

Nina WEIMANN-SANDIG¹ (Dresden)

Integrative Präsenz- und Digitallehre: Möglichkeiten zur Gestaltung eines effizienteren Selbststudiums von berufsbegleitenden Studierenden am Beispiel der Sozialen Arbeit

Zusammenfassung

Der Beitrag befasst sich mit Möglichkeiten eines effizienteren Selbststudiums durch synchrone Online-Veranstaltungen und asynchrone digitale Lehre am Beispiel des berufsbegleitenden Studiengangs Soziale Arbeit. Zunächst wird auf die Besonderheiten des berufsbegleitenden Studierens eingegangen. Implikationen für die Hochschuldidaktik werden daran anknüpfend herausgestellt. In einem zweiten Schritt wird die derzeitige Lehr-Lernsituation, unter beispielhafter Einbeziehung eines Schwerpunktmoduls des Studiengangs Soziale Arbeit, mit den sich daraus ergebenden Problemstellungen, aufgezeigt. Der letzte Schritt besteht in der Vorstellung des neuen Lehrkonzeptes, um im Rahmen einer aktivierenden Lehre die Selbststudienzeit für die berufsbegleitenden Studierenden effizienter zu gestalten. Empirisch wird der Beitrag untermauert durch erste Evaluationen zum neuen Lehr-Lern-Setting bestehend aus qualitativen Fokusgruppen und Teilauswertung der turnusmäßigen Seminarevaluation der Hochschule.

Schlüsselwörter

Berufsbegleitendes Studieren, Vereinbarkeit von Studium, Beruf und Familie, neue Lehr-Lern-Formate, Digitale Lehre, Effizienz in berufsbegleitenden Studiengängen

¹ E-Mail: nina.weimann-sandig@ehs-dresden.de



New didactics for extra-occupational studies – Experiences from the field of social work

Abstract

Extra-occupational studies are gaining more and more interest in Germany. The organization of these studies is quite heterogeneous within the German educational system: some universities provide distance learning, while others emphasise the need for in-person attendance. This might be challenging, as the group of extra-occupational students is quite different from those who enroll in undergraduate courses. The most important difference is the challenge of reconciling occupation, family and university. Therefore, this paper analyses possibilities for an active teaching and learning process achieved by implementing synchronous and asynchronous digital teaching in extra-occupational studies and their impacts on learning outcomes.

Keywords

extra-occupational studies, adult learning, reconciling university, work and family, active teaching, e-teaching at university

1 Einführung – die Vereinbarkeits-Trias berufsbegleitender Studierender

Die Nachfrage nach berufsbegleitenden Studiengängen steigt in Deutschland kontinuierlich an (BiBB, 2015). Gerade die sozialen Dienstleistungen, allen voran die Soziale Arbeit wie auch die Pflegewissenschaften, verzeichnen einen deutlichen Zulauf an berufsbegleitenden Studierenden (IAQ, 2016, S. 6f.). Die Organisation des Studiums ist dabei sehr heterogen: Neben Fernstudiengängen bieten immer mehr Hochschulen auch Präsenzstudiengängen an, die als Blockveranstaltungen, Teilzeitstudiengänge oder Abendstudium organisiert werden. Eine bundesweite Befragung zur Herkunft berufsbegleitender Studierender hebt hervor, dass ein

Großteil zur Gruppe der so genannten Bildungsaufsteigenden gezählt werden kann. Während nur 17,4 % der befragten berufsbegleitenden Studierenden aus einem Elternhaus mit akademischer Vorprägung stammen, trifft dies auf immerhin 36 % der grundständig Studierenden (an allen deutschen Hochschulen) zu (IAQ, 2016, S. 4.). Das berufsbegleitende Studium bildet folglich einen Grundpfeiler zur Überwindung von schichtbedingter Bildungsungleichheit in Deutschland. Die Auswahlverfahren bei berufsbegleitenden Studiengängen unterscheiden sich jedoch je nach Hochschulgepflogenheit gravierend. Gerade im Bereich der sozialen Dienstleistungen legen viele Hochschulen Wert auf ein personalisiertes und individualisiertes Bewerbungssystem. Dementsprechend hat auch die Evangelische Hochschule (ehs) Dresden ein eigenes Auswahlverfahren für die Zulassung der Studierenden etabliert, das sich von rein statistischen Prämissen klar abgrenzt. Zwar sind die Abschlussnoten der Hochschulzugangsberechtigung oder abgeschlossener Berufsausbildungen anzugeben, allerdings zählen diese nur zu einem Teil. Vielmehr müssen die Studierenden ein mehrseitiges Motivationsschreiben für ihre Aufnahme an der ehs Dresden vorlegen. Die Studiengangsverantwortlichen und Lehrenden empfinden dies als grundlegend, da die Soziale Arbeit von spezifischen Kompetenzen wie Empathiefähigkeit, Bewusstsein des Vorhandenseins sozialer Ungleichheitsstrukturen oder auch der Notwendigkeit des verantwortungsbewussten Umgangs mit ehrenamtlicher Arbeit lebt. Zwar soll ein Studium dazu dienen, diese Kompetenzen zu vertiefen, allerdings wird unterstellt, dass ein Menschenbild nicht erst durch das Studium geschaffen werden kann, sondern basale Kompetenzen vorhanden sein müssen. Die Motivationsschreiben erlauben darüber hinaus, Schlüsse aus bisherigen Berufsbiographien zu ziehen. Deutlich wird hier: Die meisten Studierenden verfügen über keine linearen Berufsbiographien, sondern charakterisieren sich vielmehr als Quereinsteigende in Sozialarbeiterische Berufe. Tatsächlich stammen die meisten berufsbegleitenden Studierenden originär aus Berufsfeldern, die weit entfernt von sozialen Dienstleistungen sind. Tätigkeiten im Rechnungswesen und Controlling sind hier ebenso hervorstechend wie im Hotel- und Gaststättengewerbe. Der Übergang in die Soziale Arbeit ist stets verbunden mit einem so genannten Krisenmoment. Dieser Begriff aus der Biografieforschung ist dabei nicht wertend gemeint, sondern markiert einen Wendepunkt im Leben von Menschen (WEI-

MANN-SANDIG, 2019, S. 169f.). Die Arbeit in den unterschiedlichen Bereichen der Sozialen Dienstleistungen wird als bereichernd empfunden, beschrieben wird jedoch stets eine Schwelle, an der deutlich wird, dass eine weitere Betätigung im Berufsfeld den Erwerb vertiefter Kompetenzen in Form eines Studiums voraussetzt, um professionell agieren zu können.

Weiterhin kennzeichnen sich berufsbegleitende Studierende der Sozialen Arbeit durch eine breite Altersstreuung. Der Durchschnitt des Bewerberjahrgangs für das Sommersemester 2020 liegt an der ehs Dresden beispielsweise bei 34,9 Jahren. Dies entspricht in etwa auch der Fernunterrichtsstatistik (2014). Dennoch entscheiden sich auch immer mehr Menschen nach dem 40. Lebensjahr ein berufsbegleitendes Studium aufzunehmen (BMBF, 2016). Dies liegt bei einem Teil daran, dass sie mit Führungsaufgaben in ihrem sozialen Dienstleistungsfeld betraut wurden, für die sie ein Studium nachweisen müssen. Bei einem anderen Teil ist aber auch eine Art biographischer Reifungsprozess aus den Motivationsschreibern zu entnehmen: Es kommt gerade in dieser Lebensphase zu einer Konsolidierung der Berufsbiographie, die Orientierungsphase wird als abgeschlossen betrachtet. Im Rahmen dieser Konsolidierungsphase erfährt hochschulische Bildung eine neue Wertigkeit. Während in den frühen Erwachsenenjahren ein Besuch der Universität oder Hochschule abgelehnt wurde, weil man erste Berufspraxis und damit verbundene, finanzielle Unabhängigkeit erwerben wollte, bietet die jetzige finanzielle Absicherung durch ein geregeltes Berufsleben eine Möglichkeit, sich mit hochschulischer Bildung in anderer Form auseinanderzusetzen. Im Sinne gängiger Motivationstheorien überwiegt also die intrinsische Motivation zum Bildungserwerb in der Gruppe der berufsbegleitenden Studierenden deutlicher als extrinsische Notwendigkeiten (HERZBERG et al., 1959).

Charakteristisch für die berufsbegleitenden Studierenden der Sozialen Arbeit ist ebenso eine Heterogenität hinsichtlich ihrer sozialen Herkunft. Ein Großteil der Studierenden muss klar der Gruppe der Bildungsaufsteiger*innen zugeordnet werden, kommt also aus Elternhäusern ohne akademische Vorbildung (MERKEL, 2015). Ebenso verweisen viele Studierende der Sozialen Arbeit in ihren biographischen Darstellungen auf Perioden existentieller Armut, ausgewiesen durch die An-

gewiesenheit auf sozialstaatliche Unterstützungen. Einige Lesende werden sich nun fragen, warum eine solch ausführliche Beschreibung der Hintergründe erfolgt. Jedoch ist die biographische Analyse ein Meilenstein in der Identifizierung didaktischer Herausforderungen im Umgang mit berufsbegleitenden Studierenden – nicht nur der Sozialen Arbeit – und hat – dies ist eine zentrale Hypothese dieses Beitrags – entscheidende Auswirkungen auf die effiziente Studiengestaltung sowie auch auf die damit einhergehende Definition von Effizienz. Die getätigten Ausführungen verdeutlichen, dass berufsbegleitende Studierende aufgrund ihrer nicht-linearen Lebensläufe ganz eigene Weltbilder haben und eine eigene Sicht auf Bildungsprozesse. Weiterhin stellen berufsbegleitende Studierende eine heterogene Gruppe mit Blick auf Vorkenntnisse, Kompetenzen und Erfahrungen dar. Anders als bei originär Studierenden bildet das kürzlich abgeschlossene (Fach-)Abitur kein kollektives Erfahrungsmoment und begünstigt damit nicht das Entstehen einer kollektiven Identität innerhalb der Studiengruppe. Die heterogenen Biographien berufsbegleitender Studierender führen indes zu einer verlängerten Kennenlernphase innerhalb der Studiengruppe und bedingen eine klare Zuordnung zu Kleingruppen, mit denen man sich am ehesten identifizieren kann. Gerade in der Fachrichtung Soziale Arbeit, wo Gruppenprozesse zu einer wesentlichen Analyseeinheit gehören und angehende Sozialarbeitende lernen sollen, sich aufgeschlossen gegenüber allen Bevölkerungsgruppen zu zeigen, erweist sich diese frühere Kleingruppenzuordnung oftmals als hinderlich.

2 Überlegungen zur Definition von Effizienz bei berufsbegleitenden Studierenden

Die meisten berufsbegleitenden Studierenden bezeichnen sich selbst als praktisch orientierte Menschen, die Wert darauf legen, im Studium Kenntnisse vermittelt zu bekommen, die ihnen helfen, die Herausforderungen ihres Berufsfeldes besser zu meistern. Eine berufsbegleitende Studierende fasst dies in der Gruppendiskussion wie folgt zusammen:

BSwI: „Ich hab mich für dieses Studium entschieden, weil ich an einem Punkt bin, an dem ich merke, dass ich bestimmte Problemstellungen individuell und emotional angehe, aber nicht professionell und reflektiert. Und genau dies will ich hier vermittelt bekommen. Eben eine andere Sichtweise und damit auch eine andere Herangehensweise.“ (BSwI= berufsbegleitende Studierende weiblich)

Damit ergibt sich ein zentraler Unterschied zwischen berufsbegleitenden und grundständig Studierenden: Während letztere durch das Studium einen ersten Einblick in Themenfelder erhalten möchten, existieren bei berufsbegleitend Studierenden klare Problemstellungen im Berufsalltag, die durch das Studium aufgelöst oder zumindest besser bewältigt werden sollen. Im Bereich der Bildungstheorien bringt es die Humankapitaltheorie (BECKER, 1993; SCHULTZ, 1992) mit ihrer Frage nach Input- und Outcome-Orientierung der Studierenden auf den Punkt: Während bei grundständig Studierenden eine relativ vage Outcome-Orientierung gegeben ist, die gerade in den ersten Semestern in noch diffuser Orientierung mit Blick auf die Berufswahl und Karrieremöglichkeiten gipfelt, warten berufsbegleitend Studierende mit einer genau kalkulierten Outcome-Orientierung auf. Das Studium dient in der Regel dazu, in der Organisationshierarchie einer sozialen Einrichtung dauerhaft Fuß zu fassen oder Aufstiegsmöglichkeiten im Berufsfeld vorzubereiten. Die berufsbegleitenden Studierenden versprechen sich folglich einen strategischen Nutzen von ihrer Weiterqualifizierung und sind dementsprechend bereit Ressourcen bereitzustellen. Dies impliziert oftmals Abstriche auf der beruflichen Ebene, z. B. Arbeitszeitreduktion und Einkommenseinbußen sowie Verzicht auf der persönlichen Ebene wie weniger Familienzeit, geringere Freizeitmöglichkeiten und eine veränderte Work-Life-Balance.

Hinzu kommt, dass berufsbegleitende Studierende im Rahmen eines Blockwochenmodells an der ehs Dresden sind, den Rest der Zeit dementsprechend weiterhin ihrer Berufstätigkeit nachgehen. Dies offenbart sowohl Chancen als auch Herausforderungen: Die Verankerung in der Praxis auch während des Studiums bietet die Möglichkeit eines ausführlichen Theorie-Praxis-Transfers und sollte dementsprechend in die Didaktik einbezogen werden. Jedoch arbeiten die berufsbegleitenden Studierenden in höchst unterschiedlichem Arbeitszeitumfang. Während die Studi-

enberatung rät, allenfalls einer Teilzeitbeschäftigung während des Studiums nachzugehen, ist dies mit den Lebensrealitäten der Studierenden oft nicht vereinbar. Die Erhebungen zeigen hier, dass ein Großteil der Studierenden Vollzeit erwerbstätig oder annähernd in Vollzeit beschäftigt ist. Familie und die Sorge für Kinder sind hier die Hauptgründe für eine Beibehaltung des Arbeitsumfangs als existentielle Absicherung.

In den Fokusgruppen mit den Studierenden zur Analyse der derzeitigen Studiensituation im Modul wurde auch der Unterschied zwischen effektivem und effizientem Studieren erörtert beziehungsweise die Prioritätensetzung der Studierenden herausgearbeitet. In der Diskussion wurden dabei zwei konträre Positionen deutlich:

BSw6: „Wenn ich drei Stunden daheim Selbststudium mache und dann immer noch dasitze und mich frage, ob ich das, was ich da eben gelesen haben, richtig verstanden habe, dann ist es Zeitverschwendung, das ist weder effektiv noch effizient, sondern mich demotiviert das eher.“

BSm3: „Finde ich ehrlich überhaupt nicht, schon alleine, dass man gezwungen wird, mal über was nachzudenken, finde ich gut, richtig oder falsch, gibt es das bei unseren Studieninhalten überhaupt? Also klar muss ich wissen, welcher Theoriesatz das ist, aber interpretieren kann ich das doch vielseitig. Ich empfinde es als effektiv, sicherlich wäre es aber mit Blick auf unser aller Zeitbudget effizienter, wenn man uns vorgefertigte Lösungen geben würde und die schaut man sich an und Zack, dann kann man für die Prüfung lernen. Aber wollen wir das? Ist das zielführend für ein Studium? Ich bin so nicht angetreten.“

(BSw6= berufsbegleitende Studierende weiblich; BSm3= Berufsbegleitender Studierender männlich)

Die hermeneutische Analyse der Aussagen offenbart eine weitere didaktische Herausforderung bei der Konzeption von Seminareinheiten für berufsbegleitende Studierende: Bei vielen liegt das Lernen, basierend auf der Erarbeitung von Texten, etliche Jahre zurück. Die Meinung der ersten Studierenden steht stellvertretend für die Ängste von berufsbegleitenden Studierenden, dem akademischen Niveau nicht

gewachsen zu sein. Zugleich muss die didaktische Ausgestaltung der Lehreinheiten die Waage finden zwischen Ermunterung zur Auseinandersetzung mit Theorie-Konzepten und einer klaren Haltung, die das Erlernen eines solchen akademischen Habitus als unabdingbar erachtet.

Zusammenfassend lässt sich festhalten: es braucht eine didaktische Herangehensweise, welche der Heterogenität berufsbegleitender Studierender gerecht wird, ihren Lebens- und Berufsalltag auffängt und nicht komplizierter gestaltet. Ebenso sollte die Präsenzphase an der Hochschule nicht den einzigen Lehr-Lern-Input darstellen. Gerade in den berufsbegleitenden Studiengängen existiert ein hoher Selbststudienteil. Dieser liegt beim dargestellten Beispiel bei durchschnittlich 90 Stunden pro Studienmodul. Bei immerhin 20 Modulen in einer Regelstudienzeit von acht Semestern bedeutet dies immerhin 1800 Stunden Selbststudienzeit. Davon werden, dies ist den Seminarevaluierungen zu entnehmen, nur ein geringer Teil der Stunden tatsächlich ins Selbststudium investiert. Die Studierenden geben dies in der Gruppendiskussion offen zu:

Moderatorin: Wenn wir jetzt mal über das Selbststudium sprechen, wie schaut das bei Ihnen aus, wenn Sie mal erzählen, wieviel Zeit Sie darauf verwenden und wie Sie insgesamt ans Selbststudium herangehen?

Alle Studierenden: [lachen] welches Selbststudium?

Bsm2: Nee ehrlich, das Selbststudium fällt runter bei uns, wer hat von uns Zeit in den Modulen die langen Texte zu lesen?

Bsw4: Ja, die hat man nicht. Man nimmt es sich vor, man will es, man fängt an, man lässt es. Studium passiert hier an der Hochschule und wenn wir Hausarbeiten schreiben oder für Klausuren lernen. Mehr passiert nicht, weil es auch nicht passt.

Bsm3: Es passt ja auch deshalb nicht, weil ich nie weiß, warum ich das alles lesen soll, manchmal kräht kein Hahn mehr danach, es wird nicht diskutiert, es wird kein aktueller Bezug hergestellt, das ist doch unnützlich, es ist verschwendete Zeit, es hat keinen Mehrwert. (Bsm= Berufsbegleitende Studierende männlich, Bsw= Berufsbegleitende Studierende weiblich)

Die Diskussion offenbarte folglich ein ernstzunehmendes Problem: Der hohe Selbststudienanteil und die dafür ausgewählte Lehrmethodik passen nicht zur Lebenswelt der berufsbegleitenden Studierenden.

3 Gemeinsam mit den Studierenden – die kritische Reflektion der bestehenden Lehr-Lern-Praxis

Angeregt durch neuere didaktische Konzepte unter dem Dach der aktivierenden Lehrmethoden und dem Konzept des kooperativen Lernens (KONRAD & TRAUB, 2012, S. 5) und desillusioniert von der Bereitschaft der meisten berufsbegleitenden Studierenden, sich selbst aktiv ins Selbststudium zu begeben, wurde in den vergangenen zwei Semestern sukzessive ein neues didaktisches Konzept erprobt, welches hier exemplarisch am Modul „Konzeptentwicklung und Qualitätsmanagement in der Sozialen Arbeit“ erörtert werden soll. Zentrale Inhalte dieses Moduls sind die Vermittlung von Kenntnissen zur Leitbild- und Konzeptionsinitiierung in sozialen Einrichtungen ebenso wie Kenntnisse zu Führungsstrategien und zum Qualitätsmanagement im Bereich der Sozialen Dienstleistungen. Dieses Modul bietet demnach für die Studierenden eine Möglichkeit, bereits erlebtes Führungshandeln sowie Organisationsentwicklung und Qualitätsmessung in ihren Praxisfeldern kritisch zu reflektieren, sich aber auch zugleich auf die Rolle als spätere Führungskraft vorzubereiten. Dementsprechend geht es in diesem Modul nicht nur um den theoretischen Wissenserwerb, sondern insbesondere um kritische Reflektion, Diskursinitiierung und Erarbeitung eigener Konzepte. Die Präsenzphase des Moduls ist mit 44 Stunden reiner Lehre (ohne Praxisreflexion) sehr eng gefasst, der Selbststudienanteil überwiegt deutlich mit 91 Stunden. Zudem schließt das Modul mit einer mündlichen Prüfung ab, in der die Studierenden in Kleingruppen eigene Konzepte, passend zu ihrer Berufspraxis, darstellen sollen. Nach zwei Durchgängen, in denen die Studierenden zwar genau über das Selbststudium informiert worden waren, relevante Literatur, Konzepte und Auswertungsaufgaben zur Verfügung gestellt wur-

den, zeigte sich ein zunächst niederschmetterndes Bild: In den Prüfungen gelang es den meisten Studierendengruppen nicht, das Niveau einer reinen Rezeption des Erlernten zu verlassen, gelernte Theorien sicher auf das eigene Praxisfeld zu übertragen und kritische Diskurse zu initiieren. Da die standardmäßige Seminarevaluierung keinerlei nähere Aufschlüsse gab (das Modul war gut bewertet worden, die Studierenden hatten aber ehrlich angegeben, die Selbstlernzeit nicht genutzt zu haben), wurde eine qualitative Seminarevaluation in Form von Gruppendiskussionen mit zwei Jahrgängen von Studierenden initiiert. Diese brachte folgende Hinweise:

- Das bisher praktizierte Lesen von Texten als grundlegender Bestandteil des Selbststudiums scheitert mit Blick auf die Länge oder Schwierigkeitsgrade der Texte, da die Selbststudienzeit bei berufsbegleitenden Studierenden oft in den späten Abendstunden liegt und die Konzentrationsfähigkeit von den Diskutant*innen als schnell nachlassend beschrieben wird.
- Texte erweisen sich besonders dann nicht geeignet für das Selbststudium, wenn sie theoretischer Natur sind und sich mit abstrakten Theorien (z. B. der Systemtheorie nach Luhmann) befassen. Obgleich alle Studierenden im Modul Wissenschaftliches Arbeiten Techniken zum Lesen von Texten erlernt hatten (z. B. PQ4R-Methode), bleibt eine aktive Bearbeitung der Texte durch Unterstreichen, Exzerpieren und Hinterfragen des Gelesenen weitgehend aus.
- Das gemeinsame Lesen von Texten im Seminar wurde hingegen als wertvoll empfunden, vor allem wenn es in Form eines Lektürekurses erfolgt. Gruppenarbeiten zum Lesen umfangreicher Texte werden hingegen als wenig zielführend von den Studierenden erachtet.
- Das bisherige didaktische Konzept – Grundsteinlegung einer neuen Thematik in der Präsenzphase und vertiefte Bearbeitung im Selbststudium – wird kritisch diskutiert von den Studierenden. Die Studierenden fühlen sich bei der Grundsteinlegung oftmals noch nicht in der Lage, diskursiv in die Thematik einzusteigen und erklären diesbezüglich ihre oftmals zögerlichen Wortmeldungen und Diskussionsbeiträge im Seminar. Da das Modul je-

doch vom Austausch der Praxiserfahrungen lebt, wünschen sie sich hier eine didaktische Veränderung.

- Die berufsbegleitenden Studierenden können den angestrebten Theorie-Praxis-Transfer bisher nicht bewerkstelligen, weil ihnen im Selbststudium die Anleitung zur kritischen Reflektion fehlt und bei vielen Berührungspunkten mit theoretischen Konzepten bisher nicht abgebaut werden konnten.

Aufbauend auf diesen Erkenntnissen wurde gemeinsam mit den Studierenden und Hochschuldidaktiker*innen ein neues Modulkonzept entwickelt, welches im folgenden Abschnitt ausführlicher dargestellt wird.

4 Das Flipped-Classroom-Konzept mit synchronen Online-Einheiten im Selbststudium

Bei der Auswertung der qualitativen Seminarevaluation wurde deutlich, dass eine Neukonzeption des Selbststudiums nicht ohne Folgen für die Präsenzphase ist. Das Feedback der Studierenden ergab, dass die Grundlagenvermittlung in der Präsenzphase als langweilig empfunden würde und dass wenig Anreize bestünden, darauf aufbauend ins Selbststudium zu gehen. Thematisiert wurden hier auch innere Konflikte, die in Studien zu Bildungsaufsteigenden immer wieder genannt wurden (LANGE-VESTER, 2010, S. 33f.), etwa die Furcht vor dem Erschließen theoretischer Texte oder Berührungspunkte mit englischsprachiger Fachliteratur. Gemeinsam mit Hochschuldidaktiker*innen wurde folglich ein komplett neuer Ablaufplan erstellt, welcher unter didaktischen Gesichtspunkten am ehesten als *flipped classroom* oder *inverted classroom* bezeichnet werden kann (JAN & KENNER, 2016). Das Konzept tauscht dabei die Vermittlung von Lerninhalten. Die Studierenden eignen sich die von den Lehrenden digital zur Verfügung gestellten Inhalte zuhause an. Die Präsenzveranstaltungen werden zur gemeinsamen Vertiefung des Gelernten genutzt, in den Präsenzveranstaltungen werden studentische Moderator*innen Praxisinputs einbringen, die mittels verschiedener Techniken von den Studierenden reflektiert werden. Zum Einsatz kamen schließlich gerade im Bereich

des Selbststudiums vermehrt Podcasts zur Einarbeitung in wichtige Theoriekonzepte oder auch englischsprachige Interviews, Videos oder Fachvorträge, um den Blick über den nationalen Tellerrand zu ermöglichen, der gerade in den Studiengängen der Sozialen Arbeit relevant ist.

Die Neuauflage des Moduls sah dementsprechend beim Start einer neuen thematischen Einheit keine Präsenzveranstaltung mehr vor, sondern eine synchrone Online-Veranstaltung. Die Besonderheit darin bestand in der Konzeption von 45-minütigen gemeinsamen Grundlageneinheiten und einer Inputdominanz der Dozentin, einer neunzigminütigen eigenständigen Vertiefung der Studierenden durch gezielte Arbeitsaufträge sowie einer darauffolgenden 45-minütigen weiteren synchronen Onlineeinheit zur gemeinsamen Reflektion der Vertiefung, dem Klären von Verständnisfragen und ersten Überlegungen zum Theorie-Praxis-Transfer. In jeder Studienwoche fand in zwei- bis dreitägigem Abstand eine Präsenzveranstaltung statt, welche mit peer-teaching begann, d. h. die Studierenden informierten sich gegenseitig über den aktuellen Wissensstand und halfen, noch offene Wissenslücken zu schließen. Begleitend wurde eine gemeinsame 25-minütige Lektürezeit in jeder Präsenzphase initiiert, die dem gemeinsamen, lauten Lesen abstrakter Theorietexte gewidmet war. Danach wurden unter dem Aspekt des student-centered learning Schwerpunkte der Präsenzveranstaltungen festgelegt, Rechercheaufgaben an Kleingruppen vergeben und im Stil eines forschenden Lernens wurde gemeinsam mit der Dozentin in den Präsenzphasen gearbeitet. Das forschende Lernen an Hochschulen ist dabei nicht unumstritten (HUBER, 2009, S. 9f.), betont aber die Eigenständigkeit der Studierenden und schien geeignet, um die bestehende Kluft des Theorie-Praxis-Transfers im Sinne einer verbesserten professionellen Performanz der berufsbegleitenden Studierenden in ihren Praxisfeldern sicherzustellen. Diese Annahme wurde von bisherigen Studien in Feldern der Sozialen Dienstleistungen zum fehlenden Kompetenz-Performanz-Transfer (BETZ & CLOOS, 2014; FRÖHLICH-GILDHOFF et al., 2011) gestützt. Unterstützt wurde das forschende Lernen durch das Herstellen von Podcasts durch die einzelnen Schwerpunktgruppen in der Selbststudienzeit, welche wiederum allen Studierenden zur Verfügung gestellt wurden. Auf diese Weise war es möglich, Einblick in nicht eigenständig

bearbeitete Themenfelder zu erhalten, ohne auf das verpönte Textlesen zurückgreifen zu müssen, sondern mit Spannung auf die individuelle Ausgestaltung der Podcasts zu warten und diese in allen passenden Situationen (beim Autofahren, in öffentlichen Verkehrsmitteln, beim Kochen, in der Mittagspause etc. anzuhören). Diese Struktur wurde über alle Themenfelder des Moduls hinweg beibehalten, um die Gewöhnung der Studierenden an den veränderten Seminarablauf zu erleichtern.

5 Erste Evaluationsergebnisse zur Neugestaltung des Moduls

Der veränderte Modulaufbau wurde in zwei aufeinanderfolgenden Semestern erprobt und basierend auf Beobachtungen der Dozentin zu den Präsenzphasen, der Prüfenden bei der mündlichen Modulprüfung, der quantitativen Seminarevaluation in Form eines Fragebogens sowie einer qualitativen Evaluation durch Fokusgruppen evaluiert. Die Fokusgruppen wurden sowohl inhaltlich als auch hermeneutisch nach der Methode von KUCKARTZ (2018) ausgewertet. Insgesamt ließ sich feststellen, dass ein Großteil der Studierenden in der Lage war, durch die veränderte Seminarstruktur in den Präsenzphasen an vertieften Diskursen teilzunehmen und aufbauend auf dem Grundlagenwissen eigene Vertiefungen anzustreben. Innerhalb der Gruppe der Studierenden zeigten sich mit Blick auf die neuen didaktischen Lehr-Lern-Formen in den Präsenzveranstaltungen durchaus deutliche Unterschiede. Ein Großteil der Studierenden hatte zu Beginn erhebliche Mühe eigene Interessensgebiete zu definieren und Abstand vom klassischen Frontal- und Vorlesungsunterricht zu nehmen. Die Fokus-Gruppen ergaben hier, dass eine nicht unerhebliche Zahl der älteren berufsbegleitenden Studierenden (zwischen 40 und 50 Jahren) Wissensvermittlung noch immer als Inputaufgabe der Dozierenden sieht und zu Beginn starke Zweifel hatte, ob sich die Dozentin mit dem veränderten Format die Arbeit nicht einfach erleichtern wollte. Diese Gruppe der Studierenden begründete dies mit der eigenen schulischen und beruflichen Sozialisation, die streng auf hierarchischen Unterschieden in der Wissensvermittlung aufbaute. Jüngere berufsbegleitende Studierende taten sich mit dem neuen Konzept deutlich leichter. Ähnlich

verhielt es sich bei der Bewertung der synchronen Online-Einheiten im Selbststudium. Die größten Ängste betrafen dabei jedoch nicht die Lerneinheiten, sondern den Umgang mit der digitalen Plattform, das Einwählen in das System und die Kommunikation während des Seminars. Um diese Ängste zu nehmen, wurde ein umfangreicher Leitfaden erarbeitet, der bei den Studierenden der zweiten Kohorte auf viel Beifall stieß. Studierende mit Wohnsitz in ländlichen Gebieten mit schwacher Infrastruktur gaben sowohl in den Fokusgruppen als auch im quantitativen Seminarbogen an, sich strukturell benachteiligt zu fühlen, da die Verbindung bei den synchronen Online-Veranstaltungen oft schlecht sei, man aus dem System katapultiert würde und auch die Aufzeichnungen oft nur verzerrt wiedergegeben würden. Dieser Umstand macht noch einmal deutlich, dass alle didaktischen Bemühungen zur besseren Verknüpfung von digitaler Lehre und Präsenzveranstaltungen wertlos sind, wenn der Strukturausbau nicht vorankommt. Mit Blick auf die Angaben zur Selbststudienzeit gaben rund 30 % der Studierenden beider Kohorten im quantitativen Fragebogen an, die Selbststudienzeit sehr umfangreich wahrzunehmen, 50 % gaben an, die Selbststudienzeit mehr als früher zu nutzen und 20 % zeigten sich weiterhin resistent gegenüber der Selbststudienzeit und machten weiterhin keinen Gebrauch. Deutlich wurde diese Spreizung bei den mündlichen Modulprüfungen. Hier war ersichtlich, welche Studierenden das neue Format in seinen einzelnen Bestandteilen mitgetragen hatten und wer weiterhin wenig Interesse an Wissensvertiefung zeigte. Wirkungsvoll erwies sich die ausführliche Analyse der Studierendenbiographien und Motivationen für die Wahl des Studienfachs. Je mehr die Studierenden die Möglichkeit bekamen, die Erschließung des Studienstoffs mit ihren Praxisfeldern zu verbinden oder auch eigene biographische Erfahrungen sowie berufsbiographische Episoden einzubinden, desto motivierender wirkte sich dies auf die Bereitschaft zum Selbststudium aus. Die Angst vieler berufsbegleitender Studierender, an der Reflektion grundlegender Theorien zu scheitern, konnte durch den Einsatz von Podcasts und anderer audiovisueller Elemente schrittweise abgebaut werden. Aus Sicht der Lehrenden ist hinzuzufügen, dass die Modulvorbereitung weitaus voraussetzungsvoller und zeitintensiver als früher ist, dass jedoch das Konzept des kooperativen Lernens eine wesentliche Bereicherung für Dozierende darstellt. Die Notwendigkeit, didaktische Strategien zu reflektieren, sich vor

allem aber auf die Relevanzbereiche der Studierenden einzulassen, führt zu einer Win-win-Situation für beide Seiten. Gerade mit Blick auf den Aspekt des kritischen Denkens als Leitziel der Lehre (KRUSE 2010) nicht nur an Universitäten, sondern gerade auch an Hochschulen, hat sich die Umgestaltung des Moduls als zielführend erwiesen und stellt einen weiteren wichtigen Schritt auf dem Weg zu einer integrativen Präsenz- und Digitallehre dar.

6 Literaturverzeichnis

- Becker, G. S.** (1993). *Der ökonomische Ansatz zur Erklärung menschlichen Verhaltens*. Tübingen: Mohr.
- Betz, T. & Cloos, P.** (2014). *Kindheit und Profession. Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes*. Stuttgart: Beltz-Juventa.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB)** (2015). *Datenreport A5.3 Duale Studiengänge an Hochschulen und Akademien*.
<https://www.bibb.de/datenreport/de/2015/30730.php>
- Frank, C., Jooß-Weinbach, M., Loick Molina, S. & Schoyerer, G.** (Hrsg.) (2019). *Der Weg zum Gegenstand in der Kinder- und Jugendhilfeforschung*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I. & Pietsch, S.** (2011). *Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte*. WiFF Expertisen Nr. 19. München: DJI.
- Herzberg, F., Mausner, B. & Bloch Snyderman, B.** (1959). *The Motivation to Work* (2. Aufl.). New York: Wiley.
- Huber, L./Hellmer, J./ Schneider, F. (Hrsg.)**. (2009). *Forschendes Lernen im Studium*. Bielefeld: Universitätsverlag Webler.
- Huber, L.** (2009). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium* (S. 9-35). Bielefeld: Universitätsverlag Webler.

Institut Arbeit und Qualifikation (IAQ) (2016). *IAQ-Report „Dual studieren – und dann?“*, erarbeitet von Katharina Hähn, Sirikit Krone und Monique Raterman. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung. https://duepublico2.uni-due.de/receive/duepublico_mods_00045735

Jan, D. & Kenner, A. (2016). *Flipped Classroom – Hochschullehre und Tutorien umgedreht gedacht*.
<https://www.researchgate.net/publication/326149096> *Flipped Classroom - Hochschullehre und Tutorien umgedreht gedacht*

Konrad, K. & Traub, S. (2012). *Kooperatives Lernen. Theorie und Praxis in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung* (7., unveränderte Aufl.). Hohengehren.

Kruse, O. (2010). Kritisches Denken als Leitziel der Lehre. *Die Hochschule*, 1, 77-86.

Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz Juventa (Grundlagentexte Methoden).
http://ebooks.ciando.com/book/index.cfm?bok_id/2513416

Lange-Vester, A. (2010). Alte und neue Selektionsmechanismen an den Hochschulen. *Zeitschrift für sozialistische Politik und Wirtschaft spw6/2010*, 30-35.
https://www.spw.de/data/spw_181_langevester.pdf

Merkel, M. C. (2015). *Bildungsungleichheit am Übergang in die Hochschule*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Schultz, T. (1992). *The economic value of education. Studies in the economics of education*. Aldershot: Elgar Books.

Weimann-Sandig, N. (2019). *Der Einsatz biografischer Interviews und deren rekonstruktive Auswertung zur Analyse von beruflichen Quereinstiegen*. In C. Frank, M. Jooß-Weinbach, S. Loick Molina & G. Schoyerer (Hrsg.), *Der Weg zum Gegenstand in der Kinder- und Jugendhilfeforschung* (S. 167-181). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Autor*in



Prof. Dr. Nina Weimann-Sandig || Evangelische Hochschule
Dresden || Dürerstr. 25, D-01307 Dresden

www.ehs-dresden.de

nina.weimann-sandig@ehs-dresden.de