

Heike Kanter, Markus Jürisch & Günter Mey

Das Spannungsfeld von Lehre und Lernen gestalten – Ergebnisse einer Begleitstudie und Überlegungen zu einer partizipativ-agilen Hochschuldidaktik

Zusammenfassung

Lehre und Lernen befinden sich in einem Spannungsfeld. So lautet ein zentrales Ergebnis der evaluativen Begleitforschung zu den „Reflexionstagen“. In diesem an der Hochschule Magdeburg-Stendal etablierten zweitägigen Reflexionsformat wird nicht nur, aber auch über Studium und Lehre diskutiert. Dabei zeigt sich, dass Dozierende und Studierende widersprüchliche Perspektiven einnehmen, indem sie Lehre und Lernen unterschiedlich denken und praktizieren. Gegensätze existieren auch innerhalb der jeweiligen Statusgruppen und für die einzelnen Akteur*innen. Es gilt dieses Spannungsfeld zuerst zu verstehen und weiterhin zu gestalten. Der Beitrag erarbeitet daher Lehre und Lernen als Pendelverhältnis, auf das sich Studierende und Lehrende unter Berücksichtigung ihrer Perspektivenvielfalt sowie der Machtverhältnisse im aktuellen Studiensystem immer wieder neu einstellen (müssen). Die Ergebnisse dienen auch zur Diskussion einer partizipativ-agilen Hochschuldidaktik, deren Grenzen und Potenziale abschließend kurSORisch beleuchtet werden.

Schlüsselwörter: Lehr-Lern-Arrangements, Perspektivenwechsel, agile Hochschuldidaktik, evaluative Begleitforschung, Reflexionstage

Shaping inconsistencies between teaching and learning – A qualitative evaluation of reflexive university discussions and considerations about a participative and agile didactic

The paper presents research results about a periodic discussion event between teachers, students and administration at the Magdeburg-Stendal's University of Applied Sciences. As main result the education process is a field of tension. There is a contradiction between and within the status groups about the perspectives on teaching and learning along the opposite poles of structure and openness. One way out of this dilemma might be to clarify the different positions collaboratively in particular in the daily teaching-learning-arrangement. On the basis of the study's results, finally the paper discusses limits and potentials of a participative and agile didactic.

Keywords: teaching-learning-arrangement, changing perspectives, agility, higher education, accompanying research

1. Einleitung

Ausgangspunkt unseres Beitrags ist der analytische Blick auf das Format der Reflexionstage, das am Standort Stendal der Hochschule Magdeburg-Stendal seit 2010 existiert, um den Dialog zwischen Studierenden, Lehrenden und Mitarbeitenden der Verwaltung zu fördern. Die Reflexionstage bieten eine Gelegenheit, spezifische Campusbelange, zentrale Themen aus Studium und Lehre sowie hochschul- oder bildungspolitische Fragen zu diskutieren. Trotz einiger durch die Reflexionstage eingeleiteter Veränderungen, nimmt nur ein Bruchteil von Studierenden und Lehrenden an diesem Format teil und insbesondere strukturelle Verbesserungsvorschläge verlaufen oft ‚im Sande‘.

Auch deshalb wurde im Rahmen des Qualitätspakt Lehre¹ eine Begleitforschung initiiert, um Möglichkeiten und Grenzen des Formats zu ergründen und Anstöße zu dessen Weiterentwicklung zu liefern. Dazu wurden Gruppendiskussionen mit Studierenden geführt sowie die bei den Reflexionstagen protokollierten Diskussionen zur Lehre und Lernen analysiert. Dabei zeigt sich ein wiederkehrendes Grundmuster, welches den Hochschulalltag bestimmt. Studierende und Lehrende befinden sich in einem Spannungsfeld aus Struktur und Offenheit, das es nicht nur zu verstehen gilt, sondern auch als Folie dienen kann, um Überlegungen zum Lehr-Lern-Arrangement im Sinne einer partizipativ-agilen Hochschuldidaktik zu entwickeln. Uns geht es weniger um ein erneutes Konstatieren und damit implizites Beklagen eines geringen studentischen Engagements. Vielmehr möchten wir die sich als Inaktivität ausdrückende Haltung eines Teils der Studierenden verstehen. Auf Basis der diskutierten Inhalte, Wünsche und Forderungen sowie durch das punktuelle Aufzeigen der Grenzen von Veränderbarkeit möchten wir unsere Erkenntnisse aus der evaluativen Begleitforschung zur vertiefenden Reflexion des Pendelverhältnisses nutzen, auf das sich Studierenden und Lehrende immer wieder neu einlassen (müssen). Eine partizipativ angelegte, agile Hochschuldidaktik begreift das Lehr- und Lern-Arrangement als stetig zu bewältigende, gemeinsame Herausforderung von Studierenden und Lehrenden im System Hochschule, in dem selbstredend strukturelle Machtverhältnisse ebenfalls in den Blick genommen werden müssen.

2. Die Reflexionstage – Zur Entwicklung und Beforschung eines zweitägigen Reflexionsformates

Auf dem Hochschulcampus „der kurzen Wege“ in der Kleinstadt Stendal werden viele akute Problemlagen schnell „zwischen Tür und Angel“ geklärt. Anfang 2010 entstand auf Initiative von einigen Studierenden der Rehabilitationspsychologie und in Austausch mit einem damals neu berufenen Professor [Günter Mey] die Idee, grundsätzlicher über das Studieren vor Ort zu diskutieren. Im Sommersemester 2010 fanden die ersten Reflexionstage statt und die reguläre Lehre wurde für zwei Tage ausgesetzt. Seitdem hat sich das

¹ Der Beitrag entstand im Teilprojekt „Inhousefortbildung und Lehrweiterentwicklung“ des vom BMBF geförderten, hochschulweiten „Qualität2“-Projekt, <https://www.hsmagdeburg.de/hochschule/fachbereiche/angewandte-humanwissenschaften/forschung/teilprojekt-inhouse-fortbildung-und-lehrweiterentwicklung.html> zuletzt aufgerufen 15.04.2019. Wir danken Michael Zander und Katrin Reimer-Gordinskaya für die Kommentierung.

Format im Frühsommer etabliert und es wurde ab 2012 auf den gesamten Fachbereich Angewandte Humanwissenschaften ausgedehnt, im Folgejahr mit dem Fachbereich Wirtschaft de facto auf den gesamten Standort.² Die Reflexionstage sind ein zweitägiges offenes Diskussionsangebot für alle Angehörigen der Hochschule. Seit Winter 2011/2012 existiert zudem über Sommer- wie Wintersemester das Angebot des „RedeRaum. DenkRaum. HandlungsRaum Hochschule“ (kurz RedeRaum), begleitet durch Günter Mey. Diese als Praxisprojekt verankerte Lehrveranstaltung ist semesterbegleitend angelegt und soll – angelehnt an das Konzept der Themenzentrierten Interaktion (Cohn, 1991 [1975]) – soziale, organisatorische und (studien-)fachspezifische Kompetenzen im Sinne eines selbstorganisierten Lernens fördern. Im Zentrum stand (anfangs) die Generierung relevanter Themen, die in den Workshops bei den Reflexionstagen diskutiert werden sollen. Reflexionstage und RedeRaum wandelten sich über die Jahre – eine der größten Veränderungen etablierte sich 2015 mit der Idee, die Reflexionstage konsequent im Open-Space-Format (Owen & Klostermann, 2001) zu organisieren und die Themen (quasi) ad hoc im morgendlichen Plenum zu generieren. Die Verantwortung der Workshop-Initiierung, -Durchführung und -Protokollierung wurde somit in die Hände der Teilnehmenden gelegt.

Aufgrund der gesunkenen studentischen Teilnahme wurde das Format 2014 und 2015 nur eintägig abgehalten, um den „Anreiz“ für Studierende, die gesamte Woche dem Campus fernzubleiben, zu verringern. Für die Engagierten hieß das jedoch, dass auch sie weniger Diskussionszeit hatten; seit 2016 finden die Reflexionstage wieder zweitägig und im Sinne eines der vier Open Space-Prinzipien statt: „Wer auch immer kommt, es sind die Richtigen“ (ebd., S. 111).

Die Bandbreite der Themen umfasst studiengangspezifische Blicke auf Studium und Berufsperspektiven sowie allgemeinere Anliegen wie gemeinsames Studieren, ehrenamtliches Engagement, des Campus und Hochschulpolitik, s. Schaubild Themenübersicht³. Reflexionstage und RedeRaum sind auf verschiedenen Ebenen wirksam, so gab es zahlreiche Veränderungen in der Gestaltung des Campus, s. Schaubild Campus⁴. Die Diskussionen sind auch Ausgangspunkt für eine reflexive (Weiter-)Entwicklung von Studium und Lehre sowie des Standorts allgemein. Es bilden sich mitunter (temporäre) Arbeitskreise, in denen Themen weiter erarbeitet werden. Auch tragen die Diskussionen insgesamt zu einer Vernetzung von verschiedenen Akteursgruppen bei und die beiden in Hinblick auf Themenwahl und Organisationsstruktur freien Formate eröffnen Chancen auf Identifikation mit der Hochschule und Emanzipation. Bisher konnten vermeintlich einfache Prob-

2 Andere Formate, die mit ähnlicher Bezeichnung an anderen Hochschulen etabliert wurden beziehen sich – oft eintägig oder als Blockveranstaltung – entweder auf ein konkretes Projekt oder die Reflexion der (zukünftigen) Berufspraxis im grundständigen Studium bzw. zu Fortbildungszwecken. Im Rahmen der Hochschuldidaktik sind diese immer zielgruppenspezifisch ausgerichtet, wovon sich die Stendaler Reflexionstage sowohl in ihrem statusgruppenübergreifenden Ansatz abheben als auch durch die partizipative Struktur sowie dem breiten Themenspektrum.

3 <https://tinyurl.com/y5r4zt7b> In diesem Beitrag widmen wir uns vor allem dem Verhältnis von Lehre und Lernen, welches 2016 „nur“ etwa die Hälfte der Themen ausmachte.

4 <https://tinyurl.com/yxmoofnp>

leme gelöst werden – zum Teil wieder aufgrund von persönlichen Gesprächen bzw. auf der untersten Ebene der akademischen Selbstverwaltung, den jeweiligen Kollegiumssitzungen. Strukturell verändert sich jedoch wenig; zum Beispiel war die Verlängerung des Prüfungszeitraums für die Studierenden eines Studiengangs von einer auf zwei Wochen einfacher erreicht als die Reduzierung der Anzahl an Klausuren im Allgemeinen. Konkrete Forderungen, Positionspapiere oder Strategieentwürfe werden nur selten aufgegriffen, was zur Folge hat, dass bei den Beteiligten eine gewisse ‚Reflexionsmüdigkeit‘ beobachtbar ist, die auch die Fortführung des Formats gefährdet. Die seit Beginn 2017 laufende evaluative Begleitforschung nahm hier ihren Ausgangspunkt, um zu klären, wie das Format zu modifizieren wäre, so dass sich die Teilnahme erhöhen und die diskutierten Vorschläge mehr Berücksichtigung finden bzw. umgesetzt werden. Zur Beantwortung dieser Fragen gehen wir aber einen „Umweg“. Denn unsere Ergebnisse zeigten, dass es insbesondere um die Frage geht, wie Studieren und Lernen heute zwischen den an Hochschulen Beteiligten – insbesondere Studierende und Lehrende – gestaltet und (nicht) ausgehandelt wird.

3. Evaluative Begleitforschung zur Reflexion von Lehre und Lernen

3.1. Evaluative Begleitforschung eines Reflexionsformates

Wir verstehen unsere *evalutive Begleitforschung* als Evaluations- bzw. Interventionsforschung mit den methodischen Mitteln der qualitativen Sozialforschung (Bohnsack & Nentwig-Gesemann, 2010; Flick, 2006; Mey & Mruck, 2019; Kuckartz et al., 2008; Krainer & Lerchster, 2016). Sie ist somit zwischen angewandter und grundlagenorientierter Forschung angesiedelt (vgl. zur Diskussion um die Eigenständigkeit qualitativer Evaluationsforschung auch Lüders, 2006, S. 42 sowie Flick, 2009, S. 16). Einerseits soll damit geklärt werden, in welcher Weise das Format an der Hochschule präsent ist und wie notwendige organisatorische sowie inhaltliche Änderungen vor Ort aussehen könnten. Andererseits soll der forschende Zugang dazu dienen, verallgemeinerbare Erkenntnisse über heutiges Lehren und Lernen zu generieren. Bereits im Forschungsgegenstand „Reflexionsformat“ selbst ist eine Distanzierung vom je eigenen Lehr-/Lernalltag angelegt, welche durch die Begleitforschung noch vertieft wird. Letztlich werden somit im vorliegenden Beitrag weniger die Spezifika am Stendaler Campus fokussiert, sondern wir gehen von einer Verallgemeinerbarkeit aus. Das Material liefert Einsichten in heutige Studienverhältnisse, die auch mit Blick auf das Entwicklungspotenzial von Lehr- und Lern-Arrangements von generellerem Interesse sind. Somit wirft unser forschender Zugang immer auch einen Seitenblick auf die Veränderbarkeit von Zuständen, womit unsere Analyse letztlich, stärker als etwa ein erkenntnistheoretisch orientiertes Untersuchungsdesign, auch bewertend ausgerichtet ist.

3.2. Methodentriangulation, erste Ergebnisse sowie Interventionen

Die gewählten Methoden tragen diesem gleichermaßen evaluativen wie forschenden Zugang Rechnung. Neben einer Analyse der Dokumente im Sinne einer *inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse* (Kuckartz, 2012) haben wir Gruppendiskussionen (Bohnsack, 2009; Ernst, 2006) und Beobachtungen als *Feldteilnehmende*⁵ durchgeführt. Die einbezogenen Dokumente sind die Protokolle der Workshops, die seit Beginn der Reflexionstage verfasst und in einem ersten Schritt⁶ 2014 nach *Jahr* und *Titel* des Workshops geordnet wurden. Zugleich wurden die Protokolle offen kodiert und folgenden Themencontainern zugewiesen: *Relevanz* (allgemein oder für einen spezifischen Studiengang), *thematische Aspekte*, *Ergebnisse/Forderungen* und *Umsetzungen/Änderungen*. Die letztgenannte Rubrik, durch die wir uns Aussagen über die Realisierung von Verbesserungsvorschlägen erhoffen, ließ jedoch eine aussagekräftige Zuordnung nur bedingt zu, da sich entweder keine Umsetzung anbot, Möglichkeiten zur Umsetzbarkeit nicht benannt werden konnten oder eine Umsetzung schlicht nicht stattfand. Die Frage nach der Wirksamkeit muss(te) also anders gestellt werden und daher fokussierten wir insbesondere darauf, wie und worüber bei den Reflexionstagen diskutiert wurde. Der Materialkorpus wurde um die Protokolle der Jahre 2015 und 2016 ergänzt und eine analytische Systematisierung mit Blick auf Aspekte von Studium und Lehre vorgenommen. Dafür wurden die *thematischen Aspekte* weiter gebündelt, indem Kategorien mit Bezug auf *Lehre* ~ Lernen gebildet wurden. Diese *inhaltlich-strukturierende Kategorienbildung* der Dokumentenanalyse fand zeitgleich zur Auswertung der Gruppendiskussionen statt. Die Gespräche mit den Studierenden zielten durch erzählgenerierende Fragen darauf ab, etwas über den Alltag heutigen Studierens in Erfahrung zu bringen, zu hören, was für die Studierenden jeweils von Relevanz ist und ob/wie die „Reflexionstage“ thematisiert wurden.⁷ Parallel zur Auswahl zentraler Passagen der Gruppendiskussionen für die Interpretation (s. Abschnitt 4.1.) wurden die Kategorien der lehr- und lernbezogenen Protokolle auf die folgenden sieben verdichtet: *Lernkultur*, *Wissensintensivierung*, *Partizipation*, *Didaktik*, *Machtverhältnisse*, *Organisation* und *Zeit* (s. Abschnitt 4.2.). Begleitet wurde die Analyse durch weitere Einzelgespräche sowie der beobachtenden Teilnahme des Projektteams an den Reflexionstagen, im „RedeRaum“ (s. Abschnitt 2) und im Hochschulalltag allgemein. Die Verdichtung der Ergebnisse aus der Dokumentenanalyse und den Auswertungen der Gruppendiskussionen sowie den Beobachtungen mündete in drei Schaubilder:

-
- 5 In der Rolle der Lehrenden (Günter Mey, Heike Kanter), der Forschenden (Heike Kanter, Markus Jürisch, Günter Mey) und des Studierenden (Markus Jürisch) sind wir bereits Teil des Feldes, sodass wir uns dieses nicht erst erschließen müssen. Dabei liegt die Herausforderung in der gleichzeitigen Teilnahme am und Distanzierung vom Feld, um es zu begreifen. Siehe zur Diskussion um Zugangsweisen ethnografischer Forschung bzw. Formen der teilnehmenden Beobachtung/beobachtenden Teilnahme auch Scholz, 2005; Georg et al., 2013; Hitzler & Eiswicht, 2016.
 - 6 Die Auswertung erfolgte mit zwei studentischen Mitarbeitenden in einem kleinen Projekt aus Mitteln der ersten Förderphase des hochschulweiten Qualitätspakt Lehre-Projekts.
 - 7 Dafür befragten wir Studienanfänger*innen, Fortgeschrittene sowie die Studierenden, die sich zum damaligen Zeitpunkt in der Lehrveranstaltung RedeRaum (s. Abschnitt 2) beteiligten. Das Thema „Reflexionstage“ fiel dann entweder selbstläufig oder wurde exmanent (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 71) von der Moderation (Heike Kanter) eingebracht.

Diese zeigen, wie bereits erwähnt, erstens die *Themenübersicht* und zweitens die Veränderungen auf dem *Campus* in Form einer Karte. Das dritte Schaubild visualisiert ein exemplarisches Phänomen, nämlich das „des Ringens um Leistungs-Nachweise“, s. Schaubild *Leistungsnachweise*⁸. Der in dieser Visualisierung gezeigte „Bologna-ICE“ fährt zugleich in zwei Richtungen, indem einerseits „für Credits“ und andererseits „fürs Leben“ gelernt werden möchte oder sollte. Aus diesem Schaubild haben wird das Spannungsfeld von Struktur und Offenheit heraus geschält, indem sich Lehre und Lernen bewegen (s. Abschnitt 4). Die Schaubilder wurden bei den Reflexionstagen 2017 zur Rückspiegelung ausgehängt und sind inzwischen dauerhaft in einem Seminarraum installiert.

3.3. Interventionen

Während der Auswertung fand eine stete Relationierung der Ergebnisse statt, die als „evaluativ-reflexive Triangulation“ bezeichnet werden könnte. Dabei dient die Bewertung der (ersten) Forschungsergebnisse kurzfristigen Anpassungen des Formats bzw. der Entwicklung von Interventionen und langfristig zur (Weiter-)Entwicklung partizipativ angelegter, agiler Lehr-Lern-Arrangements und der Diskussion hochschuldidaktischer Fragestellungen. Auf Basis der eben skizzierten Ergebnisse wurde etwa ein Workshop auf den Reflexionstagen 2017 mit dem Thema „Perspektivenwechsel“ initiiert, um die sich abzeichnenden konträren Perspektiven und Haltungen von Studierenden wie Lehrenden explizit zu machen und vertiefender zu beleuchten. Weitere Interventionen⁹ werden an dieser Stelle nicht thematisiert, da wir den Beitragsfokus auf das in Folgendem behandelte Grundmuster von Lehre und Lernen legen.

4. Das Spannungsfeld von Lehre und Lernen gestalten

Die Diskussionen über Studium und Lehre bei den Reflexionstagen bewegen sich zwischen Beschreibungen des aktuellen Zustands einerseits, worin die jeweiligen Vorstellungen teils implizit bleiben, und explizierten Vorstellungen andererseits, welche meist einen wertenden Charakter haben. Wichtig zu betonen ist, dass nicht nur zwischen Studierenden und Lehrenden konträre Perspektiven herrschen. Vielmehr gibt es auch innerhalb der jeweiligen Statusgruppen ganz verschiedene und sich teils widersprechende Auffassungen darüber, was „gutes Lernen“ und „gutes Lehren“ auszeichnet bzw. auszeichnen sollte bis hin dazu, dass sich Widersprüche bei den einzelnen Personen finden.

Die verschiedenen impliziten Praktiken und expliziten Strategien stehen im ständigen Konflikt miteinander, was nicht nur die Spannungen im Lehr- und Lernalltag, über die gesprochen wird, erklärt, sondern womöglich auch, warum Vorschläge und Forderungen „verpuffen“. Im Folgenden wird daher als das zentrale Ergebnis der Begleitforschung ein immer wiederkehrendes Muster konträrer Perspektiven herausgearbeitet.

8 https://www.hs-magdeburg.de/fileadmin/user_upload/Fachbereiche/AHW/files/Leistungsnachweise.pdf

9 Dies waren eine gemeinsame, fachbereichsweite Kollegiumssitzung mit Studierenden im Juli 2017 sowie eine hochschulöffentliche Diskussion im Rahmen eines Seminars zum Thema Lehre-Lernen im Januar 2018, die im April 2018 eine Fortsetzung fand. Als bereits didaktisch angelegte Intervention wurde zudem im Wintersemester 2018/19 eine agile Lehrveranstaltung realisiert.

4.1. Im Spannungsfeld von Lehre und Lernen

Was jeweils unter „Lehre“ und „Lernen“ gefasst wird, fächert sich zwischen den beiden entgegengesetzten Polen von Struktur (links) und Offenheit (rechts) auf, die als idealtypisch zu verstehen sind (s. Abb. 1.).

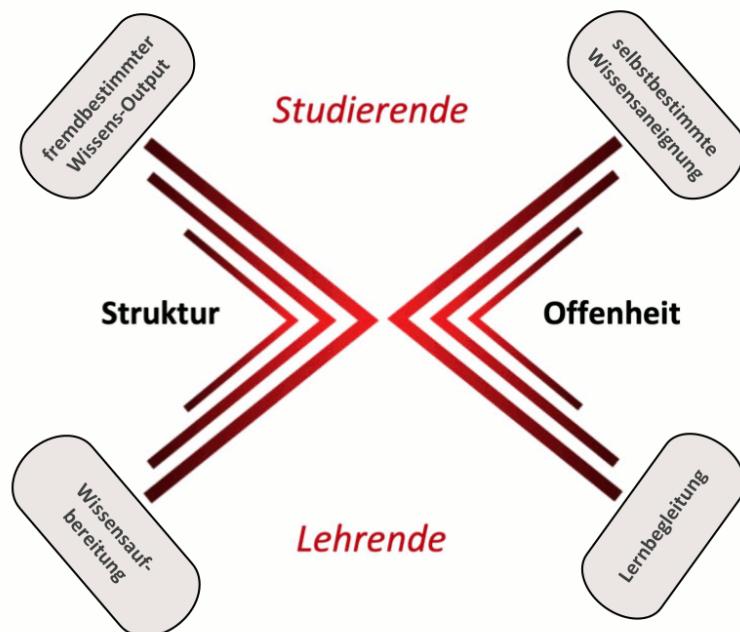


Abb. 1: Spannungsfeld Lehre und Lernen (eigene Darstellung)

In diesem Spannungsfeld changieren die Praktiken und Vorstellungen sowie Strategien und Forderungen von Studierenden und Lehrenden zwischen den Gegensätzen, die zugleich in ständiger Wechselwirkung stehen. Das führt dazu, dass die Handlungslogiken und Haltungen der Akteur*innen zum Teil paradox sind und insbesondere von der jeweiligen Lehrveranstaltung abhängen (handelt es sich etwa um eine Vorlesung im ersten Fachsemester Bachelor oder ein Seminar im Master).

Einerseits sollen – s. Abb. 1 links – die Studierenden überprüfbare Leistungen (Leistungsnachweise) erbringen. Durch die z.T. missverstandene Umsetzung der Bologna-Reform werden die Studierenden nun stetig über- und geprüft. Die dafür zu lernenden Inhalte werden vor allem in Vorlesungen durch die Lehrenden aufbereitet bzw. vorgeben. Dies fassen wir als Orientierung an „Wissens-Output“¹⁰, den die Studierenden zu einem bestimmten Zeitpunkt erbringen sollen. Aus studentischer Perspektive wird dies als von

¹⁰ Dies ist nicht zu verwechseln mit der sich seit einigen Jahren etablierenden Neugestaltung von Modulen, die sich nicht mehr nach den Inhalten (Input) strukturieren, sondern danach, welche „learning outcomes“, also Lernergebnisse die Studierenden haben sollen. Mit dem Begriff „intrinsisch“ (Abb. 1, rechts) wird markiert, was überhaupt für die Studierenden zum „Input“ werden soll, worin sich ein weiteres Mal ein Bedürfnis an Mitbestimmung der Lehr-/Lerninhalte abzeichnet.

außen einwirkend erlebt, also als *Fremdbestimmung*, und in Form einer direkten Ansprache ausgedrückt:

„mir wird da son Druck auf-auerlegt irgendwie. Du musst da liefern, zu dem Zeitpunkt musst du das und das auswendig gelernt haben, weil ich irgendne Definition von dir wissen will“ (GD 2, Z. 63-65)¹¹

„Auswendig Gelerntes“ soll zu einem fixen Termin „geliefert“ werden. Diese Metapher hat ihren Ursprung in der Fertigung von Produkten, in der das Material bei tatsächlichem Bedarf („just in time“) geliefert (und zum Endprodukt verarbeitet) wird. Damit wird eine Studierweise gefordert, die als ‚Lernen auf Abruf‘ beschrieben werden kann. Es wird vom Lehrpersonal vorbestimmt, womit sich die Studierenden beschäftigen sollen und das Wissen entsprechend aufbereitet und punktuell abgefragt. Von Seiten der Lehrenden wird Struktur vorgegeben (wir kommen darauf in Abschnitt 4.2. zurück). Als ein Aspekt dieser Orientierung am zu liefernden Output schreibt sich in das Studium die flexible Organisation der persönlichen Anwesenheit am Studienort ein, die „möglichst kosten-, also zeitkosteneffizient“ (GD 4, Z.266) vollzogen wird. Von der gezielten Teilnahme an den Lehrveranstaltungen wird mit wenig Aufwand viel Nutzen erwartet. Entsprechend wird die eigene Präsenzzeit ‚just-in-time‘ optimiert.

Anschaulich wird das Spannungsfeld aus Struktur und Offenheit ebenfalls in der studentischen Unterscheidung zweier Lernformen. Auf der einen Seite benennen die Studierenden das bereits erwähnte, terminierte („Auswendig“-)Lernen für Klausuren am Ende des Semesters als „Lernen und Auskotzen“ (GD 1, Z 87), was auch unter dem Begriff „Bulimie-Lernen“ firmiert. Demgegenüber steht die vertiefte Auseinandersetzung mit einem Thema, die etwa in Form eines eigenen Referates¹² stattfindet. In dieser Differenz äußern sich zwei verschiedene Lern-Haltungen. In den Passagen, in denen Lernen Thema ist, diskutieren die Studierenden entsprechend darüber, ob gelernt wird, „weil man muss“ oder „weil man will“ (GD 1, Z 175). Die Studierenden changieren somit zwischen *Fremdbestimmung* (abverlangtes Prüfungswissen) und *Selbstbestimmung* (eigene Vertiefung von Wissen).

Denn auf der anderen Seite – s. Abb. 1 rechts – wird sich an einem Studium bzw. an Lernformen und -haltungen orientiert, die vom Prinzip der Offenheit geprägt sind. Relevant für Studierende (aber auch Lehrende, dazu Abschnitt 4.2.) ist die *Selbstbestimmung* im Sinne des Humboldt'schen Bildungsideals. Sie betonen auf „auf freiwilliger Basis“ (GD1, Z 177) da zu sein, was zu *intrinsischem Lernen* motiviere und imaginieren ein freies Studium, in dem sie ihrem Grundinteresse folgen können bzw. das ihre (Forschungs-)Neugier weckt. Letztlich sollte die ‚Uni¹³ ihnen eine tiefgründige Wissensaneignung ermöglichen. Verbunden ist damit eine Lehrhaltung der *Lernbegleitung*, wie wir nun anhand der anschließenden Dokumentenanalyse zeigen.

11 Die Transkription wurde zur besseren Lesbarkeit vereinfacht.

12 Letzterer Leistungsnachweis wird auch kritisch betrachtet, da man sich dort ebenfalls nur punktuell auseinandersetzt, wenn auch thematisch.

13 Interessanterweise sprechen viele Studierende und auch einige Lehrende (nicht dagegen das Verwaltungspersonal) immer wieder von „Uni“, obwohl es sich in Magdeburg-Stendal um eine (Fach-)Hochschule handelt.

4.2. Das Spannungsfeld gestalten: Lehre und Lernen in ein gemeinsames Pendelverhältnis bringen

Im Folgenden wird nun das in Abschnitt 4.1. entwickelte Schaubild des Spannungsfeldes weiter vertieft durch die Darstellung der Analyse der Protokolle der Reflexionstage anhand von fünf der sieben herausgearbeiteten Kategorien (s. Abschnitt 3.2). Die Kategorien umfassen alles andere als zufällig die Statusgruppen Studierende (*Lernkultur, Wissensintensivierung*) und Lehrende (*Didaktik*) bzw. deren Interaktion (*Partizipation*) sowie Machtverhältnisse, welche das Lehr- und Lern-Arrangement rahmen.¹⁴ Darin wird deutlich, wie sehr Lernen und Lehren immer auch eine soziale Interaktion bzw. ein Wechselseitiges Verhältnis darstellen. Ausgehend von dem in Abschnitt 4.1. herausgearbeiteten Spannungsfeld aus Struktur und Offenheit wird daher Lehren und Lernen nun als ein Arrangement gefasst, auf das es sich immer wieder neu einzuschwingen gilt.

Lehre ~ Lernen lässt sich als ein Pendelverhältnis beschreiben, indem sich die Studierenden und Lehrenden auf die Lehr- und Lern-Situation stets neu einstellen, je nach Tageslaune und Veranstaltungsform, aber auch je nach Haltung gelingt dies mal mehr, mal weniger harmonisch. Dabei agieren die Beteiligten – strukturell betrachtet – in einem sie begrenzenden Rahmen des formalen Studiensystems mit dem Ziel, den Hochschulabschluss zu erlangen bzw. zu vergeben.

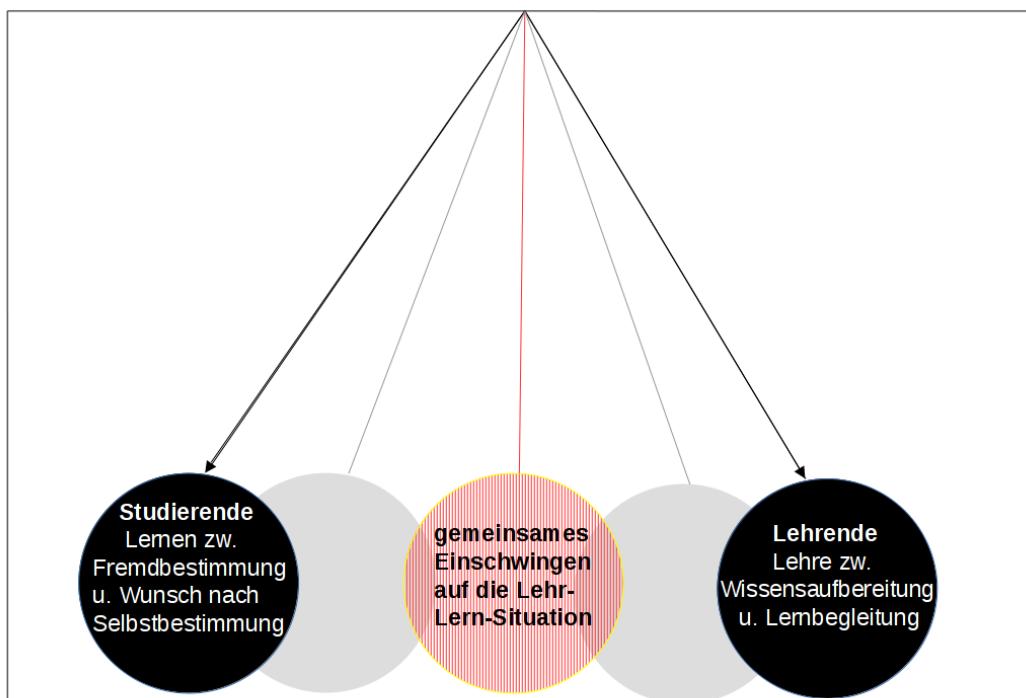


Abb.2 Lehre und Lernen im Pendelverhältnis

¹⁴ Die Kategorien Organisation und Zeit sind weniger umfangreich und wurden zudem durch den sich abzeichnenden Fokus auf die Gestaltung der sozialen Beziehungen nicht weiter verfolgt. Akteur*innen der Verwaltung sind in den Workshops zu Lehre und Lernen nur vereinzelt vertreten.

Die Gestaltung des Spannungsfeldes aus Struktur und Offenheit bzw. das auszutarierende Pendelverhältnis wird nun anhand der fünf Kategorien vertieft. Handelt es sich bereits bei den Protokollen um eine Verdichtung des Gesagten, erfolgt nun die Darstellung der Kategorien als inhaltsanalytische Paraphrasierung, welche wir als ‚Quasi-Zitat‘ mit kursiver Schrift kennzeichnen.

4.2.1 Der studentische Wunsch nach Selbst-Ermächtigung trotz(t) der Fremdbestimmung

Mit den Kategorien *Lernkultur* und *Wissensintensivierung* wird ein Ideal studentischer Selbstermächtigung zu fassen versucht, das als eine Folie in den Diskussionen dient und den Wunsch artikuliert, einen kritischen Umgang mit Wissen zu erfahren, der auf die eigene Disziplin, aber auch das weitere (Berufs-)Leben vorbereitet. Hierbei schwingt auch ein Anspruch mit, wie dabei persönlich/zusammen gelernt werden soll und es werden Vorstellungen transportiert, welche Grundlagen es für ein erfüllendes Studieren braucht.

Zentral ist der Wunsch nach einem interessegeleiteten und somit flexiblen Studieren: Neben den Grundlagenfächern sollten mehr Veranstaltungen je nach eigener Aspiration wählbar sein. Als hilfreich werden dabei autonome Seminare oder zumindest mehr Studierende als Lehrende/Tutor*innen beschrieben – seien diese doch „näher dran“ und „auf Augenhöhe“. Alternativ wird das Potenzial in einer besseren Einbindung des Studium Generale¹⁵ benannt. Variable(re) Prüfungsformen verschafften Spielräume in die Reinkulturen von „Klausurenlast“, „Referats- oder(!) Hausarbeitsmarathons“.

Die Grundlagen für einen kritischen Umgang mit Wissen werden zuweilen technisch gesehen: Gewünscht wird, möglichst früh zu wissen, wie wissenschaftliche Texte, etwa durch hilfreiche Fragen, verständlich (quer) gelesen und selbst verfasst werden können bzw. wie sich neue wissenschaftliche Felder erschließen lassen. Hierfür seien auch „Persönlichkeitseigenschaften“ wie Mut, Selbstständigkeit, Selbstreflexivität und Frustrationstoleranz wichtig sowie der Wunsch, neben Pflichtleistungen persönliche Prioritäten setzen und die eigenen Kräfte einteilen zu können.

Lernen ist also nicht nur an Lehren gebunden, aber auch. Denn stellenweise inkludieren diese Ideen auch Appelle an die Didaktik der Lehrenden.

4.2.2 Lehre(n) zwischen Wissensaufbereitung und Lernbegleitung

Schaut man von einem didaktischen Blickwinkel her auf das Lehr-Lern-Arrangement, dann werden in Bezug auf Lehre folgende Selbstansprüche der Lehrenden und Fremdansprüche der Studierenden geäußert.

Lehrende müssten mit einer Fülle von Ansprüchen umgehen: Sollen/wollen sie „Entertainer*innen“, „Wissensvermittler*innen“, „Coaches“ oder auch „Lernende“ sein? Außerdem sehen sie das Problem, differenten Lernweisen gerecht werden zu müssen. Die Studierenden formulieren mitunter klare Vorstellungen – Dozierende sollten menschlich, fachlich und methodisch kompetent sein –, aber auch widersprüchliche Anforderungen. Sie sollten die jeweiligen Bezüge zur Praxis, zu (anderen) Theorien, aber auch zu anderen Modulen her-

¹⁵ Fachübergreifendes Weiterbildungsangebot der Hochschule, bei dem es keine Credits gibt.

stellen¹⁶ sowie spannende, „sexy“ Texte finden und Fragen dazu mitliefern, also einerseits Wissen aufbereiten und andererseits die Aneignung begleiten. Demgegenüber monierten die Lehrenden etwa, dass Texte, zum Teil trotz didaktischer Aufbereitung, nicht gelesen werden.

Transparenz wird von den Studierenden als hohes Gut angesehen, so dass sie fragen, welche Ansprüche Lehrende in der Veranstaltung (Workload, Ziele), in den Prüfungsformen haben und wie sich Noten zusammensetzen (z.B. in Gruppenarbeiten)? (Parallel dazu wäre grundsätzlich zu klären, wie viele benotete Leistungsnachweise es tatsächlich braucht.). Außerdem sollten sich Lehrende am besten schon innerhalb des Semesters Rückmeldung holen. Einige nutzten bereits die Möglichkeiten des Teaching Analysis Poll (TAP)¹⁷ oder das frühere Ausgeben von Evaluationsbögen.

An Lehrende werden also hohe und diverse Ansprüche gestellt: Sie scheinen für das Gelingen einer Lehrveranstaltung verantwortlich zu sein bzw. gemacht zu werden. Offen bleibt aber, inwieweit sich die Studierenden von ihrer „Rolle“ (Verantwortung) der Mitgestaltung distanzieren und die Lehrenden allein in der „Pflicht“ sehen – und vice versa: Sehen die Lehrenden die Verantwortung entsprechend entgegengesetzt? Daher fasst die nächste Kategorie die gemeinsame Gestaltung der Lehrveranstaltung.

4.2.3 Das gemeinsame Einschwingen auf die/in der Lehr-Lern-Situation

Im Unterschied zu den beiden vorherigen Kategorien, die die jeweiligen Perspektiven auf Lernen und Lehre darstellen, fasst diese Kategorie das Gestalten von Beteiligung(smöglichkeiten) in der gemeinsamen Lehr-Lern-Situation. Dazu gehört einerseits das an unterschiedlichen Wissensständen orientierte Gestalten der Lehrveranstaltung, andererseits das kontinuierliche sich Einbringen der Studierenden. Bisweilen in Kontrast zu deren im- und explizierteren Studierinteressen steht die notwendige Qualitätssicherung und gesellschaftliche Verantwortung der Lehrenden:

In Seminaren soll(te) eine rege und vertrauensvolle Diskussions- und Streitatmosphäre herrschen, um dem Gefühl zu begegnen, das Lehrende und Studierende gleichermaßen haben, die (passiven) Seminarteilnehmer*innen nicht zu erreichen. Dazu müssten vorgegebene Texte gelesen werden, aber auch die jeweils optimale Seminargröße gemeinsam gefunden und Engagement nicht nur „für die Note“ angeregt werden.¹⁸ Die Studierenden wünschen sich, Seminare vermehrt für andere Semester und Disziplinen zu öffnen, um interdisziplinä-

16 So sollte eine Lehrveranstaltung gut ins Modulhandbuch passen, sich nicht zu stark mit anderen überschneiden und die Lehrenden sollten sich mehr untereinander absprechen. Außerdem sollten Widersprüche zwischen offenem Lernziel und Modulhandbuch transparenter werden, welche Lehrveranstaltungen in jeweils unterschiedlichen Modulen angerechnet werden können und es sollte einen ausgewogenen Mix aus Vorlesungen, Seminaren und Übungen geben.

17 Bei dieser Vorgehensweise schätzen die Studierenden die laufende Veranstaltung in der Mitte des Semesters durch drei Fragen ein: „Wodurch lernen Sie in dieser Veranstaltung am meisten?“, „Was erschwert Ihr Lernen?“, „Welche Verbesserungsvorschläge haben Sie für die hinderlichen Punkte?“. Die/Der Lehrende ist nicht im Raum, erhält jedoch zeitnah Rückmeldung.

18 So ließen sich etwa Elemente der Themenzentrierten Interaktion (Cohn, 1991) wie „Störungen haben Vorrang“ oder „Be your own chairperson“ aufgreifen.

res Lernen und Reflektieren zu ermöglichen.¹⁹ Weiterhin ließen sich innerhalb dieser Lehrformen verschiedenste Formate wie subjektorientiertes Lernen, anwendungs- bzw. problemorientiertes Lernen oder allgemein Blockformate oder Gruppenarbeitsweisen nutzen²⁰ und es sollte ein gemeinsamer Umgang mit der Diversität von Studierweisen (etwa forschungs- vs. berufsorientiert) gefunden werden – inklusive künstlerischer Aneignungs- und Umsetzungsformen.

,Reine Referatsseminare‘ werden vielfach kritisiert: Referate seien nicht interaktiv genug und von sehr unterschiedlicher Qualität. Es gilt (zukünftig) auszuhandeln, wie oft und an welchen Stellen sich Lehrende, aber auch Kommiliton*innen ‚einklinken‘ sollten: Die Studierenden fordern, dass die Lehrenden deutlicher ihre Expertise einbringen und somit Referate auf abwechslungsreiche Diskussionen hinauslaufen und neben der inhaltlichen Rückmeldung auch die Präsentationsweise bewerten, wobei positives Feedback voranzustellen sei, da meist, wenn überhaupt, nur das Negative benannt wird. Außerdem sollte es didaktische Fortbildungen für Lehrende und Studierende geben.

Während der Diskussionen zu Didaktik und Seminargestaltung werden Forderungen seitens der Studierenden an der Entwicklung laut sowie ein Bedürfnis an der eigenen Durchführung von Lehrveranstaltungen markant, worauf wir in Abschnitt 5 noch einmal zu sprechen kommen. Der Grad von Präsenz und Resonanz scheint also zukünftig noch besser austariert werden zu können, was sich insbesondere an der wiederholt kontroversen Debatte um „Anwesenheitspflicht“ zeigt, die wir hier als letztes Beispiel für einen typischen Diskursstrang der Reflexionstage anführen, der sicherlich an vielen anderen Hochschulen genauso geführt werden könnte²¹:

Lehrende wie Studierende wünschen sich mehr Interaktion, was ebenso körperliche und geistige Anwesenheit aller Teilnehmenden erfordert wie den Verzicht auf Ablenkungen durch Laptop, Smartphone etc. Den Lehrenden geht es darum, die von ihnen als wichtig erachtete Seminarinhalte den Studierenden vermitteln zu können. Studierende wollen mitunter ‚einfach nur‘ für ihren künftigen Beruf das sprichwörtliche Werkzeug an die Hand bekommen. Sehen sie in einer Veranstaltung wenig Potenzial, fällt es leichter, dieser fern zu bleiben. Zuweilen reagieren Dozent*innen ‚notgedrungen‘ damit, die ‚Anwesenheitspflicht‘ (wieder) einzuführen. Die Studierenden sehen dabei jedoch ihre Selbst- durch Fremdbestimmung bedroht. Sie argumentieren mit ihrer persönlichen Frei-

19 Stärker als etwa an Universitäten wird an der HS Magdeburg-Stendal Lehre sehr stark auf eine Matrikel bzw. einen Studiengang hin organisiert und es gibt nur vereinzelte Ausnahmen.

20 Dabei fällt mitunter auch der Wunsch, den Freitag als normalen Tag mit Lehrveranstaltungen zu nutzen, wo – von Wochenendseminaren abgesehen – aktuell nur im Ausnahmefall Veranstaltungen stattfinden.

21 Vgl. dazu auch die Meta-Studie von Schulmeister zu „Abwesenheit von Lehrveranstaltungen. Ein nur scheinbar triviales Problem“ (Schulmeister, 2015). In dieser vergleicht er 300 Arbeiten vor allem aus dem angelsächsischen Bereich und markiert den Zusammenhang von Präsenz und Lernerfolg, insbesondere bei schwächeren Studierenden sowie die Problematik des Selbststudiums und der Lehrorganisation (bei aller methodischen Differenz der Studien). Interessanterweise scheint Jobben und die Kritik an Didaktik kein Grund für Abwesenheit zu sein und deren Thematisierung zu Beginn einer Lehrveranstaltung führt zu mehr Anwesenheit. Außerdem differenziert er drei Studier-Typen, die sich folgendermaßen akzentuieren lassen: die Selbstbestimmten sind in der Minderheit, die Ängstlichen (mit Ablenkungsneigung) und die Pragmatischen sind etwa gleich große Gruppen. Sein Plädoyer lautet mehr Monitoring, effektive Betreuung und zugleich appelliert er an die Verantwortung der Studierenden.

heit als Erwachsene und für die Offenheit der Lehre anstatt einer weiteren Verschulung von Hochschule, die die eigenmotivierte Auseinandersetzung mit dem Thema verhindere. Jedoch können Vorgaben und Regelungen auch eine hilfreiche Struktur schaffen. Allein die Pflicht zur ‚Anwesenheit‘ greife also zu kurz, regelt sie schließlich nur ein physisches Zugegensein. Eine Lösung der Misere wird in einer Veranstaltungsgestaltung gesehen, die berücksichtigt, was inhaltlich und methodisch spannend ist. Dies wird in erster Linie als Aufgabe der Lehrenden gesehen, aber auch Studierende sind (mit)verantwortlich.

Exemplarisch ist dieser Ausschnitt auch deshalb, da sich sowohl Lehrende als auch Studierende ein weiteres Mal im Spannungsfeld von Kontrolle (Struktur) und Freiheit (Offenheit) bzw. von *Fremdbestimmung* vs. *Selbstbestimmung* bewegen (s. dazu Abb.1.). Zugleich wird daran ebenfalls deutlich, dass Praktiken und Strategien sowie Vorstellungen und Forderungen nicht nur nahtlos ineinander übergehen, sondern zugleich eingebettet sind in die strukturellen Rahmenbedingungen des System Hochschule.

4.2.4 Im Rahmen verankert: Wie strukturelle Machtverhältnisse Lehren und Lernen überformen

Die Folgen der Bologna-Reform für das tertiäre Bildungssystem im Zusammenhang mit gesamtgesellschaftlichen Veränderungen und Verhältnissen werden als wichtige Folie im Hintergrund der Lehr-Lern-Situation benannt. Visualisieren lässt sich dies als das ‚tragen-de Dach‘, unter dem sich die Akteur*innen in ihrem (gemeinsamen) Agieren einfinden (müssen) bzw. über dessen Rahmen hinaus sie nicht agieren (können) (s. Abb.2.).

Sowohl Lehrende als auch Studierende fordern eine Auseinandersetzung mit dem (Hochschul-)System bzw. dessen Widersprüchen: Im neoliberalen Projekt zählt der Wettbewerb. Konkurrenzkämpfe machen auch vor der universitären Bildungslandschaft nicht Halt – selbst Studierende befinden sich im Wettstreit um Wunsch(termin)referate, Noten, Master- und Arbeitsplätze. Dabei belohnt die Bologna-Reform (aufgrund ihres Anliegens, die Beschäftigungsfähigkeit der Studierenden zu erhöhen), vor allem jene, die nur das Nötigste tun oder zusammenhanglos auswendig lernen, und bestraft solche, die sich Zusammenhänge erschließen wollen. Die Prioritäten werden von den (Mit-)Studierenden mitunter aufgrund des zeitlichen Drucks gesetzt und etwa für benotete Leistungsnachweise mehr Ressourcen investiert. Weiterhin werden aus Angst vor negativen Bewertungen der Kommiliton*innen bzw. der eigenen Referate weniger kritisch kommentiert bzw. kaum Nachfragen gestellt, wodurch die kritische Einsicht in Wissen(schaft) ins Hintertreffen gerät.

Wichtig erscheint uns hier, innerhalb der vielfach diskutierten Folgen des Bologna-Prozesses insbesondere der Aspekt des ständigen Bewertetwerdens durch die (häufig missverstandene) Gleichsetzung der Vergabe von ECTS-Punkten mit einer Benotung der Leistung. Aus diesem Grunde findet Studieren vermehrt ‚unter Notendruck‘ statt, wodurch sich die Orientierung an Erkenntnis- und Wissensgewinn hin zu einer Output-Optimierung bewegt (s. Abschnitt 4.1.). Dies hat einen lärmenden Einfluss auf die Atmosphäre in Lehrveranstaltungen, aber auch auf die Teilnahmebereitschaft an freiwilligen Formaten wie etwa den Reflexionstagen.

5. Fazit: Die Perspektiven wechseln – Potenziale und Grenzen einer partizipativ-agilen Hochschuldidaktik ausloten

Was lässt sich auf Basis der bisherigen evaluativen Begleitforschung zum Format der Reflexionstage für den hochschuldidaktischen Diskurs festhalten? Die Ergebnisse aus Dokumentenanalyse, Gesprächsinterpretationen und Feldteilnahmen zeigen, dass sich Haltungen und Handlungslogiken zu Lehre und Lernen nicht nur zwischen, sondern auch innerhalb der Statusgruppen widersprechen und sich im Spannungsfeld von Struktur und Offenheit bewegen (vgl. Abb.1).

Dieses Spannungsfeld, das das stete Aufeinandertreffen unterschiedlicher Praktiken und Positionen zu Studium und Lehre aufzeigt, könnte auch eine Erklärung dafür bieten, dass Forderungen und Strategieentwürfe ‚verpuffen‘, da diese bei unterschiedlichen Interessenlagen und insbesondere in den nicht paritätisch besetzten Gremien kaum aufgegriffen werden.

Auf Basis des herausgearbeiteten Pendelverhältnisses erscheint es uns sinnvoll, Lehrveranstaltungen als ein gemeinsames ‚Einschwingen‘ weiterzuentwickeln, in denen Lehre und Lernen immer wieder neu ‚ausgelotet‘ werden, trotz oder gerade aufgrund der sie begrenzenden äußeren Bedingungen (vgl. Abb.2). Lehr-Lern-Arrangements sind Resultate von Interaktionen, die zugleich an die Haltungen und Vorstellungen, aber auch Strategien und Forderungen der Beteiligten gekoppelt sind. Aus diesem Grunde lohnt sich der Blick auf deren Ausgestaltung. Mayrberger (2012, 2017) beschreibt Hochschule als *Partizipationsraum*²². Sie plädiert in Anschluss an die konstruktivistische Didaktik von Reich für die Zentrierung auf Lernende und dafür, „den Lehr- und Lernprozess zumindest phasenweise gemeinsam zu planen, zu gestalten und zu evaluieren“ (Mayrberger, 2017, S. 112). Gleichzeitig gibt sie zu bedenken, dass selbst organisiertes Lernen einerseits von institutionellen Rahmenbedingungen abhängt und andererseits davon, dass Lehrende Verantwortung abgeben und Lernende sowohl bereit als auch (bereits) kompetent genug sind, diese zu übernehmen.

Wenn Lehrveranstaltungen entsprechend dem „Kernziel der Hochschuldidaktik, die Lernprozesse der Studierenden optimal zu unterstützen“ (Merkt, 2014, S. 31) konzipiert würden, wäre zu klären, in welchen Phasen des Studiums dies geschieht und wie Studierende in die Entwicklung und Durchführung von Lehrveranstaltungen einbezogen werden, auch bei möglichen Widerständen (etwa wenn sie äußern, sich auch einmal ‚berieseln‘ lassen zu wollen). Hofhues spricht mit Blick auf Offenheit im prozessualen Wissenserwerb von „Stolpersteinen“, etwa, dass Lehrende dann auch „die Nörgelei ihrer Studierenden aus Überzeugung aushalten müssen“ (Hofhues, 2013, S. 164). In der Diskussion um die (allgemeine) Zusammenarbeit mit Studierenden „auf Augenhöhe“ fordern Gómez Tutor et al. den Balanceakt zwischen Verantwortungsabgabe und -übernahme zu stärken, wozu es beiderseitiges Vertrauen, regelmäßige Kommunikation und Transparenz bedarf

²² Die Diskussion um eine partizipative Didaktik wird bisher vor allem im Schulkontext geführt. An Mayrberger anschließend ließe sich diese auch auf Hochschule übertragen und studentische Beteiligung würde dann zwischen Mit- und Selbstbestimmung changieren (vgl. die Tabelle mit den „Stufen partizipativen Lernens in formalen Bildungskontexten“, Mayrberger, 2012, S. 18), während völlige Autonomie aufgrund der Rahmenbedingungen ausgeschlossen ist.

(Gómez Tutor et al., 2011, S. 239). Auch wenn wir in Frage stellen würden, dass zwischen den Statusgruppen ein gleichberechtigtes Verhältnis tatsächlich von den Beteiligten gleichermaßen erwünscht ist, und darüber hinaus gewisse Rahmenbedingungen zu verändern wären (wie etwa eine Reduzierung benoteter Leistungsnachweise), sind die genannten Aspekte für die Weiterentwicklung von Lehr-Lern-Arrangements äußerst wichtig. Dies gilt vor allem im Wissen um das Paradox verordneter Autonomie (Helsper, 1996),²³ also um die widersprüchlichen Folgen, wenn Selbstbestimmung/-organisation auferlegt würde. Um dem Spannungsverhältnis Lehre und Lernen zwischen Struktur und Offenheit zumindest situativ-reflexiv begegnen zu können, möchten wir abschließend auf zwei weitere Konzeptionen rekurrieren, die uns im Rahmen partizipativer Didaktik als zukunftsweisend erscheinen.

Ausgehend von seiner Untersuchung zur Moderne und ihren Folgen schlägt Rosa eine Resonanzpädagogik (für den Schulbereich) vor. Resonanz meint „das prozesshafte In-Beziehung-Treten mit einer Sache“ (Rosa & Endres, 2016, S. 78). Pädagogisch betrachtet wären dies etwa ‚Aha-Erlebnisse‘ beim Lernen bzw. sich vom Lehrenden ‚Mitreißen-zu-Lassen‘. Letztlich geht es um die Gestaltung einer Resonanzbeziehung, die unseres Erachtens vor allem im Hochschulkontext bedeutsam ist und sich hier vielleicht besser mit der Konzeption der „agilen Hochschuldidaktik“ von Arn (2016) fassen lässt. Ausgehend davon, Lernen als Aktivität zu begreifen, formuliert dieser Grundlagen einer Didaktik der Präsenz und Begegnung, in der flexibel auf die Studierenden reagiert wird und die mit der folgenden Lehrhaltung gekoppelt ist: „Ich bin erfahren im Lehren – Du wirst herausfinden, was Du von mir brauchen kannst“ (Arn, 2016, S. 29). Arn spricht sich dezidiert gegen eine „Plan-Didaktik“ (ebd., S. 23) aus, die Lehrveranstaltungen minutenweise durchtaktet und verweist darauf, dass der ‚Grad der Agilität‘ in Abhängigkeit von den Lerninhalten bzw. der vorgegebenen Lehrveranstaltungsform in erster Linie selbst erprobt und den Beteiligten transparent gemacht werden müsste.

Unsere Herausarbeitung des Spannungsfeldes Lehre und Lernen aus Struktur und Offenheit sollte dazu dienen, das sich in den Diskussionen zeigende Wissen um Lehr-Lern-Arrangement systematischer zu nutzen. Ein Perspektivenwechsel könnte u.E. stärker in konkrete Lehrveranstaltungskontexte eingebunden sein bzw. nicht nur zwischen Studierenden und Lehrenden stattfinden, sondern auch zwischen Kommiliton*innen und Kolleg*innen. Eine stete Reflexion und damit möglicherweise verbundene Anerkennung der disparaten Haltungen und Ansprüche könnte die Diskrepanzen nicht nur immer wieder neu offenbar werden lassen, sondern letztlich besser austarieren. Dafür bedarf es einer ‚Atmosphäre gegenseitiger Aufmerksamkeit‘, denn die Konkurrenzorientierung hat (nicht nur als Folge des Bologna-Prozesses) zugenommen und der (gefühlte) Druck auf Studierende ist gestiegen (vgl. Bargel, 2011, S. 33ff.; Quindel, 2015, S. 46ff.). Um in einer partizipativ-agil ausgerichteten Lehrveranstaltung Grade studentischer Beteiligung festlegen zu können, braucht es gegenseitige Wertschätzung zwischen den Akteur*innen als Ausgangsbasis für (mehr) Resonanz und Präsenz. Darüber ließe sich damit möglicherweise

23 Helsper hat dieses Paradoxon im Kontext Schule herausgearbeitet, welches aber möglicherweise für Hochschule genauso wirksam ist, gerade wenn wir es zeitweise, wie es ein Student in einer unserer Gruppendiskussionen formuliert hat, mit einem „typischen Verschulungssystem“ (GD2:25) zu tun haben.

einer passiven studentischen Grundhaltung und den Folgen von ‚Lehr-Last‘ (angesichts der prekären Arbeitsbedingungen des sogenannten wissenschaftlichen Nachwuchses sowie der an den Hochschulen obligatorischen 16 bzw. 19 SWS) entgegenwirken.

Schlussendlich sollten hier auch die Grenzen der partizipativ-agilen Hochschuldidaktik zumindest angedeutet werden. Denn die Erfahrungen aus der hochschuldidaktischen Arbeit zeigen, dass innovative Lehrkonzepte häufig nur schwer in den Lehr- und Lernalltag vordringen. Zudem wird dem ‚produktiven‘ Scheitern von Lehrveranstaltungen bzw. der Tatsache, dass Lernprozesse häufig nicht linear verlaufen, im Diskurs um die Qualität(ssicherung) von Studium und Lehre (noch) zu wenig Raum gegeben. In Hinblick auf die Studierenden spricht Quindel gar von einer unauflösbarer „Double-bind-Situation“, welche „inmitten immer stärker durchregulierter Strukturen immer selbstständiger und eigenverantwortlicher werden“ sollen (Quindel, 2015, S. 53). Darin wird deutlich, dass hochschuldidaktische Diskussionen nicht losgelöst von gesellschaftlichen Entwicklungen geführt werden können. Denn das Offenlegen des Spannungsfeldes Lehre und Lernen zeigt ebenfalls auf, dass es nicht nur um ein ‚Durchlavieren‘ im heutigen Hochschulsystem gehen kann, sondern dass neben der aktiven Gestaltung des Lehr-Lern-Arrangements, die Auswirkungen der stetig wachsenden Ökonomisierung von Bildung und Hochschule nicht aus den Augen gelassen werden dürfen. Das allerdings wäre ein neuer Beitrag.

Aber noch nachzutragen bleibt: Was insofern für die Gestaltung von Lehrveranstaltungen gilt, ist zumindest auch mit Blick auf die Reflexionstage zu konstatieren. Auch wenn sie ein besonderes Format bilden, es ist gerahmt durch ebenjene Widersprüchlichkeiten und es treffen sich dort die Akteur*innen, die im Lehralltag mit den Ambivalenzen ringen, die Hochschule und Bildung generell kennzeichnen. Die Einladung an alle, sich zu beteiligen, einzubringen und an einer Veränderung zu arbeiten, reibt sich an den (nicht immer sichtbaren) Strukturen (Wolf-Kühn, 2018). Zwar bieten die zwei Tage durchaus Optionen, weisen Partizipationschancen und Emanzipationspotenziale auf, sind aber selbstverständlich nicht „kontext-frei“. Anliegen, Diskussionen und Perspektivenwechsel ermöglichen notwendige Einsichten. Es braucht jedoch eine diskursive Beharrlichkeit – nicht nur an ein paar Tagen im Jahr, sondern auch über die gesamte Zeit und damit letztlich eine kontinuierliche Offenheit, Lehre und Lernen als Spannungsfeld zu gestalten.

Literatur:

- Arn, C. (2016.). *Agile Hochschuldidaktik*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Bargel, T. (2017). *Studium im Wandel. Im Zeitraum von 30 Jahren: 1983 – 2013. Studentische Erfahrungen und Evaluation*. Universität Konstanz: Arbeitsgruppe Hochschulforschung, Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung (92).
- Bohnsack, R. (2009). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. 8.Aufl., Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. & Nentwig-Gesemann, I. (Hrsg.) (2010). *Dokumentarische Evaluationsforschung: theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis*. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Bultmann, T. (2016). *Wem gehört die Wissenschaft?* In *powision*, 10, 17: 13-15.

- Cohn, R. (1991/1975). *Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion: Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Georg, B., Herbert K., Nieswand, B. & Hirschauer, S. (Hrsg.) (2015). *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung*. 2. akt. Aufl. Konstanz/München: UVK/UTB.
- Ernst, S. (2006). Die Evaluation von Qualität, Möglichkeiten und Grenzen von Gruppendiskussionsverfahren. In U. Flick (Hrsg.), *Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte, Methoden, Umsetzungen*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 183-213.
- Flick, U. (Hrsg.) (2006). *Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte, Methoden, Umsetzungen*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Flick, U. (2009). Qualitative Methoden in der Evaluationsforschung. In *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 10 (1), 9-18.
- Gómez Tutor, C., Hobelsberger, C. & Menzer, C. (Hrsg.) (2011). Zwischen Serviceanspruch und Eigenverantwortung – ein Balanceakt in Zeiten Bolognas. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 6(2), <https://www.zfhe.at/index.php/zfhe/issue/view/29>, Stand vom 24. Mai 2018, 238-248.
- Helsper, W. (1996). Die verordnete Autonomie – Zum Verhältnis von Schulmythos und Schülerbiographie im institutionellen Individualisierungsparadoxon der modernisierten Schulkultur. In H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 175-200.
- Hitzler, R. & Eisewicht, P. (2016). *Lebensweltanalytische Ethnographie. Im Anschluss an Anne Honer*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Hofhues, S. (2013). Offenheit als Stolperstein. Partizipation mit und an Hochschullehre. In M. Barnat, S. Hofhues, A. C. Kenneweg, M. Merkt, P. Salden & D. Urban (Hrsg.), *Junge Hochschul- und Mediendidaktik. Forschung und Praxis im Dialog*. Universität Hamburg, 161-166.
- Krainer, L. & Lerchster, R.E. (Hrsg.) (2016). *Interventionsforschung: Anliegen, Potentiale und Grenzen transdisziplinärer Wissenschaft*, Band 2. Wiesbaden: Springer.
- Kuckartz, U., Dresing, T., Rädiker, S. & Stefer, C. (Hrsg.) (2008). *Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis*. 2. akt. Aufl. Wiesbaden: VS.
- Kuckartz, U. (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Lüders, C. (2006). Qualitative Evaluationsforschung – was heißt hier Forschung? In U. Flick (Hrsg.), *Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte, Methoden, Umsetzungen*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 33-61.
- Mayrberger, K. (2012). Partizipatives Lernen mit dem Social Web gestalten. Zum Widerspruch einer <verordneten Partizipation>. In *MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 21 (12.1.2012), <http://www.medienpaed.com/article/view/138/138>, Stand vom 24. Mai 2018.
- Mayrberger, K. (2013). Eine partizipative Mediendidaktik (nicht nur) für den Hochschulkontext? In C. Bremer & D. Krömker (Hrsg.), *E-Learning zwischen Vision und Alltag: zum Stand der Dinge*. Münster [u.a.]: Waxmann, 96-106.
- Mayrberger, K. (2017). Partizipatives Lernen in der Online-Lehre – Anspruch, Konzept und Ausblick. In H. R. Grieshop & E. Bauer (Hrsg.), *Lehren und Lernen online. Lehr- und Lernerfahrungen im Kontext akademischer Online-Lehre*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 109–129.
- Merkt, M. (2014). Hochschuldidaktik, Organisationsentwicklung und Begleitforschung an der Hochschule Magdeburg-Stendal – ein integrativer Ansatz. In R. Egger, D. Kiendl-

- Wendner & M. Pöllinger (Hrsg.), *Hochschuldidaktische Weiterbildung an Fachhochschulen. Durchführung – Ergebnisse – Perspektiven*. Wiesbaden: Springer, 27-48.
- Mey, Günter & Mruck, Katja (Hrsg.) (2019). *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. 2., akt. u. erw. Aufl. Heidelberg: Springer Reference Psychologie. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-18387-5>.
- Owen, H. & Klostermann, M. (2001). *Open space technology. Ein Leitfaden für die Praxis*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Rosa, H. & Endres, W. (2016). *Resonanzpädagogik – Wenn es im Klassenzimmer knistert*. Weinheim: Beltz.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*, 4.Aufl. München: Oldenbourg.
- Scholz, G. (2005). Teilnehmende Beobachtung: eine Methodologie oder eine Methode? In G. Mey (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Entwicklungspsychologie*. Köln: KSV, 381-412.
- Schulmeister, R. (2015). *Abwesenheit von Lehrveranstaltungen Ein nur scheinbar triviales Problem. Eine Meta-Studie von 300 empirischen Arbeiten*. Hamburg.
- Quindel, R. (2015). Widersprüche im Bologna-Prozess. Positionierungen zum Thema „Gute Lehre“. In B. Klages, M. Bonillo, S. Reinders & A. Bohmeyer (Hrsg.), *Gestaltungsraum Hochschullehre. Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen*. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich, 39-58.
- Wolf-Kühn, N. (2018). Zeit zum Denken. In K. Reimer-Gordinskaya & M. Zander (Hrsg.), *Krise und Kritik (in) der Psychologie*. Berlin: Argument, 13-24.

Autor*innen:

Dr. Heike Kanter, Hochschule Magdeburg-Stendal, Fachbereich Angewandte Humanwissenschaften, Stendal, Deutschland; heike.kanter@h2.de

Markus Jürisch, (inzwischen ehemaliger) Student der Hochschule Magdeburg-Stendal, kontakt.juerisch@posteo.de

Prof. Dr. habil. Günter Mey, Hochschule Magdeburg-Stendal, Fachbereich Angewandte Humanwissenschaften, Stendal, Deutschland; guenter.mey@h2.de



Zitievorschlag: Kanter, H., Jürisch, M. & Mey, G. (2019). Das Spannungsfeld von Lehre und Lernen gestalten. Ergebnisse einer Begleitstudie und Überlegungen zu einer partizipativ-agilen Hochschuldidaktik. *die hochschullehre*, Jahrgang 5/2019, online unter: www.hochschullehre.org