowie eine Adaptive Lernassistenz (*aLert*). Begleitet wird das Projekt von einer qualitätsorientierten Wirksamkeitsanalyse. In diesem Beitrag wird das Konzept vorgestellt und anhand bereits identifizierter Wirkfaktoren für eine erfolgreiche Lehr-/Lerngestaltung diskutiert.

⁸ vgl. auch Kreber, & C., Szczyrba, B. (2019): Praktische Klugheit in der Lehre durch Scholarship of Teaching and Learning. *Forschung und Innovation in der Hochschulbildung*, 7.

⁹ vgl. Ehlers, U.-D., & Eigbrecht, L. (2021): Rekonstruktion subjektiver Studienerfahrungen im „Shutdown“ der Corona-Pandemie. *Medienpädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*.

Einführung

Ziel unseres Artikels ist es, das Projekt H³ - HyFlex, HighTech, HighTouch¹⁰ vorzustellen und erste Ergebnisse zu diskutieren. H³ will mit flexiblen, digitalisierten und personalisierten Lern- und Lehrformen zu mehr Studienerfolg beitragen. Das Projekt baut auf den bisherigen Erfahrungen und Evaluationsergebnissen des Blended Learning Studienangebots der Sozialen Arbeit mit dem Bachelor of Arts Soziale Arbeit *BASA-online* und dem Master of advanced professional studies *maps* auf, insbesondere in den Bereichen Studierbarkeit & Flexibilisierung, E-Coaching & Assessment, Extended Reality & Virtual Assistance. Im Gegensatz zur Präsenzstudiensituation während der Corona-Pandemie entscheiden sich die Studierenden und Lehrenden hier für ein online-basiertes Studium mit entsprechenden digitalen Lehrformaten, so dass hier von einer besonderen Affinität und/oder Akzeptanz der Studierenden und Lehrenden gegenüber digitaler Mediennutzung ausgegangen wird. Zurzeit werden im H³-Projekt neue digitale Anwendungen erprobt, um Studium und Lehre erfolgreich weiterzuentwickeln.

Zunächst geben wir einen Überblick über die bestehenden BASA-online/maps-Studiengänge, dann stellen wir unser Forschungsdesign für das H³-Projekt vor, wobei wir uns insbesondere mit den Wirkfaktoren für eine erfolgreiche Lehre befassen, und schließlich diskutieren wir erste Erkenntnisse und Ergebnisse.

Projektvorstellung

Grundlagen der Blended-Learning-Studienkonzepte BASA-online und maps

Die online-basierten Studiengänge Sozialer Arbeit in den Hochschulverbänden BASA (seit 2003) mit inzwischen acht¹¹ und maps (seit 2006) mit inzwischen fünf beteiligten Hochschulen¹² können auf eine lange und breite Expertise räumlich und zeitlich flexibler Lehr/Lerngestaltung zurückgreifen.

Voraussetzung zur Aufnahme des Studiums ist eine mehrjährige berufliche Erfahrung in Arbeitsfeldern der sozialen Arbeit und eine studienbegleitende Teilzeittätigkeit. Die Entscheidung für ein Studium wird in der Regel mit Blick auf die persönliche Situation sowie die zeitliche und räumliche Vereinbarkeit des Studiums mit dem Berufs- und Familienalltag der Studierenden getroffen. Die Organisation des Studiums muss bei der alters- wie lebenslagen bedingten Diversität der Studierenden ansetzen und Barrieren zur Bewältigung eines Studiums abbauen (Gromann,

¹⁰ H³ ist ein Verbundprojekt der HS Fulda, Alice Salomon HS Berlin (ASH), FH Kiel, FH Münster und dem Zentrum für Fernstudien im Hochschulverbund (zfh) und wird von der Stiftung für Hochschulinnovation StIL gefördert.

¹¹ Hochschulen im BASA-Verbund: Hochschule Fulda, Hochschule Koblenz, Fachhochschule Potsdam, Alice Salomon Hochschule Berlin, Fachhochschule Münster, Hochschule RheinMain, Hochschule München, Fachhochschule Kiel

¹² Hochschulen im maps-Verbund mit Schwerpunkten: Bildung (HS RheinMain), Familie (FH Potsdam), Forschung (FH Münster), Gemeindepsychiatrie (HS Fulda), Kinder- und Jugendhilfe (HS Koblenz), Klinische Soziale Arbeit (HS Koblenz), Sozialraumentwicklung und -organisation (HS Fulda/HS RheinMain)

2018). Eine studierendenorientierte Lehre konzentriert sich daher sowohl auf den Vermittlungs-, wie auch auf den Unterstützungsaspekt. Lehrende müssen Lehrinhalte im Sinne einer Lerncoachingstrategie so aufbereiten, dass Wissen sich selbstständig und zeitlich entgrenzt angeeignet werden kann und eine systematische Begleitung dieser Aneignung erfolgt (Gromann, 2018).

Die Vergleichbarkeit der Bedingungen im Hochschulverbund kann wie folgt kurz skizziert werden: BASA-online ist ein gemeinsames Blended-Learning-Studiengangskonzept. Es basiert auf gemeinsam entwickelten Modulen und Materialien. Es wird an allen Hochschulen gleichermaßen als Blended-Learning-Konzept umgesetzt: überwiegend Online- (theoriebezogene Module) und Präsenzformate (methodenbezogene Module in Blockform). Gemeinsam wird eine Lernplattform (open olat) genutzt, eine Vielzahl von feldbezogenen oder feldübergreifenden Spezialisierungsmöglichkeiten als Wahlmöglichkeit für die Studierenden umgesetzt und ein regelmäßiger Austausch organisiert. In den konsekutiven Masterstudiengängen (maps) gibt es ähnliche gemeinsame Blended-Learning-Studienformate (überwiegend Online-Module und Präsenzformate als Blocktage). Allerdings wurden nur sogenannte Strukturmodule und deren Materialien gemeinsam entwickelt; die themenspezifischen Module der jeweiligen Hochschule ergänzen diese im Hinblick auf den gewählten Schwerpunkt des Masterstudiengangs. Auch hier wird die gemeinsame Lernplattform genutzt und ein regelmäßiger Austausch realisiert.

Um berufsbegleitendes Lernen zu ermöglichen, waren von Beginn an Präsenztage im Umfang von etwa 25 % der Studienzeit angelegt. Die Präsenzzeiten befassen sich mit Methoden, Praxis und Selbstreflexionen im Kontext Sozialer Arbeit. Die Online-Module zeichnen sich dadurch aus, dass die Themen mit Hilfe gemeinsamer Basis- und (lehrendenspezifischen) Zusatztexten, problem- und transferorientierter Aufgabenstellungen und interaktiver Formate wie z.B. Forendiskursen zeitlich und räumlich unabhängig bearbeitet werden können.

Im Studienprogramm studieren seit fast 20 Jahren vor allem erfahrene Berufspraktiker:innen, die überwiegend in anspruchsvolle familiäre und berufliche Aufgaben eingebunden sind. Dem Studienverbund ist es gelungen, mit seinem Konzept die Herausforderung eines anspruchsvollen wissenschaftlichen Studiums und der Studierbarkeit für diese Zielgruppe ständig weiterzuentwickeln und sehr hohe Abschlussquoten zu erreichen. So wird bei der Zusammenstellung der Module einerseits auf den Student Life Cycle Rücksicht genommen, um den Anforderungen in den verschiedenen Phasen eines Studiums gerecht zu werden, andererseits aber auch auf die methodisch-didaktische Aufbereitung der Inhalte, die sich in der Lehre als anspruchsvoll erwiesen haben.

Vorstellung des Projektes H³

Das Projekt H³ zielt darauf ab, personalisierte, digital unterstützte, flexible Lernpfade zu entwickeln, bei denen die Kompetenzentwicklung der Studierenden im

Mittelpunkt steht. Ziel ist es, technische Innovationen zu nutzen, die zu einem größeren Studienerfolg beitragen¹³.

Folgenden Problemlagen muss begegnet werden:

- Der Aufwand und die Barrieren bei der Teilnahme an Face-to-Face-Veranstaltungen
- Das Bedürfnis nach Austausch, Interaktion und Reflexionsmöglichkeiten, insbesondere bei der Arbeit an Online-Modulen
- Die anspruchsvolle Selbstorganisation bzw. Lern-/Zeitmanagement des Studiums

Diesen Herausforderungen soll durch eine Flexibilisierung von Lehr/Lernszenarien in den Studiengängen der Sozialen Arbeit begegnet werden: durch hybrides Lehren/Lernen und den Einsatz innovativer Technologien und E-Coaching/E-Assessment-Tools zur selbstgesteuerten Kompetenzentwicklung. Ausgehend von diesen Vorüberlegungen werden im Projekt H³ neue digitale Anwendungen zur Unterstützung von Kommunikation, Motivation, Selbstorganisation und -strukturierung der Studierenden, methodisch-didaktischer Weiterentwicklung und zeitlich und räumlich flexiblerer Modulgestaltung entwickelt. Geforscht wird an vier Hochschulen in fünf Teilprojekten, die modulbezogene und studienbegleitende Werkzeuge entwickeln. So arbeitet das H³-Teilprojekt *ECuA* an E-Coaching- und E-Assessment-Tools, darunter kompetenzorientierte Study Guides und Learning Nuggets für ausgewählte Module, mit unterschiedlichen Schwerpunkten in den Bachelor- und Masterstudiengängen, während das H³-Teilprojekt *aLert* einen anpassungsfähigen Lernassistenten zur Unterstützung von Selbstlernphasen, der Visualisierung von Lernfortschritten und interaktiver Wissenskontrolle entwickelt. Das Teilprojekt H³ *HyFlex meets Best Practice* beschäftigt sich mit der Flexibilisierung von Präsenzmodulen durch hybride Settings sowie synchrone und asynchrone Formate. Im Teilprojekt *XR:VR* kommen Virtual-Reality-Brillen zum Einsatz. Sie werden für kollaboratives Arbeiten im virtuellen Raum, aber auch bei der Entwicklung von Extended-Reality-Szenarien zur Situationsanalyse und Erprobung von herausfordernden Situationen in der Sozialen Arbeit verwendet. Auch ihr Einsatz als virtuelle Lehr- und Lernräume wird in Betracht gezogen.

¹³ Weiterführend siehe www.h3-basa-maps.de

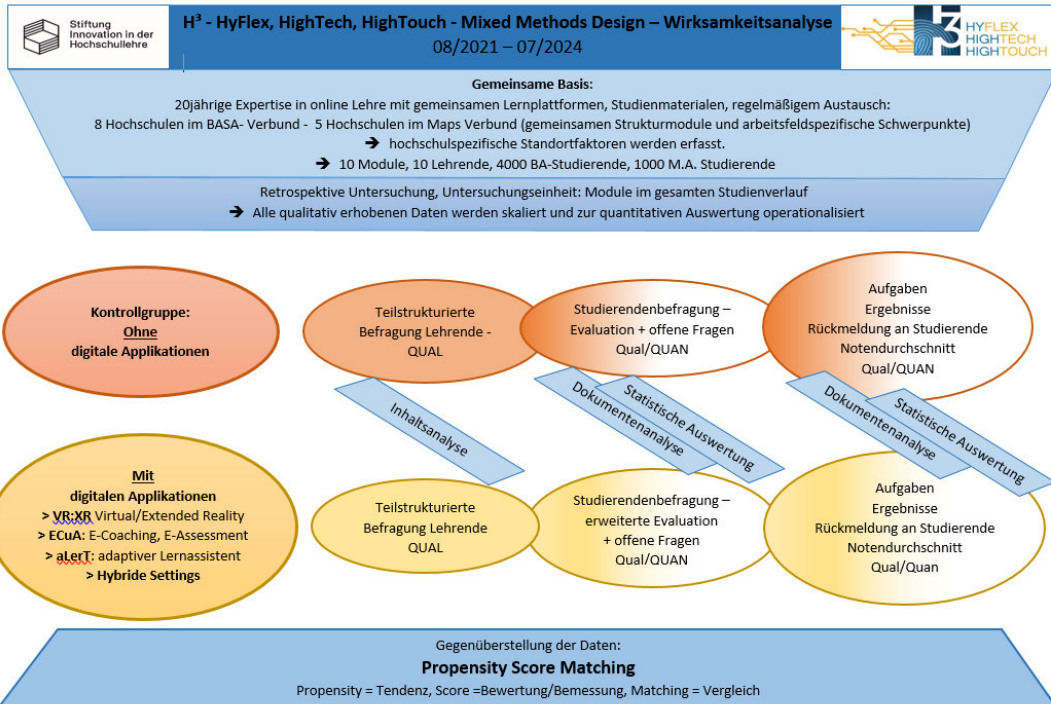


Abbildung 1: Mixed Methods Design H³-Wirksamkeitsanalyse

Analyse wirksamer Faktoren einer gelingenden Lehr/Lerngestaltung

Die Teilprojekte werden von einer vergleichenden Wirksamkeitsanalyse begleitet, für die ein multiperspektivisches Mixed-Methods-Instrument entwickelt wird. Dabei kann auf den Hochschulverbund BASA-online mit rund 4.000 Studierenden und das Hochschulnetzwerk maps rund 1.000 Studierenden auf hohe Fallzahlen und vergleichbare Rahmenbedingungen sowie auf langjährige Erfahrungen mit Blended-Learning-Studiengängen zurückgegriffen werden.

Wenn wir davon ausgehen, dass wir mit Hilfe neuer Technologien den Studienerfolg steigern können, ist es zunächst notwendig, entscheidende wirkungsrelevante Einflüsse für eine erfolgreiche Lehre zu identifizieren. Bisher wurde der Studienerfolg in der Regel an den erfolgreichen Abschlüssen und anhand von Absolvent:innenbefragungen gemessen. Auch die üblichen Modulevaluationen erweisen sich allein als zu wenig aussagekräftig, da die Beteiligung eher gering ist und je nach zeitlicher Bearbeitung für das Modul soziale Erwünschtheitseffekte auftreten oder der Einfluss des Bewertungsergebnisses sehr stark ist. Wenn wir die Wirkungen neuer digitaler Anwendungen aus dem H³-Projekt erfassen wollen, die einen entscheidenden Einfluss auf den Studienerfolg haben, müssen wir nicht nur effektrelevante Faktoren multiperspektivisch betrachten und in unsere Überlegungen einbeziehen, sondern auch die Beteiligten im Lehr/Lernprozess, insbesondere Studierende und Lehrende, detaillierter befragen.

Zur Abschätzung möglicher Effekte können neben eigener Modulanalysen die Ergebnisse der bereits durchgeführten Studien von Ulrich (2020), Ehlers (2021), Kerres (2003) und Kreber & Szczyrba (2019) herangezogen werden, die die Qualität des Engagements von Studierenden und Lehrenden im Lehr/Lernarrangement als deutlichen Einfluss sehen. Im BASA-online- und maps-Studienkonzept haben wir festgestellt, dass sich z.B. die intrinsische Motivation und das persönliche Interesse am Studiengang besonders positiv darauf auswirken, was vor allem auf einen konstanten Theorie-Praxis-Bezug zurückgeführt werden kann. Die Lehrenden bringen ihre Expertise systematisch mit den Modul- und Studienzielen in Einklang und müssen eine diversitätssensible, kommunikationsfördernde und flexible Lehr-/Lernstruktur schaffen, deren Medieneinsatz in räumlicher und/oder zeitlicher Distanz erfolgt. Damit nehmen sie eine Schlüsselrolle im Blended-Learning-Studienkonzept ein. Didaktische Ziele sind auch hier transparent und angemessen zu thematisieren und planen. Diese Verhaltensfaktoren guter Lehre müssen bei der Analyse der Wirksamkeit berücksichtigt werden, denn die professionelle Beziehungsgestaltung sowie die Erreichbarkeit, Authentizität und Feedbackkultur der Lehrenden sind hier noch entscheidender als im Präsenzstudium (Ulrich, 2020). Grundsätzlich sind Lehr-/Lernstrategien dann als besonders nachhaltig und wirksam anzusehen, wenn fachspezifische Denk- und Handlungsweisen und die Werte der Disziplin Sozialer Arbeit von den Studierenden als "interne Güter" über die Fachpraxis im transdisziplinären Sinne internalisiert werden können (Kreber & Szczyrba, 2019, S. 9).

Dementsprechend haben wir bei der Entwicklung einer Wirksamkeitsanalyse multiperspektivische Kategorien erarbeitet, die sich aus kombinierten Mixed-Methods-

Daten aus Fragebögen, Interviews, Lehrkonzepten, Evaluationsergebnissen, Aufgabenbeschreibungen, Prüfungsleistungen und Bewertungskriterien zusammensetzen, um die Bandbreite möglicher Einflüsse abzubilden. Dies ermöglicht es uns, Module mit und ohne neue digitale Anwendungen aus dem H³-Projekt zu vergleichen.

Erste Ergebnisse und Diskussion

So wählten wir verschiedene Module aus einem Semester aus und analysierten sie unter den beschriebenen methodischen Aspekten. Wir entschieden uns vor allem für die Analyse von Online-Modulen, die uns für neue digitale Anwendungen geeignet erschienen: Module zu "Recht", "Methoden", "Organisation" und ein Schwerpunktmodul. Hinzu kam das einführende Präsenzmodul. Es zeigte sich, dass unsere Dichotomie von Online- und Präsenzunterricht keine klaren Gegensätze darstellte. So hat die Online-Lehre viele Präsenzkomponenten in Form von gemeinsamen inhaltlichen Diskussionen, individuellem Coaching und interaktiv angelegten Videokonferenzen. Die Präsenzlehre hingegen wurde durch digitale Lehrformen begleitet, insbesondere durch den erstmaligen Einsatz der XR:VR oder die hybride Teilnahme von Studierenden, die nicht anreisen konnten. Die Kategorisierung von Online- und Präsenzlehre ist eine wichtige Unterscheidung für die Struktur der Studiengänge, muss aber davon unterschieden werden, ob methodisch-didaktische Anwendungen online oder face-to-face eingesetzt werden.

Da die Teilnahme der Lehrenden an der Erhebung freiwillig ist, gehen wir davon aus, dass diese auch ein besonderes Engagement zeigen. Erste Ergebnisse bestätigen unsere Annahme, dass ein authentisches und studierendenorientiertes Lehrprogramm entscheidend für ein gelingendes Lehr/Lernszenario und den Studienerfolg ist. Dies scheint nicht davon abzuhängen, ob das Seminar online oder face-to-face stattfindet, sondern davon, ob es den Lehrenden gelingt, die Studierenden zu motivieren und ihr Engagement zu wecken. Bisher sehen wir auch keine eindeutigen, beliebig übertragbaren „Patentrezepte“ seitens der Lehrenden, sondern eine studierendenorientierte Haltung, die sich in ein personenabhängiges Konzept einfügt. Digitale Anwendungen sind dabei als Medien oder Werkzeuge zu verstehen, mit denen das methodisch-didaktische Konzept umgesetzt wird. Das bedeutet, dass insbesondere die Interaktionsmöglichkeiten intensiviert und flexibilisiert werden können. Im Zuge weiterer Erhebungen und Auswertungen in den Modulen werden wir in den nächsten Schritten auch den Einfluss weiterer neuer digitaler Anwendungen analysieren können und den tatsächlichen Wert genauer unter die Lupe nehmen müssen.

Literatur

Ehlers, U.-D., & Eigbrecht, L. (2021). *Rekonstruktion subjektiver Studiererfahrungen im „Shutdown“ der Corona-Pandemie. Medienpädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, 40, 430-448.*

Gromann, P. (2018). *Soziale Arbeit berufsbegleitend und onlinebasiert studieren. Rahmenbedingungen für eine studierendenorientierte Hochschullehre*. In P. Arnold, H. R. Griesehop & C. Füssenhäuser (Hrsg.), *Profilierung Sozialer Arbeit online. Innovative Studienformate und Qualifizierungswege* (S. 25-32). Wiesbaden: VS.

Kerres, M. (2003). *Wirkungen und Wirksamkeit neuer Medien in der Bildung*. In R. Keil-Slawik & M. Kerres (Hrsg.), *Education Quality Forum. Wirkungen und Wirksamkeit neuer Medien*. Münster: Waxmann.

Kreber, C., & Szczyrba, B. (2019). *Praktische Klugheit in der Lehre durch Scholarship of Teaching and Learning. Forschung und Innovation in der Hochschulbildung*, 7.

Ulrich, I. (2020). *Gute Lehre in der Hochschullehre. Praxistipps zur Planung und Gestaltung von Lehrveranstaltungen* (2. Auflage). Wiesbaden: VS.

Mehr Informationen zu H³-HyFlex, HighTech & HighTouch und den Forschenden sind hier zu finden: www.h3-basa-maps.de

Mehr Informationen zu den Studiengängen in den Verbänden sind hier verlinkt: www.basa-online.de und www.maps-master.de

Students as partners- ein ganzheitliches Lehr- und Organisationsentwicklungskonzept

Nina Weimann-Sandig¹⁴

German Abstract

Beziehungsarbeit im digitalen Raum ist voraussetzungsvoll und bedarf eines eigenen didaktischen Zugangs. Der vorliegende Aufsatz identifiziert zentrale Kriterien für gelingende Beziehungsarbeit im digitalen Raum, basierend auf einem ko-konstruktiven Lehr-Lern-Verständnis. Umsetzung findet dieses Verständnis an der ehs Dresden im Rahmen des so genannten Students-as-Partners-Ansatzes (SaP). Grundlegende Annahmen des SaP-Ansatzes werden kombiniert mit den Herausforderungen von Online-Lehre. Die zentrale Leitlinie: der digitale Raum bietet ein gutes Experimentierfeld für die Einführung neuer und ganzheitlicher Ler-Lern-Strategien an Hochschulen.

English Abstract

The paper aims to illustrate and discuss the possibilities of enabling and shaping relations in digital spaces by creating adequate transfer concepts in digital learning and teaching contexts. The BediRa-Project (Building Reflexive Professionalism and Relationships in Online Education), located at the University of Applied Sciences for Social Work, Education and Nursing Dresden, encourages students as well as teachers to create new forms of relationships in online teaching and learning. Our central approach: new ways of teaching and learning should be created within a co-constructivist atmosphere. An appropriate concept is the so-called 'Students as Partners' approach.

Ausgangspunkt

Seit 2021 erarbeiten wir im BediRa-Projekt (Beziehungsarbeit im digitalen Raum reflexiv gestalten), das von der Stiftung Innovationen in der Hochschullehre gefördert wird, an einem maßgeschneiderten, digitalen Lehrkonzept für soziale, personenbezogene Studiengänge. Ein solches Konzept kann nur dann tragfähig und nachhaltig sein, wenn alle Akteur:innen der Hochschule einbezogen werden. Von grundlegender Bedeutung sind dabei Studierende. Sie sind zum einen zentrale Konsument:innen digitaler Lehre, zum anderen sollen sie später als professionell agierende Fachkräfte in ihren Berufsfeldern handeln und müssen hierfür mit allen relevanten Kompetenzen im Laufe des Studiums ausgestattet werden. Um Studierende umfangreich in organisationale und lehrbezogene Entwicklungen von Hochschulen einzubeziehen, braucht es Beziehungsarbeit. Diese wird in der Fachliteratur durchaus unterschiedlich definiert. Gemeinsam sind allen Definitionen aber Symmetrie und Partnerschaftlichkeit als grundlegende Komponenten (Szczyrba 2006). In den

¹⁴ Nina Weimann-Sandig ist Professorin für Soziologie und Empirische Sozialforschung an der ehs Dresden und leitet dort das Hochschulentwicklungsprojekt BediRa.

Corona-Semestern konnten wir feststellen, wie voraussetzungsvoll die Übertragung von Beziehungsarbeit in den digitalen Lehr-Lern-Raum ist.

Deshalb arbeiten wir im BediRa-Projekt mit dem *students as partners*-Ansatz. *Students as partners* bietet eine Perspektive, das Wissen und die Expertise von Studierenden in den gesamten Hochschulentwicklungsprozess einzubeziehen. Anstatt Studierende nur in den Vorlesungen und Seminaren zu aktivieren, geht es um ihre Beteiligung an der Entwicklung neuer Lehr-Lernräume. Damit sollen Formate geschaffen werden, die mit dem traditionell deutschen Lehrstil des hierarchisch geprägten „Überstülpens von Wissen“ brechen. Der *students as partners*-Ansatz ist also nicht nur ein Aktivierungsformat für Studierende, sondern muss vielmehr als ganzheitlicher Organisations- und Lehrentwicklungsprozess gesehen werden (Bovill et al 2016). Studierende als Expert:innen ihrer Hochschule können sehr schnell und differenziert die Schwachstellen „ihrer“ Organisation aufzeigen. Prüfungsämter und Studienkoordinationsstellen können noch so bemüht sein, studierendengerechte Entwicklungen voranzutreiben, ohne direktes Feedback ihrer Zielgruppe wird das nicht gelingen. Zugleich verstehen Studierende gewisse Zwänge und Strukturen nicht, in denen sich Hochschulen mit Blick auf ihre Finanzierungen, Lehrplannungen oder Prüfungsvorgaben bewegen, weil sie in diese Prozesse nicht eingebunden sind. Die allgemeinen Student:innenausschüsse (AStA) sind wichtige und unverzichtbare Institutionen an Hochschulen, der *students as partners*-Ansatz geht darüber aber hinaus. Studierende sind aufgefordert, ihre eigene Expertise umfangreicher in die Lehr- und Organisationsentwicklungen einzubringen und werden – dies ist elementar – auch mit ihrem Expert:innenwissen wahrgenommen. Dies stellt insbesondere für die deutsche Hochschullandschaft ein Novum dar, überwiegen hier doch noch sehr stark traditionelle Machtasymmetrien zwischen Lehrenden und Studierenden.

Students as Partners: Experimentieren geht immer, aber nur mit gemeinsam geteilten Verständnisräumen

Tatsächlich stammt der *students as partners*-Ansatz aus dem angelsächsischen Bildungssystem und erfordert ein großes Umdenken an deutschen Hochschulen. Natürlich stößt dies nicht immer nur auf Begeisterung in den Reihen der Lehrenden und Studierenden. Lehrende und Studierende müssen sich hierfür auf neue Rollendefinitionen einlassen. Lehrende werden verstärkt zu Moderator:innen und Anleiter:innen. Studierende übernehmen sehr viel stärker als in traditionellen Ansätzen Verantwortung für die Lehr- oder Organisationsgestaltung.

Der digitale Raum als „Neuland der Hochschullehre“ bietet sich als Experimentierfeld an. Wir können hier mit etablierten Traditionen und Professionsansprüche brechen und gemeinsam mit den Studierenden Werte und Normen bestimmen, wie wir Lehre ausgestalten wollen. Während der ursprüngliche *students as partners*-Ansatz als „kollaborativer und reziproker Prozess“ (Cook-Sather/Bovill/Felten 2014) verstanden wird, konnten wir dieses Verständnis seit Beginn des BediRa-Projektes um den Terminus der *Ko-Konstruktion* erweitern. Dies ist deshalb elementar, weil der Konstruktivismus die soziale Interaktion als Schlüssel für gesellschaftlichen Entwicklungen erachtet (Reusser & Pauli 2015). Gerade dem digitalen Raum wird aber oft der Vorwurf gemacht, dass soziale Interaktion nur begrenzt möglich ist.

Für soziale Interaktion im digitalen Raum braucht es, neben kollaborativen Aktivitäten, auch gemeinsam geteilte Normen und Werte sowie gemeinsam geteilte Verständnisräume und Haltungen hinsichtlich der Weiterentwicklung der Hochschullandschaft generell und der Hochschullehre im Speziellen. Damit werden die grundlegenden Voraussetzungen zur Interpretation von Alltagswelten erfüllt, die für das konstruktivistische Verständnis elementar sind (Woolfolk 2004). Im Sinne von *Ko-Konstruktion* kann das Lernen im digitalen Raum nur durch Zusammenarbeit, definiert als wechselseitige Beeinflussung von Studierenden und Lehrenden, stattfinden. Ein einseitiges Bemühen würde folglich zu keinen Lernerfolgen führen, weil keine kollektiv geteilten Wertesysteme, Verhaltensweisen oder auch Sprachlogiken etabliert werden. Dabei steht der Prozess des Wissenserwerbs im Vordergrund, weil durch diesen Prozess die Beziehungsarbeit zwischen Studierenden und Lehrenden eine neue Qualität erfährt.

Vier zentrale Kriterien konnten wir im Rahmen unserer BediRa- Evaluationen für gelingende Beziehungsarbeit identifizieren:

- a) Es braucht **gemeinsam geteilte Konventionen zur (für beide Seiten) erfolgreichen Durchführung digitaler Lehrveranstaltungen**. Die Heterogenität und Individualität von Studierenden muss hierbei Berücksichtigung finden. Konkret müssen also für jede Veranstaltung Regeln gemeinsam beschlossen werden. Dazu gehört die Klärung der Rahmenbedingungen: in welchen Situationen kann die Kamera ausgeschaltet werden (z.B. bei Vorträgen), wann und warum ist es notwendig, sie anzuschalten (z.B. bei Diskussionen)? Welche Erholungszeiten braucht es und in welchen Abständen? Besteht ein Bedarf an Socializing, sollen also Plattformen gewählt werden, die es z.B. ermöglichen auch gemeinsame Pausen zu gestalten (z.B. Gathertown)?
- b) Es bedarf einer **Feinplanung für digitale Veranstaltungen**. Viele Präsenzveranstaltungen werden oft nur lose thematisch geplant. Für den digitalen Raum geht das nicht. Da sich viele Studierende schnell verlieren und sich auch schlechter motivieren können, konsequent bei digitalen Veranstaltungen durchzuhalten, ist unbedingt eine zeitliche und thematische Feinplanung notwendig. Diese sollte den Studierenden rechtzeitig vorab übermittelt wird. Auch der Einsatz unterschiedlicher Lehr-Lern-Methoden sollte in diese Feinplanung aufgenommen werden, damit die Studierenden sich vorbereiten aber auch freuen können, auf eine abwechslungsreiche Veranstaltung (Chi 2009). Sehr gute Erfahrungen haben wir hierzu beispielsweise mit dem Planungstool SessionLab gemacht.
- c) **Weniger ist mehr**. Der Einsatz digitaler tools ist oft weniger beziehungsfördernd als beziehungsbelastend, weil zu viele verschiedene tools eingesetzt werden. Studierende bewegen sich im digitalen Raum oftmals in einem doppelten Spannungsfeld: sie müssen einerseits die fachliche Stoffvermittlung bewältigen, andererseits sich aber auch in digitale tools neu einarbeiten. An vielen Hochschulen gibt es bisher keine übergeordneten Kurse für Digital Literacy. Viele Lehrende setzen jedoch voraus, dass Studierende sich den Umgang mit digitalen tools alleine aneignen. Dies ist ein Trugschluss

und für die Beziehungsarbeit im digitalen Raum hinderlich. Vielmehr braucht es auch hier ein gemeinsames Ausprobieren digitaler tools, sowie eine gemeinsame Auswahl von tools, die in den digitalen Lehrveranstaltungen zum Einsatz kommen und immer wieder geübt werden. Dadurch wächst das Vertrauen der Studierenden nicht nur in die tools, sondern auch in die Lehrenden. Umgekehrt profitieren weniger digital affine Lehrende oftmals von den Kenntnissen ihrer Studierenden. Die Folge: Berührungsängste werden abgebaut, Datenschutzrichtlinien und Nutzerfreundlichkeiten werden gemeinsam diskutiert und der „Wohlfühlfaktor“ erhöht sich sowohl bei Studierenden als auch Lehrenden.

- d) **Etablierung von regelmäßigen Feedbackmöglichkeiten für beide Seiten.** Die Distanz im digitalen Raum kann nur überwunden werden, wenn konstante Nähe aufgebaut wird. Zu unterscheiden ist hierbei zwischen der persönlichen Nähe in synchronen Veranstaltungen und der begleitenden Nähe bei der Vor- und Nachbereitung der Lehrveranstaltungen, also im so genannten Selbststudium. Diese begleitende Nähe kann – je nach Lehrveranstaltung - unterschiedlich strukturiert sein. Bei Lehrveranstaltungen mit Klausuren als Prüfungen empfehlen sich Selbstlerntools mit Feedback. Bei diskursiven oder diskussionsorientierten Lehrveranstaltungen eignen sich Diskussionstools wie etwa Kialo oder Blubber bei Stud.IP. Stud.IP bietet darüber hinaus auch die Möglichkeit, bilaterale Feedbackmöglichkeiten über den Persönlichen Lerndialog zu geben. Auch müssen Regeln zum Üben konstruktiver Kritik sowie zu den Ansprüchen an die Selbststudienzeit gemeinsam definiert werden.

Fazit: der digitale Raum schafft neue Möglichkeiten für ko-konstruktive Prozesse

Zusammenfassend lässt sich also festhalten: für gelingende Beziehungsarbeit im digitalen Raum braucht es Erfahrungs- und Entfaltungsräume, die ko-konstruktive Prozesse nicht nur zulassen, sondern begünstigen. Der digitale Raum kann ein solcher Erfahrungs- und Entfaltungsraum sein, weil es – wie oben beschrieben – anderer Herangehensweisen und Verbindlichkeiten bedarf, als in der Präsenzlehre. Der digitale Raum führt uns die Diversität der Studierenden noch einmal deutlicher vor Augen und bietet die Chance, diese in entsprechenden Lehr-Lern-Formaten umzusetzen. So haben beispielsweise berufsbegleitende Studierende andere Zielsetzungen für ihr Studium als grundständige Studierende, weil andere Motivationsgrundlagen aber auch andere Vereinbarkeitszwänge vorliegen (Weimann-Sandig 2021). Auch innerhalb der Studiengänge gibt es gerade in angewandten Sozialwissenschaften große Unterschiede mit Blick auf die Erwartungshaltungen der Studierenden und ihre Bereitschaft, sich in die Lehr-Lerngestaltung einzubringen. Dies darf nicht negativ aufgefasst werden, sondern muss als grundlegende Ressource in den Gestaltungsprozess digitaler Lehre ebenso Eingang finden, wie die Berücksichtigung unterschiedlicher Lerntypen (Vester 2007). Aber auch die Heterogenität der Digital Literacy bei Lehrenden muss im Rahmen eines solchen Lehrentwicklungsprozesses wertfrei anerkannt werden. Im Sinne eines Aushandlungsprozesses

müssen diese unterschiedlichen Erwartungshaltungen zusammengebracht werden, damit gerade im digitalen Raum Beziehungsarbeit geleistet werden kann.

Wie kann das funktionieren? Im BediRa-Projekt probieren wir laufend neue Formate aus. Als besonders gewinnbringend hat sich unser *Testlabor* erwiesen. Dieses *Testlabor* wird von unserem studentischen ThinkTank, den ehs student change makers initiiert. Abwechselnd stellen Studierende und Lehrende sich hier neue digitale tools, Plattformen oder aber auch hochschuldidaktische Konzepte vor. Der Mehrwert liegt dabei in der Schaffung einer egalitären und ko-konstruktiven Lehr-Lern-Kultur (Reusser & Pauli 2015). Professionalisierung wird hier also auf zwei Ebenen umgesetzt. Professionalisierung der digitalen Lehre unserer Hochschule und Professionalisierung der späteren Arbeitsfelder unserer Studierenden, in dem wir Schlüsselkompetenzen unserer Studierenden trainieren. Nicht zuletzt macht ein solches Konzept auch etwas mit einer Hochschule. Es schafft nicht nur Begegnungsräume, die weit über die Lehre hinausgehen, sondern etabliert neue und nachhaltigere Lernkulturen.

Literatur

- Bovill, C., Cook-Sather, A., Felten, P., Millard, L., & Moore-Cherry, N. (2016). *Addressing potential challenges in co-creating learning and teaching: overcoming resistance, navigating institutional norms and ensuring inclusivity in student-staff partnerships*. *Higher Education*, 71, 195–208.
- Bovill, C., Felten, P. and Cook-Sather, A. (2014). *Engaging Students as Partners in Learning and Teaching (2): Practical guidance for academic staff and academic developers*. Paper presentation, International Consortium on Educational Development Conference, Stockholm, Sweden, 16-18. Online available: Academia.edu.
- Chi, M. T. (2009). *Active-constructive-interactive: A conceptual framework for differentiating learning activities*. *Topics in Cognitive Science*, 1 (1), 73–105.
- Reusser, K., Pauli, C. (2015). *Co-constructivism in Educational Theory and Practice*. In: *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences (Second Edition) 2015*, 913-917.
- Szczyrba, B. (2006). *The Shift from Teaching to Learning – Psychodramatische Perspektiven auf die Hochschullehre*. *Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie* 5 (2006), 47–58.
- Vester, F. (2007). *Denken, Lernen, Vergessen*. München: dtv.
- Weimann-Sandig, N. (2021). *Integrative Präsenz- und Digitallehre: Möglichkeiten zur Gestaltung eines effizienteren Selbststudiums von berufsbegleitenden Studierenden am Beispiel der Sozialen Arbeit*. In: *ZFHE Jg. 16 / Nr. 1 (März 2021)*, 259-275.
- Woolfolk, A. (2004). *Educational Psychology. (9th ed)*. Boston: Allyn and Bacon.

Weitere Informationen zum BediRa-Projekt: [BediRa: Beziehungsarbeit im digitalen Raum \(ehs-dresden.de\)](http://ehs-dresden.de)

Students as Partners - Umsetzung des Ansatzes in einem Forschungsprojekt

Julia Kleppsch, Sylvia Schulze-Achatz¹⁵

German Abstract

Der Ansatz *Students as Partners* fokussiert die gleichwertige Zusammenarbeit von Studierenden mit Lehrenden und Forschenden in Studium und Forschung. Der Praxisbeitrag beleuchtet die Umsetzungsmöglichkeiten des Ansatzes in einem Forschungsprojekt. Dabei werden zum einen das Konzept zur Implementierung des Ansatzes im Projekt an zwei exemplarischen Hochschulen vorgestellt und zum anderen Herausforderungen und passende Lösungsansätze reflektiert. Es wird deutlich, dass *Students as Partners* kein Selbstläufer ist, sondern Bereitschaft und Voraussetzungen sowohl seitens der studentischen als auch der wissenschaftlichen Mitarbeitenden bzw. Studierenden und Hochschullehrenden erfordert: Transparenz, offene und regelmäßige Kommunikation, ein reflektierter Umgang mit den Rahmenbedingungen und im Arbeitsprozess selbst sind die wichtigsten Gelingensbedingungen für *Students as Partners* in Forschungs- und Entwicklungsprojekten.

English Abstract

The *Students as Partners* approach focuses on the equal cooperation of students with teachers and researchers in study and research. This practical article looks at how the approach can be implemented in a research project. On the one hand, the concept for implementing the approach in the project at two exemplary institutions of Higher Education is presented, and on the other hand, challenges and suitable approaches to solutions are reflected. It becomes clear that *Students as Partners* is not a self-runner, but requires willingness and preconditions on the part of both student and academic staff and faculty: Transparency, open and regular communication, a reflective approach to the framework conditions and to the work process itself are the most important conditions for success for *Students as Partners* in research and development projects.

Studierende partnerschaftlich einbinden

Die Covid-19-Pandemie hat Studierende vor besondere Herausforderungen gestellt. Insbesondere Studienanfänger seit 2020 konnten ein normales Campusleben

¹⁵ Julia Kleppsch (evangelische Hochschule Dresden/ wissenschaftliche Mitarbeiterin für Schulung & Support „D2C2“ und „BediRa“), julia.kleppsch@ehs-dresden.de
Sylvia Schulze-Achatz (Berufsakademie Sachsen/ wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungsprojekt „D2C2“), sylvia.schulze-achatz@ba-sachsen.de

noch nicht miterleben - weder in Bezug auf die Lehre noch auf das soziale Leben als Studierende. Daraus ergaben sich für die Studierenden verschiedene Problemfelder wie mangelnde soziale Interaktion, fehlende Motivation, teilweise fehlende Identifikation mit dem Studium, Aufmerksamkeitsprobleme, fehlende Selbstwirksamkeit im Studium, das Gefühl der Isolation und ein erhöhtes allgemeines Belastungsempfinden (Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt). Um diesen Herausforderungen entgegenzuwirken, setzt sich das sächsische Verbundprojekt "D2C2: Digitalisierung in Disziplinen Partizipativ Umsetzen : Competencies Connected"¹⁶ gezielt mit dem Ansatz der *Students as Partners* auseinander und ist bestrebt, Digitalisierung partizipativ (und nicht allein von den Lehrenden ausgehend) umzusetzen. Im Rahmen des Verbundprojekts werden studentische Mitarbeitende gezielt auf partnerschaftlicher Ebene eingebunden.

Students as Partners meint die partnerschaftliche Zusammenarbeit in Forschungs-, Lehr- und Lernprozessen, indem Studierende und Lehrende bzw. Forschende einen gemeinsamen Partizipations- und Handlungsspielraum aushandeln und wechselseitig von der partnerschaftlichen Zusammenarbeit profitieren (Bovill, Cook-Sather, & Felten, 2011). Der Ansatz *Students as Partners* ist im anglo-amerikanischen Raum schon länger verbreitet (Elon University) und beeinflusst zunehmend auch in der deutschen Hochschullandschaft Lehre, Forschung und Hochschulorganisation¹⁷. Hierzulande wird dabei zumeist der Begriff der studentischen Partizipation verwendet (z. B. Reich 2008).¹⁸ Der Ansatz *Students as Partners* knüpft an die Lernenden-zentrierung an und geht darüber hinaus – es geht nicht nur darum, die Bedürfnisse der Studierenden aufzugreifen, sondern Studierende aktiv in die Gestaltung der Lehre, Forschung und Hochschulorganisation einzubinden. Ziel ist die Umsetzung partnerschaftlicher Zusammenarbeit von Lehrenden und Studierenden, Forschenden und Studierenden sowie der Hochschulverwaltung und der Studierenden im Rahmen von Lehr- und Lern- sowie Forschungsprozessen und der Studienorganisation (Healy, Flint, & Harrington, 2014). Für die erfolgreiche Umsetzung dieses Ansatzes ist die gemeinsame Übernahme von Verantwortung für die fokussierten Prozesse erforderlich (Healy et al., 2014). Dies geht einher mit einem Wandel klassischer Rollenverständnisse und vorherrschender Meinungsbilder (Elon University, o.J.). Die englischsprachige Literatur verweist darauf, dass die Implementierung des Ansatzes unter anderem die Motivation der Studierenden, ihre Selbstwirksamkeit und Selbstwahrnehmung sowie die Identifizierung mit ihrer Hochschule und ihrem Fach steigert. Daneben verbessern sich das gegenseitige Verständnis und Vertrauen der Studierenden und - im Falle der ausgewerteten Literatur - Lehrenden

¹⁶ "D2C2" ist ein Verbundprojekt von zehn sächsischen Hochschulen und der BA Sachsen, in dem Innovationen in der digitalen Lehre und deren partizipative Umsetzung gefördert werden. Abgerufen von: <https://www.hd-sachsen.de/projekte/d2c2>, 29.09.2022.

¹⁷ Hier sei beispielsweise auf das Vorhaben der FU Berlin "Students as Partners. Im Tandem die Lehre mit anderen Augen sehen und (um)gestalten!", dass im Wintersemester 2022/23 Studierenden-Lehrenden-Tandems, die *Students as Partners* gemeinsam in der Lehre umsetzen, fördert und begleitet. Abgerufen von <https://www.fu-berlin.de/sites/lehrqualifizierung/unser-angebot/students-as-partners/index.html> [29.09.2022]

¹⁸ Da sowohl im Antrag für das Projekt "D2C2" als auch in der Projektarbeit selbst der englische Ausdruck verwendet wird, nutzen wir diesen im vorliegenden Beitrag ebenso.

(Mercer-Mapstone et al., 2017). Daraus resultiert das Bestreben, *Students as Partners* auch in der Lehre an deutschen Hochschulen zu verankern. Werte, die dem Ansatz zugrunde liegen und für seine erfolgreiche Implementierung nötig sind, sind laut Healy et al. (2014): Authentizität der Akteur:innen mit Blick auf die partnerschaftliche Zusammenarbeit, Inklusivität im Sinne einer Berücksichtigung individueller Voraussetzungen aller Akteur:innen im Prozess, Reziprozität als Wunsch und Bereitschaft, voneinander zu profitieren, Befähigung im Sinne einer gleichwertigen Verteilung der Verantwortung, Vertrauen, Herausforderung, sich mit störenden Einflussfaktoren auseinanderzusetzen, Gemeinschaft für ein entsprechendes Teamgefühl und gemeinsame Verantwortung (Healy et al., 2014). Der students as partners-Ansatz hat einen hohen Stellenwert im BediRa-Projekt. Als Hochschulentwicklungsprojekt stellt er einen ganzheitlichen Organisations- und Personalentwicklungsansatz dar, mit dem man Hochschule neu denken kann. Die Vision des students as partners-Ansatzes haben wir im Kurzvideo¹⁹ zusammengetragen. Um Lehrende und Studierende im Rahmen des Verbundprojektes "D2C2" zielgerichtet zum Ansatz *Students as Partners* beraten und bei der Umsetzung begleiten zu können, erproben die studentischen und wissenschaftlichen Projektmitarbeitenden die partizipative Zusammenarbeit selbst. Dabei ergibt sich eine partnerschaftliche Zusammenarbeit zwischen Mitarbeitenden und Studierenden im Projekt auf verschiedenen Ebenen: zum einen durch die Mitarbeit als studentisches Mitglied im Projekt, zum anderen durch das Engagement Studierender in lehrbezogenen Befragungen und Maßnahmen. Der Praxisbeitrag beleuchtet - als Ergänzung zahlreicher Forschungs- und Praxisbeiträge, die den Ansatz im Rahmen der Lehre oder der organisationalen Einbindung Studierender betrachten - die erste Ebene der direkten Zusammenarbeit in einem Forschungsprojekt.

Anliegen des Beitrags ist zu beschreiben, wie der Ansatz *Students as Partners* in der Projektarbeit selbst umgesetzt werden kann, welche Herausforderungen dabei auftreten (können) und wie man diesen begegnen könnte. Dabei wird zunächst das Konzept, nach dem der Ansatz im Projekt an zwei exemplarischen (sächsischen) Hochschulen umgesetzt wird, beispielhaft beschrieben. Es folgt eine lösungsorientierte Auseinandersetzung mit den Herausforderungen bei der Umsetzung des Ansatzes *Students as Partners*. Im Ausblick wird auf das weitere Vorgehen im Projekt und zu erwartende Ergebnisse zum Projektabschluss verwiesen. Sowohl das Umsetzungskonzept als auch die Beschreibung von Herausforderungen und daraus resultierender Handlungsempfehlungen können als Grundlage für andere Forschungs- und Entwicklungsprojekte, die den Ansatz *Students as Partners* umsetzen möchten, dienen.

Students as Partners im Projekt D2C2

Die Umsetzung des Ansatzes *Students as Partners* im hochschuldidaktischen Forschungs- und Entwicklungsprojekt "D2C2" ist im Projektantrag verankert und stellt

¹⁹ Stiftung Evangelische Hochschule für Soziale Arbeit Dresden, rechtsfähige Stiftung bürgerlichen Rechts (2022): Video zum Talk von Prof. Dr. Nina Weimann-Sandig bei Let's Talk Campus 2022, https://youtu.be/5rJ2aln7_gQ, (09.12.22)

somit eine Leitlinie im Projekt dar. Um diese umzusetzen, wurden vorbereitende Schritte gegangen, indem sich alle Akteur:innen mit dem Ansatz *Students as Partners* vertraut machten. An den beiden sächsischen Hochschulen, der Berufsakademie Sachsen und der Evangelischen Hochschule Dresden, beschritten wir im Anschluss folgenden Weg: Im Anschluss an eine Kennlern- und Einführungsphase traten wir in einen von Transparenz geprägten Kreislauf ein, in dem Arbeitsaufgaben gemeinsam gefunden, besprochen und bearbeitet werden, regelmäßige Kommunikation über alle Prozesse im Projekt stattfindet und die Arbeitsweise reflektiert und entsprechend angepasst wird. Dieser Prozess wird flankiert von weiteren Maßnahmen wie der Nutzung gemeinsamer digitaler Werkzeuge, die der Sichtbarmachung aller Prozesse dienen, sowie der Berücksichtigung bestehender individueller und projektspezifischer Rahmenbedingungen. Studierende arbeiten also in diesem Projekt gleichberechtigt mit und bringen ihr Wissen ein.

Die nachfolgende Abbildung verdeutlicht den Ausgestaltungsprozess von *Students as Partners* innerhalb des Verbundprojekts und zeigt dabei die beschriebenen Maßnahmen

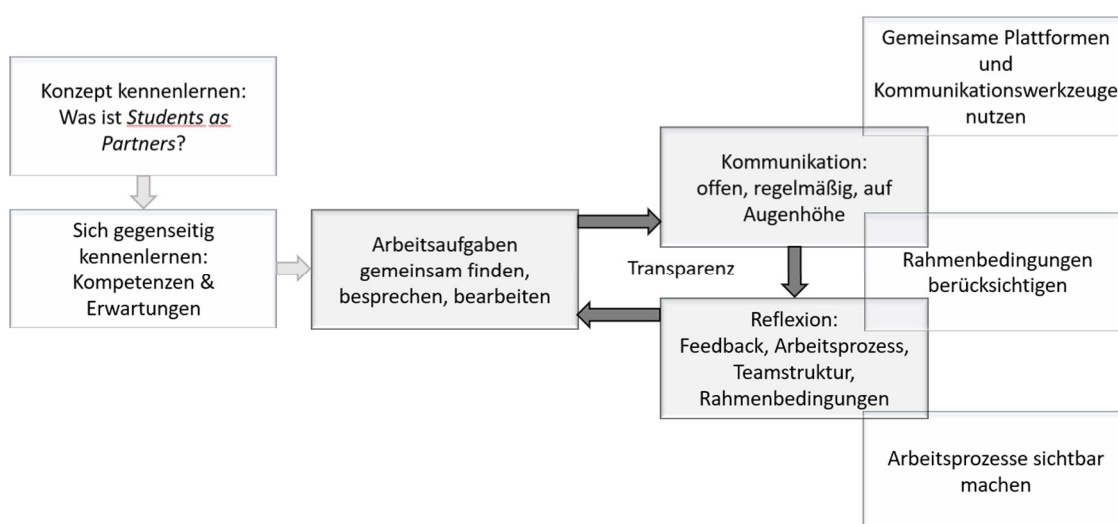


Abb.: Umsetzungskonzept für *Students as Partners* im Projekt “D2C2” an unseren Hochschulen

Vertrautheit mit dem Konzept erlangen

Um die Akteur:innen im Projekt entsprechend vorzubereiten, wurde zu Projektbeginn ein Workshop angeboten, in dem sich die wissenschaftlichen Mitarbeiter:innen aktiv und diskursiv mit dem Ansatz *Students as Partners* auseinandersetzen konnten. Als ein Großteil der studentischen Mitarbeiter:innen schließlich ihre Tätigkeit im Projekt aufgenommen hatte, wurde ein projektinterner Workshop für die Studierenden zum Ansatz *Students as Partners* durchgeführt. Auf diese Weise waren sowohl wissenschaftliche als auch studentische Mitarbeitende mit dem Ansatz vertraut und somit in die Lage versetzt, sich aktiv mit dem Ansatz und ihrer eigenen

Rolle auseinanderzusetzen und ihre eigene Herangehensweise zu planen und reflektieren. Daneben wurde erreicht, die Chancen und Möglichkeiten ebenso wie die Bedeutung des Ansatzes für alle Akteur:innen transparent zu machen, um auf diese Weise einen Anreiz zu schaffen, den Ansatz zu leben (Raffaele & Rediger, 2021).

Kompetenzen und Erwartungen kennenlernen

Um Studierende als gleichwertige Partner:innen in das Projekt einbinden zu können, ist es unabdingbar, auf die individuellen Kompetenzen und Erfahrungen der Studierenden zurückzugreifen, um gelingende Arbeitsbedingungen und Interaktionsmöglichkeiten im Projekt zu schaffen. An den beiden exemplarisch betrachteten Hochschulen wurde den studentischen Mitarbeitenden in einem ausführlichen Auftaktgespräch die Möglichkeit gegeben, über ihre Kompetenzen und Erfahrungen ebenso wie ihre Erwartungen an die Zusammenarbeit zu sprechen. Auf gleiche Weise legten auch die wissenschaftlichen Mitarbeitenden ihre Erwartungen dar und verwiesen im Projektverlauf offen auf eigene vorhandene oder noch zu erlangende Erfahrungen und Fähigkeiten. Für die Vorbereitung des Gespräches kam u. a. ein Padlet als digitales Tool unterstützend zum Einsatz.

Offene und regelmäßige Gesprächskultur initiieren

Gerade, wenn Studierende partizipativ in die Projektarbeit eingebunden werden, ist eine regelmäßige synchrone und asynchrone Abstimmung sowie eine Kommunikation auf Augenhöhe notwendig. Regelmäßige - je nach Bedarf und Möglichkeiten virtuell oder in Präsenz stattfindende - Treffen werden an den beiden Institutionen dazu genutzt, den aktuellen Projektstand zu kommunizieren und sich über anstehende ebenso wie abgeschlossene Projektaufgaben auszutauschen. Es ist uns wichtig, eine gute Erreichbarkeit zu gewährleisten, um den Kontakt dann zu halten, wenn die studentischen Mitarbeitenden im Projekt tätig sind (Raffaele & Rediger, 2021). Dabei ist es uns wichtig, dass studentische und wissenschaftliche Mitarbeitende ihr Vorgehen und ihre Handlungsweise offen darstellen, ebenso wie wissenschaftliche Mitarbeitende Entscheidungskriterien und Entscheidungen im Projektverlauf transparent machen. Im Projektverbund finden daneben Treffen aller studentischen Mitarbeitenden und ihrer wissenschaftlichen Kolleg:innen zur Reflexion und zum Austausch statt.

Arbeitsaufgaben gemeinsam finden

Damit Studierende partnerschaftlich im Projekt mitwirken können, ist eines unserer Ziele, sie aktiv in die Findung und Auswahl ihrer Arbeitsaufgaben einzubinden. Bereits zu Projektbeginn wurden mögliche Einsatzfelder vorgestellt, so dass den Studierenden die Möglichkeit gegeben wurde, einen individuellen Einsatzbereich abzustecken. Auch im Projektverlauf sprechen wir immer wieder über anfallende

Aufgaben und bieten den Studierenden an, sich nach ihren Möglichkeiten und Interessen einzubringen. Gerade die individuellen Vorerfahrungen und Kompetenzen steuern dabei ebenso die Auswahl von Einsatzfeldern wie die Möglichkeit, sich weiterzuentwickeln und neue Kompetenzen zu erlangen. Nach Möglichkeit versuchen wir im Rahmen der abgesteckten Arbeitsbereiche das Vorgehen und konkrete Arbeitsaufgaben gemeinsam zu bestimmen und sich aktiv in die Ausgestaltungprozess einzubringen. Das wiederum fördert das selbstbestimmte Lernen und Handeln.

Arbeitsprozesse regelmäßig reflektieren

Die regelmäßigen synchronen und asynchronen Treffen dienen nicht nur dem inhaltlichen Austausch, sondern auch der regelmäßigen Reflexion der Arbeitsprozesse und teaminternen Strukturen. Wir bitten die Studierenden um Feedback zu ihrem Einsatz und ihren Arbeitsaufgaben ebenso wie zur Zusammenarbeit im Projekt und legen ebenso unsere Sichtweise dar. Die Reflexion stellt einen wesentlichen Aspekt für die weitere Ausgestaltung des gemeinsamen Arbeitsprozesses dar.

Arbeitsprozesse sichtbar machen

Um die gemeinsame Abstimmung und Reflexion der Arbeitsprozesse im Projekt zu unterstützen und gleichzeitig die Vielfalt der Prozesse im Projekt für alle Beteiligten sichtbar zu machen, arbeiten wir mit gemeinsamen Dateiablagen bzw. einem Tool zur Projektorganisation. In Form eines Trello-Boards werden alle Prozesse im Projekt abgebildet und dokumentiert, so dass sich die studentischen Mitarbeitenden auch über die Arbeitsfelder informieren können, in die sie nicht direkt eingebunden sind. Als ein weiteres nützliches Tool zum kollaborativen Arbeiten hat sich Miro-board als effizient erwiesen.

Auch hier ist eine gemeinsame sowie orts- und zeitunabhängige Arbeit möglich. In regelmäßig stattfindenden, teaminternen Workshops werden die aktuellen Arbeitsstände dokumentiert. Zur Sammlung der einzelnen studentischen Bedarfe haben wir eine Tabelle angelegt, die gleichzeitig als Materialsammlung dient.

Rahmenbedingungen berücksichtigen

Im bisherigen Projektverlauf wurde deutlich, dass die Rahmenbedingungen im Projekt ebenso wie die persönlichen Bedingungen der Studierenden stetige Berücksichtigung finden müssen. Prüfungszeiten, Praktika, Einbindung ins persönliche Lebensumfeld (beispielsweise Care-Arbeit etc.) können dabei eine Nachjustierung bei den Aufgaben, Einsatzfeldern und auch im Turnus und Modus der Zusammenarbeit im Projekt notwendig machen. Um diese lebensweltbezogenen Gegebenheiten zu berücksichtigen, ist es vorteilhaft, wenn man sich beispielsweise auf eine hybride Arbeitsform einlässt, die es einem ermöglicht, seine Arbeitsprozesse individuell zu planen und für die anderen Teammitglieder, in Form eines kollaborativen Tools sichtbar zu machen.

Students as Partners: Herausforderungen und Handlungsempfehlungen

Im Arbeitsalltag und in Reflexionsgesprächen im Verbund werden Herausforderungen sichtbar, für die wir Lösungsansätze finden, um den Ansatz *Students as Partners* adaptiv umsetzen zu können. Ergänzend tauschten wir uns im Rahmen einer virtuellen Barcamp-Session²⁰ am 21.07.2022 mit studentischen und wissenschaftlichen Mitarbeitenden anderer Hochschulen, die ebenfalls in Projekten tätig sind, zum Ansatz *Students as Partners* aus und diskutierten dabei vor allem, was bei der Umsetzung des Ansatzes auf keinen Fall geschehen sollte, und was man tun kann, um das Konzept erfolgreich umzusetzen.

Studentische Mitarbeitende nicht ausbeuten

Eine erste Herausforderung, die sowohl im projektinternen Workshop zu *Students as Partners* als auch in der Barcamp-Session diskutiert wurde, ist die Gefahr der Ausbeutung studentischer Mitarbeitender. Diese besteht insbesondere dann, wenn studentische Mitarbeitende Verantwortung für Teile des Forschungsprozesses übernehmen und selbstständig wie wissenschaftliche Mitarbeitende arbeiten, jedoch nicht entsprechend vergütet werden. Dies lässt sich aus unserer Sicht einerseits durch klare Absprachen und die Klärung in welchem Umfang Studierende Verantwortung übernehmen möchten, andererseits durch die Anerkennung der Leistung der Studierenden, beispielsweise in Form der Nennung als Autor:innen bei Veröffentlichungen, umgehen. Daneben sollte der Prozess selbst von stetiger Reflexion begleitet sein, bei der Studierende auch Verantwortung an Forschende zurückgeben können, wenn sie ihre Kompetenzen oder Kapazitäten übersteigt.

Students as Partners nicht gegen den Willen der Studierenden umsetzen

Um Studierende nicht zu überfordern oder zur Partizipation zu zwingen, obwohl sie diese nicht wünschen, kann ein erster Ansatz sein, Studierende für die Vorteile und Möglichkeiten studentischer Partizipation zu sensibilisieren. Um einen niedrigschwelligen Zugang zu partnerschaftlicher Forschung und Projektarbeit zu erreichen, kann regelmäßiges Feedback erfolgen. Die bereits erwähnten Erwartungsabfragen zum Beginn der gemeinsamen Arbeit stellen einen weiteren unkomplizierten Schritt zur Umsetzung des Ansatzes *Students as Partners* dar. Ausgehend von diesen Maßnahmen kann Studierenden immer wieder Raum für Engagement und Partizipation eingeräumt werden, ohne sie zu zwingen, diesen tatsächlich auszufüllen. In jedem Falle sollten sich Mitarbeitende und Lehrende im Klaren darüber sein, dass es immer auch Studierende gibt, die nicht partizipieren möchten - oder können

²⁰ Building Bridges - Promoting Relationships in Digital and Hybrid Higher Education (21.07.2022). Abgerufen von: <https://barcamps.eu/building-bridges/>, (29.09.2022).

-, und dies annehmen. Gleichzeitig sollten Studierende, die von sich aus Raum zu partizipieren, einfordern, diesen nach Möglichkeit auch erhalten. Sollten sie mehr Verantwortung fordern, als im jeweiligen Rahmen möglich ist, so können Handlungs- und Handlungsspielräume gemeinsam ausgehandelt und die jeweiligen Gründe und Rahmenbedingungen transparent gemacht werden.

Students as Partners nicht rückgängig machen

Die dritte von den Barcamp-Teilgebenden benannte Herausforderung bezieht sich auf die Gefahr der Rückkehr zu früheren Hierarchien, Lehr- und Forschungsmustern, obwohl den Studierenden partnerschaftliches Arbeiten und Lernen angeboten wurde. Dies könne Studierende demotivieren und sie von einer künftigen Umsetzung des Ansatzes *Students as Partners* abhalten. Die Gefahr eines „Rückfalls in alte Muster“ besteht vor allem dann, wenn das partnerschaftliche Konzept nicht wie erwartet funktioniert oder der Arbeitserfolg ausbleibt. In einem ersten Schritt könnte dies offen im Rahmen regelmäßiger gemeinsamer Reflexion und gegenseitigen Feedbacks thematisiert werden und Studierenden damit die Möglichkeit gegeben werden, Schwierigkeiten selbst zu erkennen oder Ursachen anzusprechen. Gemeinsam könnte davon ausgehend besprochen werden, wie eventuell bestehende Probleme beseitigt werden und der künftige Prozess gestaltet werden kann. Regelmäßige Reflexionsgespräche bieten einen hilfreichen Ansatz, um Schwierigkeiten und Hemmnisse frühzeitig zu erkennen und gemeinsame Lösungen zu erarbeiten.

Die Voraussetzungen berücksichtigen

In unserer eigenen Erfahrung können die individuellen Kompetenzen, Erfahrungen und Interessen der studentischen Mitarbeiterinnen bei der partnerschaftlichen Zusammenarbeit eine Herausforderung darstellen. Einerseits können sie - je nach anstehenden Aufgaben im Projekt - nicht immer berücksichtigt werden, andererseits schränken sie unter Umständen das Einsatzfeld der studentischen Mitarbeitenden ein. Stetige Transparenz, insbesondere mit Blick auf Entscheidungen und die Zuteilung von Arbeitsaufgaben, sowie die angesprochene Reflexion scheinen uns hier der geeignete Ansatz, um mit eventuellen Herausforderungen umzugehen.

Rahmenbedingungen im Blick behalten

Wie weiter oben bereits beschrieben (siehe Kap. 2.7), können die Rahmenbedingungen im Projekt ebenso wie im Alltag der studentischen Mitarbeitenden eine weitere Herausforderung darstellen. Nicht immer lässt sich partnerschaftliches Arbeiten mit den individuellen Rahmenbedingungen der studentischen Mitarbeitenden verbinden, da es von ihnen ein hohes Maß an zeitlichem und inhaltlichem Engagement erfordert. Gerade, wenn in anderen Lebensbereichen (Studium, weiterer

Job, Privatleben) große Anforderungen bestehen, sind studentische Mitarbeitende unter Umständen nicht in der Lage, sich in gleichem Maße partizipativ einzubringen wie in anderen Situationen. Offene Kommunikation, Transparenz und Rücksichtnahme erscheinen uns hier als wichtigste Faktoren für die erfolgreiche Zusammenarbeit. Neben den individuellen Rahmenbedingungen spielen auch die Vorgaben des Projektes eine nicht unerhebliche Rolle: Gerade sehr umfangreiche und komplexe Projekte ermöglichen unter Umständen keine vollständige Einbindung der studentischen Mitarbeitenden, sondern erfordern deren Fokussierung auf bestimmte Arbeitsfelder. Um dennoch größtmögliche Einbindung und Transparenz zu ermöglichen, stellen eine gemeinsame Dateiablage und Dokumentation eine sinnvolle Grundlage dafür dar, dass sich studentische Mitarbeitende umfassend über alle Prozesse informieren können (siehe auch Kapitel 2.6).

Students as Partners nicht nur als Label nutzen

Neben den benannten Herausforderungen, die sich bei der Umsetzung studentischer Partizipation in Forschungsprojekten ergeben, wiesen die Teilgebenden der Barcamp-Session darauf hin, dass es wichtig sei, *Students as Partners* nicht nur als Label zu verwenden und den Studierenden zu versprechen, sondern der Ansatz müsse im Falle der Ankündigung auch tatsächlich und aktiv umgesetzt werden. Dazu gehöre auch, dass den studentischen Mitarbeitenden entsprechend ihrer zahlenmäßigen Vertretung Redeanteile in Besprechungen eingeräumt werden. Außerdem müsse ihre Meinung nicht nur angehört, sondern auch aktiv in die Projektarbeit einbezogen werden. Erneut wurde betont, dass Forschende, Mitarbeitende und Studierende auf Augenhöhe miteinander sprechen sollten. Damit dies gelingen kann, ist unter anderem eine wiederkehrende Auseinandersetzung mit dem Ansatz innerhalb der Institution und deren Stakeholdern nötig. Es könnten außerdem Regeln für die gemeinsame Zusammenarbeit ausgehandelt und formuliert werden, um so Verbindlichkeit und Vertrauen herzustellen (Raffaele & Rediger, 2021).

Peer-to-Peer-Ansatz fördern

Des Weiteren erweist es sich im Projektverlauf als förderlich, den Kontakt zwischen den studentischen Mitarbeitenden auch über Hochschulen hinweg zu fördern. So können sie sich über ihre Erfahrungen im Projekt austauschen und gegebenenfalls selbst neue Ideen für die Zusammenarbeit und Partizipation generieren. Im Verbund haben die Studierenden beispielsweise einen eigenen Chatkanal, in dem sie kommunizieren können.

Digitale Medien für Students as Partners einsetzen

Da der Fokus im Verbundprojekt "D2C2" auf der partizipativen Umsetzung der Digitalisierung innerhalb der Lehre liegt, stellt sich die Frage, wie digitale Medien auch in der Projektarbeit selbst und für die partnerschaftliche Zusammenarbeit gewinnbringend genutzt werden können. Entsprechend verwiesen die Teilgebenden der Barcamp-Session darauf, dass digitale Medien die aktive Einbindung der Studierenden ermöglichen und ohne zusätzlichen Kosten- und Zeitaufwand nutzbar sind. Insbesondere die Nutzung gemeinsamer Arbeitsplattformen kann die studentische Partizipation fördern. Ergänzend sollten auch Kommunikationswege und Arbeitsplattformen der Studierenden aufgegriffen und standortübergreifende Studierendennetzwerke über digitale Medien aufgebaut werden.

Ausblick

Der Praxisbeitrag greift erste Überlegungen zur studentischen Partizipation im Verbundprojekt "D2C2" auf. In einer Betrachtung der gesellschaftlichen Veränderungsprozesse und der Zunahme von Ängsten in Krisenzeiten, haben wir den Versuch unternommen, Herausforderungen im Zusammenhang mit diesem Ansatz in den aktuellen gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Kontext einzuordnen und plädieren dementsprechend für eine situationsadäquate Anpassung des Ansatzes *Students as Partners*. Aus unserer Wahrnehmung heraus lässt er sich als inklusiver Ansatz verstehen, in dem alle Akteur:innen gleichermaßen am Gestaltungsprozess im Projekt beteiligt sind. Studierende und Mitarbeitende beteiligen sich aktiv an der Ausgestaltung des Projektes und der im Projekt gestützten Lehre und Forschung und arbeiten in einem gleichberechtigten Team zusammen.

Damit dies gelingt, ist es wichtig, an seiner eigenen Haltung zu arbeiten und flexibel mit den Prozessen zu gehen, statt sich vorher eine Systematik oder Methodik zu überlegen, der man ohne Abweichungen folgt. Weiterhin sind die Voraussetzungen an der jeweiligen Hochschule zu berücksichtigen: Digitalisierung und partizipative Zusammenarbeit bedeuten für jede Hochschule und jede Fachdisziplin etwas anderes, weshalb es schwierig ist, eine passgenaue Lösung zu finden, die für alle Hochschulen und Projekte geeignet ist. Im Prozess selbst müssen strukturelle und persönliche Rahmenbedingungen beachtet sowie eine transparente und offene Arbeitsweise initiiert werden. Nur durch das gemeinsame Aushandeln und durch die Schaffung von Anreizen zur Teilnahme kann studentische Partizipation einen wertvollen Beitrag zur Verbesserung von Prozessen im Projekt konkret und darüber hinaus auch hochschulstrukturell leisten. Wenn der Ansatz in Projekten implementiert werden soll, sollte den Studierenden von Beginn an die Möglichkeit der Partizipation eingeräumt werden, beispielsweise auch in gemeinsamen Weiterbildungen und Reflexionsräumen.

Unser Anliegen ist es, für das Konzept *Students as Partners* zu werben und zu sensibilisieren, um den Aufbau methodischer Kompetenzen für die konkrete Umsetzung von Partizipationsmöglichkeiten in Forschungs-, Lehr- und Lernprozessen zu fördern und um die Reflexion struktureller Rahmenbedingungen zu ermöglichen. Daran anknüpfend soll der Ansatz im weiteren Projektverlauf reflektiert und regelmäßig evaluiert werden, um unser Konzept zu validieren und weitere Handlungsempfehlungen ableiten zu können.

Literatur

- Bovill, C., Cook-Sather, A., & Felten, P. (2011). *Students as co-creators of teaching approaches, course design, and curricula: implications for academic developers*. *International Journal for Academic Development*, 16(2), 133–145. In *Elon University, Center for Engaged Learning (Hrsg.), Students as Partners*. Abgerufen von <https://www.centerforengagedlearning.org/resources/students-as-partners/> [29.09.2022]
- Elon University, Center for Engaged Learning (o.J.). *Students as Partners*. Abgerufen von <https://www.centerforengagedlearning.org/resources/students-as-partners/> [29.09.2022]
- Healey, M., Flint, A., & Harrington, K. (2014). *Engagement through partnership: Students as partners in learning and teaching in higher education*. York: Higher Education Academy. Abgerufen von https://s3.eu-west-2.amazonaws.com/assets.creode.advancehe-document-manager/documents/hea/private/resources/engagement_through_partnership_1568036621.pdf [29.09.2022]
- Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt (o.J.). *Förderung: Studentische Partizipation*. Abgerufen von https://www.uni-frankfurt.de/112181046/F%C3%B6rderung__Studentische_Partizipation [29.09.2022]
- Mercer-Mapstone, Drovakova, S. L., Matthews, K. E., Abbot, S., Cheng, B., Felten, P., & Swaim, K. (2017). *A systematic Literature Review of Students as Partners in Higher Education*. *International Journal for Students as Partners*, 1(1), 1–23.
- Raffaele, C., & Rediger, P. (2021). *Die Partizipation Studierender als Kriterium der Qualitätssicherung in Studium und Lehre (HoF-Arbeitsbericht 117)*, unter Mitarbeit von Sebastian Schneider, Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität, Halle-Wittenberg. Abgerufen von https://www.hof.uni-halle.de/web/dateien/pdf/ab_117.pdf [30.09.2022]
- Reich, K. (2008). *Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool*. Weinheim. Basel: Beltz.
- Vergöhl, F. (o. J.). *Wir verstehen studentische Partizipation als Handlungsraum. In: Studentische Partizipation in der Hochschullehre initiieren, Handreichung für Lehrende*. Abgerufen von <https://studpartinitiieren.glitch.me> [29.09.2022]

Einbeziehen von Praxispartner:innen in digitale Lehrveranstaltungen der Sozialen Arbeit

Laura Stach²¹

English Abstract

In the light of the increased importance of digital teaching, this article presents and discusses the *online interview* and the *reflecting team* as two methods that enable teachers to digitally include practice partners in social work degree programmes.

German Abstract

Vor dem Hintergrund der gestiegenen Bedeutung digitaler Lehre, werden im vorliegenden Beitrag das *Online-Interview* sowie das *Reflecting Team* als zwei Methoden vorgestellt und diskutiert, die Lehrenden einen digitalen Einbezug von Praxispartner:innen in Studiengängen der Sozialen Arbeit ermöglichen.

Einleitung

Die Covid-19-Pandemie forcierte die Ausweitung digitaler Lehre in den letzten Jahren massiv. Ganz unabhängig von der aktuellen Situation wird digitalen Elementen das Potenzial zur innovativen Bereicherung der Lehre zugeschrieben (Kerres, 2018; Wipper & Schulz, 2021). Es ist also davon auszugehen, dass sie auch in Zukunft eine wichtige Rolle spielen werden. Für Lehrveranstaltungen in Studiengängen der Sozialen Arbeit und vergleichbarer Studiengänge, in denen es besonders auf die Ausbildung von Handlungswissen (Treptow, 2018) ankommt, spielt der Bezug zur Praxis naturgemäß eine zentrale Rolle. Es drängt sich für die Konzeption von digitalen Lehrveranstaltungen daher die Frage auf, wie es gelingen kann, den Einbezug von Praxispartner:innen sinnvoll zu ermöglichen.

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit Möglichkeiten eines digitalen In-Beziehung-Gehens von Praxispartner:innen und Studierenden. Zunächst wird das zugrunde liegende systemisch-konstruktivistische Lehr-Lernverständnis (1) beschrieben, auf welchem die beiden hier vorgestellten Methoden zum Praxiseinbezug fußen. Das Online-Interview (2) sowie die Fallbesprechung mit Reflecting Team (3) wurden in den vergangenen Semestern im Rahmen von Online-Seminaren seitens der Autorin erprobt und weiterentwickelt. Um die Methoden in Bezug auf die Sichtweisen der Studierenden und Praxispartner:innen diskutieren zu können, werden Rückmeldungen aus den Reflexionsrunden und Kursevaluationen vorgestellt und ein Ausblick auf die kommenden Semester gegeben (4).

²¹ Doktorandin an der TU Dortmund im Fachbereich Erziehungswissenschaft, systemische Therapeutin (DGSF) und Lehrbeauftragte für Soziale Arbeit. E-Mail: laura.stach@tu-dortmund.de

Systemisch-konstruktivistisches Lehr-Lernverständnis

Den hier skizzierten Methoden liegt ein Lehr-Lernverständnis zugrunde, welches die Selbststeuerung der Studierenden in den Fokus stellt. Damit ist die Überzeugung verbunden, dass Lernende nicht einseitig durch Lehrende instruierbar sind, vielmehr werden die in Lehrveranstaltungen dargebotenen Inhalte als Ressourcen für den individuellen Lernprozess zur Verfügung gestellt (Siebert, 1999). Wie die Lernenden dies für sich nutzen, bleibt dabei Ergebnis individueller innerer Verarbeitungsprozesse. Es wurde folglich bei der Durchführung beider Methoden darauf geachtet, die Studierenden in allen Phasen transparent zu beteiligen und regelmäßig Feedback einzuholen, um Bedürfnisse im Prozess erkennen und Lernhemmnisse beseitigen zu können.

Lernen wird hier als Konstruktionsleistung verstanden, die darauf fußt, dass Lernende nur das wahrnehmen, was sie aus ihren jeweiligen Vorerfahrungen heraus wahrnehmen und verarbeiten können (Arnold, 2007). Im Mittelpunkt steht die Viabilität (Glaserfeld, 1981) des Gelernten, also die Frage danach, wie nützlich oder anschlussfähig die Lernimpulse sind.

Die Fallbesprechung mit Reflecting Team ist eine Methode, die geeignet ist, die Wirklichkeitskonstruktionen der Studierenden im Hinblick darauf zu überprüfen, wie anschlussfähig sie an sozialarbeiterische Fallpraxis sind. Ob und wie die Beiträge von den Praxispartner:innen aufgenommen werden, kann den Studierenden ein Feedback hierüber geben.

Die Anregung der Neugier gilt als ein zentrales Ziel im systemisch-konstruktivistischen Lehr-Lernverständnis (Siebert, 1999). Neugier ist ein wichtiger Motor für Lernprozesse, wobei eine Balance aus Anschlussfähigkeit an die Vorerfahrungen der Studierenden und den Möglichkeiten der Perspektiverweiterung durch Anregung von außen (Siebert, 1999) von entscheidender Bedeutung ist. Das Online-Interview setzt genau hier an und hat zum Ziel, die professionelle Neugier der Studierenden in Bezug auf Handlungsfelder der Sozialen Arbeit zu aktivieren. Bei dieser Methode wird ein exploratives Lernen ermöglicht, welches der Selbststeuerung dadurch Rechnung trägt, dass die Studierenden den Diskurs durch die Entwicklung eigener Fragen aktiv und interessengeleitet gestalten.

Mit dieser Sicht auf Lernprozesse ist auch eine Abkehr von linearen Ursache-Wirkungs-Annahmen verbunden: Lehrende stehen nicht als allwissende Instanz über den Lernenden, sondern sie liefern hilfreiche Impulse, übernehmen Verantwortung für die Rahmung der Lehrveranstaltung und navigieren durch die Prozesse, die den Wissenserwerbs ermöglichen (Siebert, 1999). Lehrende und Lernende werden nach diesem Verständnis zu Co-Produzenten gemeinsamen Wissens (Palmowski, 1999). Sie beziehen sie sich hierbei in zirkulärer Weise wechselseitig aufeinander (Siebert, 1999).

Dieses Verständnis ist gleichsam auch auf die Praxispartner:innen zu übertragen. Zwischen den beiden Systemen der Seminargruppe und der Praxiseinrichtung entsteht eine gegenseitige Beeinflussung. In der Fallbesprechung mit Reflecting Team wird dies zu einem methodischen Leitmotiv. Die Studierenden können sich hierbei über die Einflussnahme auf die Fallbesprechung in ihrer professionellen Handlungskompetenz erleben und das Fallverstehen der Praxispartner:innen verändern. Es geht hier beiderseits um eine Perspektiverweiterung, die neues Wissen erzeugt. Im Folgenden werden die beiden Methoden im Einzelnen beschrieben.

Online-Interview

Im Rahmen des Online-Interviews besuchen erfahrene Fachkräfte aus der Praxis der Sozialen Arbeit die digitale Lehrveranstaltung und stellen sich den Fragen der Studierenden.

Die Methode dient der Motivation und Aktivierung in Bezug auf die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Handlungsfeldern.

Das Online-Interview wurde in den vergangenen vier Semestern mit Studierenden der Sozialen Arbeit durchgeführt. Die Praxispartner:innen kamen aus unterschiedlichen Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit (z.B. ambulante Hilfen zur Erziehung, Schulsozialarbeit).

Im Vorfeld des Online-Interviews, fand die Auswahl geeigneter Praxispartner:innen statt. Beim ersten Durchlauf erfolgte diese seitens der Lehrenden. In den folgenden Durchläufen wurden die Studierenden einbezogen. Diese Veränderung führte zu deutlich höherem Engagement sowohl in der Vorbereitungsphase als auch in der Interviewsituation selbst. Dabei war Transparenz in Bezug auf Möglichkeiten und Grenzen von zentraler Bedeutung. Nicht alle Ideen der Studierenden konnten realisiert werden (z.B., weil das Handlungsfeld nicht zur thematischen Gestaltung der Lehrveranstaltung passte).

In der Sitzung vor dem Online-Interview wurde das Handlungsfeld erarbeitet, aus dem die Interviewpartner:innen kamen. Dies diente dazu, die anschließende Interviewsituation durch theoretisches Vorwissen zu fundieren. Zudem wurde so ein Abgleich zwischen theoretischem Wissen und praktischer Erfahrung der eingeladenen Gäste möglich.

Vor dem Online-Interview wurden die Fragen anhand von Material erarbeitet, welches die Praxispartner:innen zur Verfügung gestellt hatten (z.B. Flyer, Konzepte). Das Material wurde den Studierenden über den Chat in Zoom zur Verfügung gestellt. Die Fragen wurden kollaborativ in Breakout-Sessions erstellt. Das Feedback der Studierenden zeigt, dass die dialogische Erarbeitung der Fragen in Kleingruppen für die Methode besonders wichtig ist. In den Rückmeldungen wurde deutlich, dass

der Dialog im Erstellungsprozess bereits im Vorfeld des Interviews zu einer inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem Handlungsfeld führte und hierbei auch Inhalte aus der vorangegangenen Seminarsitzung reflektiert und reaktiviert wurden.

Während des Interviews waren alle Studierenden aufgefordert, mindestens eine Frage einzubringen. Dadurch, dass diese Rahmung alle Studierenden in den Prozess einbezog, entstand ein Gefühl von gemeinsamer Prozessverantwortung. Dies ist besonders für digitale Lehrveranstaltungen von Bedeutung, da hier die Aktivierung Studierender herausfordernder sein kann, als in Präsenzlehre. Nachfragen und Kommentierungen zu eingebrachten Fragen waren gestattet, sodass es an vielen Stellen zu dynamischen Dialogen zwischen den Studierenden und den Praxispartner:innen kam.

Die sich anschließende Reflexionsrunde fand nur zwischen den Studierenden und der Lehrenden statt. Hier konnten Gedanken zum eigenen Lernprozess, aber auch Kommentierungen zur Rahmung und Moderation des Online-Interviews vorgenommen werden. Die Reflexionsrunden waren in Bezug auf die Weiterentwicklung der Methode sehr entscheidend, da die Eindrücke hier noch sehr präsent waren und sich die Dynamik der vorangegangenen Situation positiv auf die Beteiligungsquote auswirkte. Das Online-Interview ist insgesamt als eine wenig ressourcenaufwendige Methode zum Einbezug von Praxispartner:innen zu beschreiben. Es braucht jedoch eine solide Vorbereitung der einzelnen Phasen. Die Akzeptanz bei den Studierenden ist umso höher, je mehr sie in den einzelnen Prozessschritten beteiligt werden und je ausgewogener die Balance aus Vorwissen und Neugier ist.

Fallbesprechung mit Reflecting Team

Das Reflecting Team (RT) ist eine Methode aus der systemischen Psychotherapie, die in den 1980er Jahren durch den norwegischen Psychiater Tom Andersen entwickelt wurde (Andersen, 1994). Die Methode hat sich über den Bereich der Psychotherapie hinaus mittlerweile in weiteren Bereichen (z.B. Coaching, Soziale Arbeit) etabliert. In der hier beschriebenen Weise wird sie für die Hochschullehre nutzbar gemacht. Das RT ist in seiner Form systemisch-konstruktivistisch geprägt und ermöglicht eine Beobachtung zweiter Ordnung (Luhmann, 1998), also eine Beobachtung der Beobachtung. Das Interview-System (hier die Praxispartner:innen, die eine Fallbesprechung durchführen), welches die eigene Praxis beobachtet, wird dabei wiederum vom Reflecting Team (hier die Gruppe der Studierenden) beobachtet und erhält von diesem Rückmeldungen nach einem klar strukturierten Ablauf.

Die Methode wurde im WiSe 21/22 und SoSe 22 mit Studierenden der Sozialen Arbeit in einem Seminar zu Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe durchgeführt. Die Studierenden befanden sich am Ende ihres dualen Bachelorstudiums und hatten somit bereits Praxiserfahrung sowie Methodenkompetenz, worauf sie in der Durchführung zurückgreifen konnten. Als Praxispartner:innen konnten in beiden Semestern die Fach- und Leitungskräfte einer Mutter/Vater-Kind-Einrichtung aus dem Ruhrgebiet gewonnen werden.

In der Grundform gibt es drei Phasen der Durchführung des RT (vgl. Abbildung 1). In Phase 1 spricht das Interview-System, während das RT diesen Prozess schweigend beobachtet. In Phase 2 reflektiert das RT das Gehörte und bietet verschiedene Perspektiven und Ideen zum zuvor Gehörten an, während das Interview-System zuhört. In Phase 3 spricht wieder das Interview-System. Es reflektiert, was es vom RT gehört hat und welche Impulse es für den weiteren Prozessverlauf aufnehmen möchte. Anschließend kann der Ablauf in weiteren Durchgängen entsprechend dieser Verfahrensweise wiederholt werden. Zu keinem Zeitpunkt findet dabei ein Dialog zwischen den Systemen statt. So können die Äußerungen im Gegenüber wirken und einen inneren Monolog erzeugen.

Diese Art der Kommunikation, bei der über Andere in deren Anwesenheit gesprochen wird, ist zunächst ungewohnt, weil es mit gängigen Vorstellungen von Kommunikation bricht. Es geht hierbei auch zu keinem Zeitpunkt um Faktenwissen, welches vom einen zum anderen System übertragen wird, sondern um Konstruktionen und Bilder, die durch das Gehörte entstehen. Das Interview-System allein entscheidet, welche dieser Impulse es für sich nützlich findet und aufnehmen möchte. Impulse, die als nicht hilfreich wahrgenommen werden, werden hingegen verworfen.

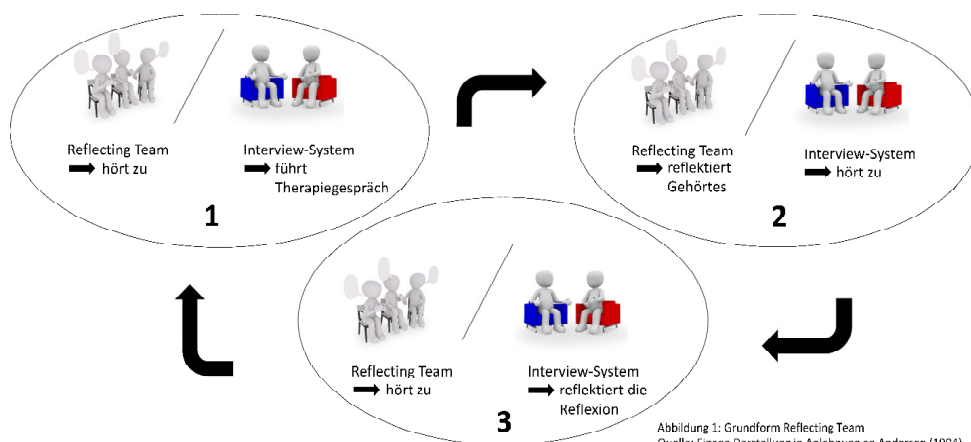


Abbildung 1: Grundform Reflecting Team
 Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Andersen (1994)

Für die Abwandlung der Grundform im Rahmen der digitalen Fallbesprechung wurden einige entscheidende Veränderungen im Setting vorgenommen, wobei die grundlegende Struktur mit der Einteilung in die drei beschriebenen Phasen unverändert blieb (vgl. Abbildung 2). Eine besondere Herausforderung stellte die Situation dar, dass sich die Studierenden sowie die Lehrende an unterschiedlichen Orten befanden und mit ihren jeweiligen Laptops dem Online-Seminar zugeschaltet waren. Dies schränkte den in Präsenz üblichen Redefluss mit schneller Übernahme von Wortbeiträgen, erheblich ein. Auf Seiten der Praxispartner:innen entstanden dies-

bezüglich keine Einschränkungen, da sich die Teilnehmenden dieser Gruppe gemeinsam in der Einrichtung befanden und sich von einem Laptop aus dem Online-Seminar zugeschaltet hatten.

Im Vorfeld der Durchführung hatte es mit den Studierenden sowohl eine theoretische Einführung in die Methode als auch einen Probedurchlauf mit eigenen Praxisfällen gegeben. Die Praxispartner:innen wurden vorab durch die Lehrende per Zoom in die Methode eingewiesen.

Die Lehrende gab zu Beginn des RT den Studierenden und den Praxispartner:innen einen Überblick über den Ablauf und erinnerte an die wichtigsten Rahmenbedingungen (nur ein System spricht; zeitliche Begrenzung der Phasen; die Moderation für die Einrichtung übernimmt die Leitungsperson, die Moderation für die Seminargruppe übernimmt die Lehrende).

In Phase 1 hatten die Studierenden und die Lehrende die Mikrofone ausgeschaltet, während die Praxispartner:innen die Fallbesprechung starteten. Die Einrichtungsleitung gab eine kurze Einführung in den Fall und formulierte das Ziel für die Fallbesprechung. Bei der ersten Gruppe im WiSe 21/22 sollten Argumente zur klareren Positionierung gegenüber dem Jugendamt erarbeitet werden. Konkret ging es darum, den Umzug einer betreuten Familie in die Verselbständigungseinrichtung des Trägers zu erreichen, dem das Jugendamt bislang nicht zustimmte. Im SoSe 22 war die Zielsetzung gänzlich anders gelagert: Hier ging es um eine Reflexion, wie die Einrichtung mit einem sehr großen Familiensystem weiterarbeiten und Klarheit bezüglich des pädagogischen Auftrags erlangen konnte. Es wird ersichtlich, wie variationsreich und komplex die Fallarbeit in Kontexten der Sozialen Arbeit ist. Die Methode ist geeignet, diese Komplexität angemessen abzubilden. Sie bietet den Studierenden die Möglichkeit, den Umgang hiermit in einem geschützten Rahmen zu erproben und sensibilisiert sie hierfür.

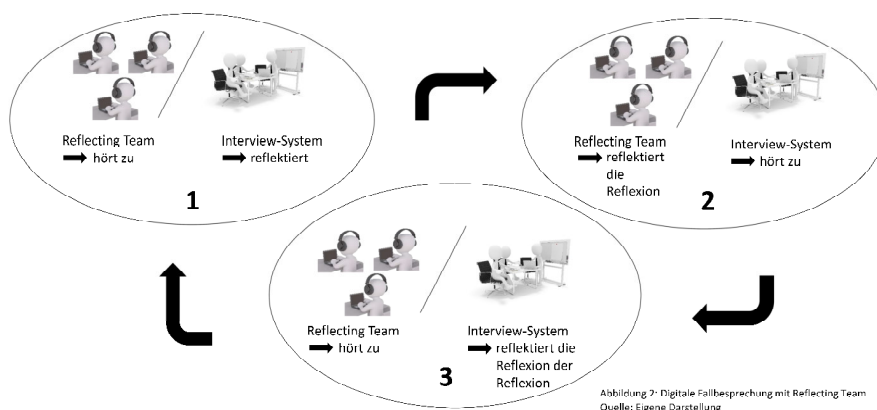
Das Interview-System sollte in Phase 1 maximal 15 Minuten über den Fall sprechen, bevor es an das RT übergab.

In Phase 2 reflektierten die Studierenden ca. fünf Minuten miteinander die Fallbesprechung der Praxispartner:innen, die nun dieser Reflexion zuhörten.

Während die Studiengruppe aus dem WiSe 21/22 als Ganzes das RT stellte, wurde dies im folgenden Semester dahingehend verändert, dass das RT von drei Studierenden gestellt wurde, die sich hierzu in der vorbereitenden Sitzung gemeldet hatten. Diese Veränderung hatte einen deutlich positiven Einfluss auf den Prozessverlauf. Die Beiträge der Studierenden erfolgten flüssiger und griffen wesentlich besser ineinander, als dies in der ersten Gruppe zu beobachten war. Mögliche Gründe hierfür könnten in der freiwilligen Übernahme der Aufgabe, aber auch in der reduzierten Anzahl der Sprechenden liegen.

In Phase 3 übernahmen wieder die Praxispartner:innen, die nun miteinander die Beiträge des RT reflektierten und überlegten, welche Impulse sie für hilfreich hielten. Es erfolgte anschließend ein zweiter Durchlauf der drei Phasen, bei dem die eingebrachten Impulse entsprechend in die weitere Fallbesprechung einfließen.

Insgesamt ist für die Fallbesprechung mit RT zu konstatieren, dass es sich hierbei um eine Methode handelt, die in dieser Form einiges an Vorbereitung und überlegter Prozesssteuerung seitens der Lehrperson erfordert. Die Durchführung ist keinesfalls voraussetzungslos. Eine Einweisung und Erprobung der Methode im Vorfeld (sowohl inhaltlich als auch technisch) ist unabdingbar. Im Vergleich zum Online-Interview ist die Methode als deutlich aufwendiger und stör anfälliger einzustufen. Sie erzeugt, laut den Selbsteinschätzungen der Studierenden und Praxispartner:innen, jedoch hohe Effekte in Bezug auf den Erwerb von Handlungskompetenz auf Seiten der Studierenden sowie gute Ergebnisse für die Fallarbeit auf Seiten der Praxispartner:innen, sodass der Nutzen für die Beteiligten den vergleichsweise hohen Aufwand überwiegt.



Diskussion und Ausblick

Rückmeldungen seitens der Studierenden zu den vorgestellten Methoden gab es durch die Kursevaluation sowie durch Reflexionsrunden. Eine Rückmeldung der Praxispartner:innen wurde jeweils in einem Telefonat nach der Teilnahme an der Online-Sitzung eingeholt. Die Rückmeldungen geben Aufschluss über die Wahrnehmung der Akteur:innen. Sie lassen zwar keine Aussagen über die allgemeine Akzeptanz der vorgestellten Methoden zu, können aber als wichtige Hinweise auf Chancen und Herausforderungen verstanden werden.

Positiv hervorgehoben seitens der Studierenden wurde bei beiden Methoden die erlebte Selbstwirksamkeit. Im Falle des Online-Interviews bezog sich dieser Aspekt insbesondere auf die dialogische Erarbeitung der Interview-Fragen sowie auf den Einbezug bei der Auswahl der Praxispartner:innen. Zudem wurde von einigen Studierenden hervorgehoben, dass kein Abhängigkeitsverhältnis zwischen ihnen und

den Praxispartner:innen bestand und somit auch kritische Fragen gestellt werden konnten, ohne Nachteile befürchten zu müssen.

Im Falle des Reflecting Team wurde der Aspekt der Selbstwirksamkeit noch wesentlich stärker betont. Den Studierenden war die Verantwortung, die sie hier übernahmen, sehr bewusst. In den Rückmeldungen gaben einige Studierende an, es als besondere Wertschätzung seitens der Einrichtung erlebt zu haben, an deren Fallbesprechung teilnehmen zu dürfen. Bei beiden Methoden wurde der Theorie-Praxis-Transfer durch die Kombination aus theoretischer Einführung in das jeweilige Handlungsfeld und Einbezug der Praxispartner:innen als besonders hilfreich für den Lernprozess zurückgemeldet. Bezüglich der Realisierung der Methoden sind einige Rahmenbedingungen zu bedenken. Auf Seiten der Praxispartner:innen müssen die entsprechenden zeitlichen und technischen Ressourcen abgeklärt werden. Es kann hier zu unterschiedlichsten Erschwernissen kommen, z.B. weil eine einrichtungsinterne Firewall einen Zugriff auf das Online-Meeting verhindert oder der Umgang mit digitalen Tools nicht erprobt ist. Entsprechende Probleme sollten im Vorfeld der Lehrveranstaltung erkannt und gelöst werden, damit ein ungestörter Ablauf gewährleistet wird. Im Hinblick auf die Studierendengruppe ist es von besonderer Bedeutung, dass im Vorfeld eine vertrauensvolle Atmosphäre im Seminar entstanden ist. Insbesondere die aktive Teilnahme an der Fallbesprechung erfordert Zutrauen in die eigenen Kompetenzen und die Sicherheit, dass wertschätzend mit den Beiträgen umgegangen wird.

In den kommenden Semestern werden hybride Arrangements eine wichtige Rolle spielen. So kann auch in der Präsenzlehre ein digitaler Einbezug von Praxispartner:innen erfolgen. Für das Online-Interview wurde dieses Vorgehen im SoSe 22 bereits erprobt und positiv evaluiert. Hybride Settings erscheinen aus mehreren Gründen sinnvoll. Aus rein pragmatischer Sicht ist zu konstatieren, dass die Pandemiesituation ungewiss bleibt und ein Rückgriff auf digitale/hybride Settings unterschiedlichen Schutzbestimmungen Rechnung tragen kann. Wichtiger aus hochschuldidaktischer Sicht erscheint es aber, die positiven Erfahrungen aus der Online-Lehre, unabhängig von äußeren Rahmenbedingungen, in das weitere Vorgehen zu integrieren. Chancen sind insbesondere darin zu sehen, dass örtliche Begrenzungen entfallen und durch wegfallende Anfahrten zeitliche und finanzielle Ressourcen auf beiden Seiten geschont werden.

Die Erfahrungen aus den vergangenen Semestern können ein Grundstein sein, um die Vorteile aus der Präsenz mit denjenigen aus der Online-Lehre zu verbinden und somit zu einer nachhaltigen Qualitätsentwicklung, auch in Bezug auf den Einbezug von Praxispartner:innen, in der Lehre beizutragen.

Literatur

- Andersen, T. (Hrsg.). (1994). *Das Reflektierende Team. Dialoge und Dialoge über die Dialoge* (3., unveränderte Auflage). Dortmund: Modernes Lernen.
- Arnold, R. (2007). *Ich lerne, also bin ich. Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik*. Heidelberg: Carl-Auer.
- Glaserfeld, E. von (1981). *Einführung in den radikalen Konstruktivismus*. In P. Watzlawick (Hrsg.), *Die erfundene Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben?* (S. 16–38). Beiträge zum Konstruktivismus. München: Piper.
- Kerres, M. (2018). *Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung digitaler Lernangebote* (5. Auflage). Berlin, Boston: De Gruyter.
- Luhmann, N. (1998). *Die Gesellschaft der Gesellschaft* (2 Bände). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Palmowski, W. (1999). *Woran erkenne ich den systemisch-konstruktivistischen Lehrer?* *System Schule*, 3(4), 131–135.
- Siebert, H. (1999). *Pädagogischer Konstruktivismus. Eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis*. Neuwied, Kriftel: Luchterhand.
- Treptow, R. (2018). *Handlungskompetenz*. In H.-U. Otto, H. Thiersch, R. Treptow & H. Ziegler (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik* (6., überarbeitete Auflage, S. 614–621). München: Ernst Reinhardt.
- Wipper, A. & Schulz, A. (2021). *Digitale Lehre an der Hochschule. Vom Einsatz digitaler Tools bis zum Blended-Learning-Konzept*. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Autorinnen und Autoren

Susanne Bauer, M. A. ist Projektkoordinatorin des H³-Projektes im Bereich Soziale Arbeit der Hochschule Fulda. E-Mail: susanne.bauer@sw.hs-fulda.de

Marlene Jänsch, M.A. ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin im H³-Teilprojekt Wirksamkeitsanalyse im Bereich Soziale Arbeit der Hochschule Fulda.
E-Mail: marlene.jaensch@sw.hs-fulda.de

Julia Kleppsch ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in den Digitalisierungsprojekten BediRa und D2C2 der Evangelischen Hochschule Dresden.
E-Mail: julia.kleppsch@ehs-dresden.de

Dr. Stefanie Kretschmer ist Leiterin der Berufsakademie Wilhelmshaven.
E-Mail: stefanie.kretschmer@ba-whv.de

Laura Stach ist Doktorandin an der TU Dortmund im Fachbereich Erziehungswissenschaft, systemische Therapeutin (DGsf) und Lehrbeauftragte für Soziale Arbeit. E-Mail: laura.stach@tu-dortmund.de

Prof. Dr. Nina Weimann-Sandig ist Professorin für Soziologie und Empirische Sozialforschung an der Evangelischen Hochschule Dresden. Als hochschuldidaktische Beauftragte ist sie seit 2016 tätig und leitet seit 2022 das Hochschulentwicklungsprojekt BediRa – Beziehungsarbeit im digitalen Raum reflexiv gestalten.
E-Mail: nina.weimann-sandig@ehs-dresden.de

Prof. Dr. Nicole Weydmann ist Professorin für Qualitative Methoden an der Hochschule Furtwangen. E-Mail: nicole.weydmann@hs-furtwangen.de

Kirsten Witte ist Lehrende an der Berufsakademie Wilhelmshaven.
E-Mail: kirsten.witte@ba-whv.de



Evangelische Hochschule Dresden (ehs)

University of Applied Sciences for Social Work, Education and Nursing
Dürerstraße 25 | 01307 Dresden | Postanschrift: Postfach 20 01 43 | 01191 Dresden
Tel.: +49 351 46902-0
info@ehs-dresden.de
www.ehs-dresden.de