

»Von der Rolle«

Aufgeklärte Akteurskonstellationen als notwendige Voraussetzung für gelingende transferorientierte Lehr-/Lernformate

Christina Müller-Naevecke, Stefan Naevecke

1. Einleitung

Hochschullehre seit der Bologna-Reform scheint mehrere Metamorphosen durchlaufen zu haben bzw. zu durchlaufen. Zunächst schien mit der Tendenz zur Schließung von Lehr-/Lerninhalten in abgegrenzten Modulen überwiegend von der außerhochschulischen gesellschaftlichen Praxis abgegrenzte wissensfokussierte Lehre zu dominieren, im Einklang mit entsprechend vor allem wissensorientierten Prüfungsformaten (vgl. Müller-Naevecke e.a. 2018). Nicht zuletzt unter dem Einfluss verschiedener Förderlinien wie dem Qualitätspakt Lehre wurde jedoch mehr und mehr dem outcome- und kompetenzorientierten Geist der Bologna-Ziele zu Geltung verholfen und eine inhaltliche wie didaktische Öffnung zugunsten einer vielseitigen Kompetenzentwicklung Studierender vorangetrieben. Auch die Förderung von Berufsfähigkeit, die schon mit dem Bachelorabschluss erreicht werden soll, und damit eine stärkere und explizitere Orientierung auf hochschulexterne Praxisfelder sowie die Zusammenarbeit mit entsprechenden Praxiseinrichtungen sind hier gemeint. In diesem Zusammenhang wurden eine Reihe transferorientierter Lehr-/Lernformate (wieder-)entdeckt, die die Studierenden selbst stärker in den Mittelpunkt ihrer eigenen Kompetenzentwicklung rücken. Transferorientierte Lehr-/Lernformate bieten von der Praxisanreicherung hochschulischer Veranstaltungen bis hin zur Durchführung von Projekten, die explizit auf gesellschaftliche Praxis bezogen, also an externe Praxispartnereinrichtungen adressiert sind, eine Spannweite an Möglichkeiten, vor allem durch die starke Projektorientierung die Berufsvorbereitung für die Studierenden stärker zu gestalten.

Wenn in diesem Beitrag von Transferorientierung die Rede ist, so erfolgt dies in erster Linie in einer hochschuldidaktischen Perspektive. Transfer meint in diesem Zusammenhang die Übertragung von fachlichem Wissen bzw. die Anwendung von Kompetenzen der Studierenden auf konkrete Anforderungssituationen bzw.

Problemstellungen der hochschulexternen Praxis. In diesem Sinne sind transferorientierte Lehr-/Lernformate dadurch charakterisiert, dass eine neuartige Fragestellung aus der Praxis, für die noch keine Lösung vorliegt, in die Lehre integriert ist und dass ein externer Partner, der ein echtes Interesse am Lösen dieser Frage hat, einen aktiven Part in diesem Lernarrangement übernimmt.

Mit transferorientierten Lehr-/Lernformaten wird also auf solche Formate fokussiert, in denen die Anforderungssituationen bzw. Problemstellungen nicht nur konkret, sondern auch real in einem außeruniversitären Feld von einer externen Partnereinrichtung formuliert wird. Insofern sind hier Transferprozesse in zweifacher Hinsicht im Blick: In hochschuldidaktischer Hinsicht geht es um Transfer von Wissen und Fähigkeiten in kompetente Anwendung; im Sinne der 3rd mission der Hochschulen geht es dabei um einen Beitrag, der sich aus der »gesellschaftliche[n] Verpflichtung der Hochschulen« (Schneidewind 2016) ergibt. Dabei können sowohl gemeinnützige Serviceleistungen für zivilgesellschaftliche Partnereinrichtungen gemeint sein, aber durchaus auch Beiträge für kommerzielle Partner, die an sozialetischen Prinzipien orientiert sind.

Transferorientierte Lehr-/Lernformate ermöglichen und zugleich erfordern sie die Zusammenarbeit verschiedener Akteure aus Hochschule und hochschulexternen Praxisfeldern. Aus den Perspektiven der verschiedenen Akteure sind damit in der Regel auch unterschiedliche Erwartungen, Motive, Interessen und Befürchtungen verbunden. Transferorientierte Lehr-/Lernformate – der Titel dieses Bandes deutet es an – bergen folglich die Chance auf gelingendes Lernen für alle Beteiligten, aber auch die mehr als nur theoretische Möglichkeit einer Zumutung für die beteiligten Akteure: überforderte Studierende, verzweifelte Dozierende und genervte Partner in der Praxis. Damit es nicht so weit kommt, so der Ausgangspunkt dieses Beitrages, ist eine notwendige Voraussetzung für das Gelingen von solchen Vorhaben, dass alle Beteiligten ein aufgeklärtes Verständnis davon haben, was auf sie zukommen kann. Dafür ist es, wie gezeigt werden wird, nützlich, dass die jeweiligen Akteure sich selbst wie auch sich gegenseitig ihrer multiplen und im Projektverlauf immer wieder wechselnden Rollen in der jeweiligen konkreten Akteurskonstellation bewusst sind.

Im Folgenden werden zunächst drei transferorientierte Lehr/Lernformate in den Blick genommen, die sich besonders gut eignen für die Umsetzung deren Ziele: Problem-based Learning, Service Learning und Forschendes Lernen. Transferorientierten Lehr-/Lernformaten ist gemein, dass zu den beiden klassischen Akteuren der Hochschullehre – Studierende und Lehrende – eine dritte Gruppe hinzukommt, Partner aus der hochschulexternen Praxis. Mit dem Hinzutreten dieser Gruppe verschiebt sich die entsprechend des Paradigmas der 2nd mission Lehre (vgl. Henning 2018) klassische Akteurskonstellation, wie sie seit Jahrhunderten in ihren Rollen eingeübt ist, und damit die mit ihr verbundenen Aufgaben und Erwartungen – eben die Rollenerwartungen und -anforderungen.

Diese erweiterte Akteurskonstellation und die in ihr ausgeübten Rollen sowie die unterschiedlichen Rollenerwartungen aneinander werden im weiteren Verlauf in den Blick genommen. Dabei wird erkennbar: Was allen Konstellationen gemein ist, ist die Notwendigkeit, diese wahrzunehmen und bewusst zu gestalten, soll das Gelingen transferorientierter Lehr-/Lernformate wahrscheinlicher werden. Der Beitrag schließt mit einer expliziten Betrachtung der besonderen Gestaltungsanforderungen, denen Lehrende sich in transferorientierten Lehr-/Lernformaten gegenüber sehen.

2. Transferorientierte Lehr-/Lernformate

Problem-based Learning, auch Problembasiertes Lernen oder kurz PBL, ist ein Lehr-/Lernformat, mit dem sich Probleme und komplexe Fragestellungen strukturiert identifizieren und analysieren lassen und mit dem eine Lösung bzw. Antwort hierfür entwickelt werden kann. Ziel ist ein tiefes Durchdringen der Lerninhalte statt des Lernens bloß an der Oberfläche. Im Vordergrund steht die Förderung der Handlungskompetenz der Studierenden, indem diese komplexe Fälle aus der Praxis erfolgreich meistern. Das Arbeiten mit realen Fällen und realen externen Partnern ist im Problem-based Learning nicht obligatorisch. Wenn an dieser Stelle jedoch von diesem Format im Rahmen transferorientierter Lehr-/Lernszenarien die Rede ist, ist dieses mit realen Aufgabenstellungen aus hochschulexternen Praxisfeldern verknüpft, und die Problemlösung ist an die entsprechenden externen Praxispartner adressiert.

Ausgangspunkt für Problem-based Learning ist immer ein konkretes, umfassendes Problem, welches als Fallstudie konzipiert sein kann und in sieben Schritten (an anderer Stelle fünf) von der Klärung von Verständnisfragen bis zur Reflexion des Problemlösungs- und Gruppenprozesses gelöst werden soll (vgl. Schmidt 1983). Damit handelt es sich um eine strukturierte didaktische Methode, die von einer Problemstellung/einem Fall aus der Praxis ausgeht.

Unter Forschendem Lernen werden mit Huber solche Lehr-/Lernformate verstanden, in denen Lernende »den Prozess eines Forschungsvorhabens, das auf die Gewinnung von für Dritte interessanten Erkenntnissen gerichtet ist, in seinen wesentlichen Phasen, von der Entwicklung der Fragen und Hypothesen über die Wahl und Ausführung der Methoden bis zur Prüfung und Darstellung der Ergebnisse in selbständiger Arbeit oder in aktiver Mitarbeit in einem übergreifenden Projekt (mit)gestalten, erfahren und reflektieren« (Huber 2009: 11). Damit beinhalten Formate des Forschenden Lernens – unterschieden wird hier in forschungsbasiertes Lernen, forschungsorientiertes Lernen sowie Forschendes Lernen (vgl. Huber 2014) – mehr als nur eine kritische und fragende Auseinandersetzung mit gewonnenen empirischen Erkenntnissen und vorherrschenden Lehrmeinungen,

sondern das explizite Mitmischen in Forschung bis hin zum Durchführen eigener Forschungsprozesse, im Idealfall mit dem Ziel des Erreichens echter für Dritte interessanter Erkenntnisse.

Forschendes Lernen wird verstanden als zwar angeleiteter aber eigener Prozess der Erkenntnisgewinnung von selbständiger Recherche bis zu Projektstudien (vgl. Huber 2013). Studierende arbeiten und lernen hier also vor allem eigenverantwortlich in einem begleiteten und unterstützten Rahmen.

Service Learning wird in der Regel angeknüpft an die US-amerikanische Tradition des *experimental learning*, also des Erfahrungslernens allgemein (vgl. Lester e.a. 2005). Explizite Bezüge gibt es hier vor allem an die Verbindung von Lernen und zivilgesellschaftlicher Verantwortung bei Dewey. Dessen Werk »*Democracy and Education*« (1916) bietet bis heute eine Begründung und Grundlage für die Verbindung von (hoch)schulischem Lernen und gesellschaftlicher Verantwortung. Unter Service Learning können Lehr-/Lernszenarien verstanden werden, die einen bedeutsamen zivilgesellschaftlichen Einsatz mit der theoretischen Anreicherung und Reflexion im Rahmen von Hochschullehre verbinden (vgl. Bandy 2020, National Youth Leadership Council 2008). Demnach verknüpft Service Learning wissenschaftliches Lernen (*learning*) mit gemeinnützigem Handeln in der Region (*service*). Studierende übernehmen hierbei Verantwortung außerhalb der Hochschule und verarbeiten zugleich fachliche Inhalte durch deren Anwendung in der Praxis.

In Lehr-/Lernprozessen im Format Service Learning lernen Studierende, indem sie in einer offenen Bedarfssituation, im hochschulischen Kontext flankiert durch fachlich-wissenschaftliche Input- und Supportangebote, selbsttätig handeln und dabei wissenschaftlich fundiert gemeinnützige Entwicklungs- oder auch Forschungsleistungen erbringen. Insofern kann Forschendes Lernen auch eine Durchführungsvariante von Service Learning sein – oder umgekehrt.

Alle drei vorgestellten Formate, transferorientierte Lehr-/Lernformate überhaupt, können mit Blick auf die Studierenden durch folgende Merkmale beschrieben werden (vgl. Müller-Naevecke e.a. 2018):

- Die Fachlehre, obwohl wissenschaftlich fundamental, wird anwendungsorientiert transferiert und somit anschlussfähiger an die Erfahrungswelten der Studierenden. Transferorientierte Lehr-/Lernformate ermöglichen und erfordern selbstgesteuertes Lernen im konstruktivistischen Verständnis.
- Studierende lernen, indem sie im Rahmen einer realen und relevanten Fragestellung ein Projekt bearbeiten und ihre Kompetenzen außeruniversitären Akteuren zur Verfügung stellen. Dies fördert die Entwicklung außerfachlicher Kompetenzen in einem hohen Maße.

- Transferorientierte Lehr-/Lernformate ermöglichen Studierenden so eine ganzheitliche Entwicklung bezogen auf akademische, soziale, persönliche und berufliche Perspektiven.
- Studierende bekommen die Gelegenheit zur Entwicklung einer wissenschaftsbasierten, professionellen Handlungskompetenz.
- Die Entwicklung der Berufsfähigkeit der Studierenden wird explizit in einem realen Rahmen unterstützt.

3. Akteure und Rollenkonstellationen in transferorientierten Lehr-/Lernformaten

Aus hochschuldidaktischer Perspektive implizieren transferorientierte Lehr-/Lernformate das Etablieren konstruktivistischer Lehr-/Lern-Arrangements entsprechend des paradigmatischen shift from teaching to learning (Barr e.a. 1995). Das Besondere in diesem Zusammenhang ist, dass und wie dieser shift Auswirkungen auf die beteiligten Akteure hat. Die mit Hochschullehre und Studium zum einen aber auch mit dem Verhältnis zwischen Hochschule und Gesellschaft zum anderen klassisch assoziierten Rollen erfahren eine Erweiterung, wenn nicht gar eine Transformation, die in einer Richtung charakterisiert ist durch eine Abkehr von starren Geber-Nehmer-Verhältnissen (Lehrende vs. Studierende, Auftraggeber vs. Auftragnehmer, Transferdienstleister vs. Transferempfänger etc.) und den damit verbundenen wechselseitigen Erwartungen und in anderer Richtung durch die Fokussierung auf Lernprozesse im Austauschverhältnis zwischen den Akteuren.

Bevor die damit verbundenen Herausforderungen näher betrachtet werden, werden zunächst die drei zentralen Akteursgruppen transferorientierter Lehr-/Lernformate in den Blick genommen, die jeweils in multiplen Rollen handeln.

Studierende sind in transferorientierten Lehr-/Lernformaten diejenigen, um die es im Kern geht, ihr Lernen steht im Mittelpunkt der Bemühungen. In einem konstruktivistischen Lernverständnis sollen Studierende in einem entsprechenden Lehr-/Lernsetting in die Lage versetzt werden, sich anhand einer realen Fragestellung ihres eigenen Lernens zu ermächtigen und so nicht nur die sich stellende Frage zu beantworten, sondern vor allem auch Selbstlern- und Selbstwirksamkeitserfahrungen zu machen, die für zukünftige Lernerfahrungen weitertragen und einen übergeordneten Beitrag zur angestrebten Berufsfähigkeit leisten.

Im Rahmen einer Ermöglichungsdidaktik (vgl. Arnold e.a. 2007) lernen Studierende hier, indem sie gegenüber einer offenen Anforderungssituation, die in transferorientierten Lehr-/Lernformaten in der Regel durch einen hochschulexternen Partner formuliert wird, im Rahmen von Entwicklungs- oder auch Forschungsleistungen selbsttätig wissenschaftlich fundierte Lösungen erarbeiten und dabei im hochschulischen Kontext flankiert werden durch fachlich-wissenschaftli-

che Input- und verschiedene Supportangebote (vom Methoden-Coaching bis zum Zeitmanagement). Die Erfahrung mit den Effekten ihrer selbstständigen Erarbeitung von Lösungsansätzen, sei es das Feststellen fehlender basaler Sachkenntnisse, sei es das Realisieren von Grenzen ihrer bisherigen Kompetenzen, kann ein intrinsisches Verlangen nach Wissen (und Können) erzeugen, etwas, was als das Entstehen von Need-to-know-Situationen (vgl. Müller-Naevecke e.a. 2018) bezeichnet werden kann, die die Motivation dafür bilden, notwendige Kompetenzen entwickeln zu wollen. In diesem Moment heben die Studierenden die Geber-Nehmer-Dualität selbst auf, übernehmen Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess und, da dieser in einem Transfervorhaben auf die Lösung einer Problem- bzw. Aufgabenstellung bezogen ist, damit auch für den Problemlösungsprozess.

Studierende befinden sich in transferorientierten Lehr-/Lernformaten also mindestens in einer Doppelrolle, die ein unbeschwertes Eintauchen in den Prozess des Lernens herausfordernd machen kann, denn sie stehen einer Gleichzeitigkeit aus Lern- und Projektlogik gegenüber, was meint: Einerseits sind sie Lernende an einer Hochschule, die eine Lehrveranstaltung und die damit verbundenen Anforderungen erfolgreich meistern wollen, auch eine eventuell verbundene Prüfungsleistung, andererseits operieren sie als Expertinnen und Experten in der Bearbeitung eines eigenen Projektes für externe Partner.

Auch für die hochschulexternen Praxispartner in transferorientierten Lehr-/Lernformaten lässt sich ein Spannungsverhältnis ausmachen. Sie sind Auftrag- oder Impulsgeber für eine konkrete projektförmig zu lösende Fragestellung mit mehr oder weniger expliziten Erwartungen an Ergebnisse und Verlauf. Damit sind sie in ihrer üblichen Arbeitsrolle einerseits Experten für ihr jeweiliges Anliegen, auf der anderen Seite sind sie als Partner in dem gemeinsamen Transferprojekt auf die Expertise und die Arbeitsweise von fachlichen Novizen angewiesen. Sofern von ihnen das Projekt als ein solches verstanden wird und nicht als Auftrag, dessen Bearbeitung nur zu kontrollieren und ggf. korrigieren ist, mag manchen der hochschulexternen Praxispartnern diese zweidimensionale, an betriebliche Matrixorganisation erinnernde Konstellation vertraut sein. Hinzu kommen jedoch einige Besonderheiten, die der prinzipiellen Offenheit transferorientierter Lehr-/Lernformate geschuldet sind.

Ist es eine Kernaufgabe der Lehrenden an Hochschulen, den *shift from teaching to learning* anzubahnen und diesen den Studierenden zu ermöglichen, so setzt sich diese Aufgabe auch auf der Seite der hochschulexternen Projektpartner fort. In deren Perspektive übertragen ließe sich vielleicht von einem *shift from order to (common) problem solving* sprechen, mit dem eine gewisse Erwartungsoffenheit gegenüber dem Gelingen des Vorhabens notwendig wird, denn die Projektpartner sind selbst nicht nur Adressaten der studentischen Lern- und Projektergebnisse – wie es in einem klassischen Auftraggeber-Auftragnehmer-Verhältnis üblich wäre –

sie sind gleichsam als Akteure, die diese ermöglichen und unterstützen, selbst Teil der dafür konstitutiven Prozesse.

Auch Lehrende stehen vor einer besonderen Herausforderung in transferorientierten Lehr-/Lernformaten, ihnen kommt die initiale Gestaltung des shifts from teaching to learning zu. Sie sind also gefordert, den Möglichkeitenraum des Lernens so zu gestalten, dass Lernen im konstruktivistischen Sinne gelingen kann, Studierende sich bilden können. Gerade die Reflexivität des Sich-Bildens wird in transferorientierten Lehr-/Lernformaten besonders adressiert, muss aber eben bewusst gestaltet werden, damit sie nicht nur zufällig, sondern mit möglichst großer Wahrscheinlichkeit gelingen kann.

Lehrende bewegen sich damit in einem Spannungsfeld zwischen ihrer angestammten Rolle als Dozierende und ihren projektspezifischen Funktionen als Prozessbegleiter, Beratende, Coaches, Mentor:innen und Projektpartner. Wie stark das Spannungsfeld zwischen den verschiedenen Rollenaspekten erlebt wird, dürfte zum einen davon abhängen, inwiefern die Lehrendenrolle bisher an einer eher instruktiven Didaktik orientiert war – je mehr vermutlich desto stärker.

Das Erleben wird allerdings auch beeinflusst von Art und Ausmaß der Spielräume in den Rahmenbedingungen der Lehre, also davon, inwiefern das transferorientierte Lehr-/Lern-Vorhaben curricular verankert ist und in welcher Weise es in das Prüfungsregime des jeweiligen Studiengangs eingebunden ist.

Wie sich abzeichnet, wird in den hier in den Blick genommenen Lehr-/Lernformaten eine komplexe Akteurskonstellation geschaffen, die eine Vielfalt an Rollen, Perspektiven und Interessenlagen erkennen lässt, welche die Zahl der beteiligten Akteure deutlich übersteigt. Alle beteiligten Akteure in den beschriebenen Lehr-/Lernkonstellationen bekleiden demnach mehrere Rollen. Dabei handelt es sich nicht allein um die zweidimensionale Ausdifferenzierung von Regelfunktionen und Projektfunktionen in Form der Matrix-Organisation, wie sie aus der Projektarbeit in etablierten Einrichtungen bekannt ist. Zwar werden für alle genannten Akteursgruppen die für Matrix-Organisationen typischen Unterschiede zwischen Funktionen im Herkunftsbereich und dazu querliegenden Funktionen im Rahmen der Projektarbeit inhaltlich, mitunter auch hierarchisch, beobachtbar sein. Allerdings kommen in Transfer-Lehre-Projekten zwei weitere relevante Charakteristika zur Geltung: das Verschmelzen von Lernprozess und Projektprozess und in diesem Zusammenhang die Reziprozität des Rollenhandelns aller beteiligten Akteure.

Lernen im Prozess des Transferprojekts erfordert von allen Akteuren, sich im Spannungsfeld zwischen Lerngelingen und Projektgelingen zu bewegen und jeweils situationsabhängig bewusst zu entscheiden, inwiefern welcher Prozesslogik gefolgt wird. Wenn der Fluidität eines solchen Lern- und Projektgeschehens Platz gegeben wird, verlangt dies von den Beteiligten eine große Offenheit gegenüber Verlauf und Ergebnis des Lernens und damit verbunden auch gegenüber der Frage, ob und wie die gestellte Fragestellung beantwortet werden kann und wird. In

dieser Konstellation wären alle beteiligten Akteure immer auch Lernende, klassisch geschlossene Geber-Nehmer-Verhältnisse wären aufgehoben.

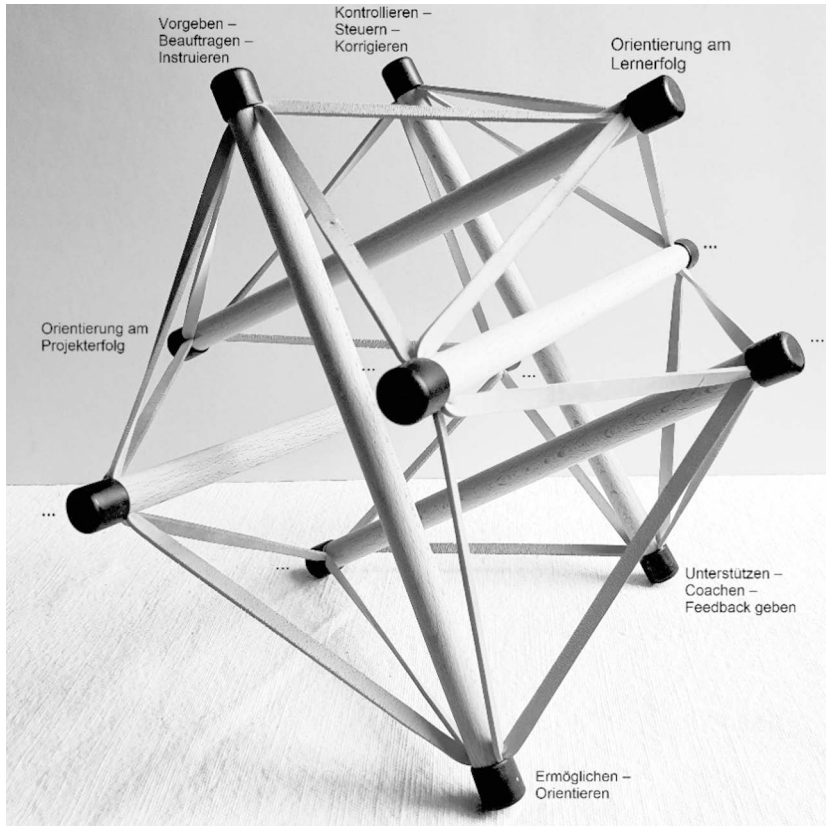
Dass ein Lernen im Prozess solcher Projektarbeit für die Studierenden – sie sind ja der Ausgangspunkt der Betrachtung – überhaupt stattfinden kann, muss, wie festgestellt wurde, von Seiten der Lehrenden wie auch der hochschulexternen Praxispartner ermöglicht werden. Diese Ermöglichung ist gleichsam zwischen den Akteuren reziprok: Indem Studierende Verantwortung für ihren Lernprozess und den Projektprozess übernehmen (nicht notwendigerweise allein), ermöglichen oder zumindest erleichtern sie ihrerseits den anderen Akteuren, ihre tradierten Rollenmuster für den laufenden Prozess zu verlassen – und vice versa.

In welchem Spektrum Rollenhandeln stattfinden kann, wie Spannungsverhältnisse zwischen einzelnen Handlungselementen entstehen können, wird im Folgenden in einem adaptierten Tensegrity-Modell veranschaulicht. Bei dem Begriff Tensegrity handelte es sich um ein Kunstwort, gebildet aus den englischen Wörtern *tension* (Zugspannung) und *integrity* (Ganzheit, Zusammenhalt). Es stammt ursprünglich aus der Architektur, wo es die Konstruktion eines stabilen, lediglich durch flexible Band- oder Seilstrukturen gehalten Stabwerks, in welchem sich die Stäbe untereinander nicht berühren, bezeichnet werden. (vgl. Moto 2003: 7ff.)

Das Tensegrity-Modell des Rollenhandelns (vgl. Abb. 1) ist beispielhaft mit einer Auswahl möglicher Begriffs-konstellationen polar beschriftet und kann veranschaulichen, dass die Veränderung eines Merkmals nicht nur Auswirkungen auf den gegenüberliegenden Pol hat, sondern sie das Potenzial hat, mit großer Wahrscheinlichkeit das gesamte Spannungsgefüge zu verändern. Hierbei handelt es sich um analoge Prozesse der Spannungsverlagerung in mehreren Dimensionen, die sich nicht in digitalen Wenn-Dann-Algorithmen abbilden lassen. Das Modell kann jedoch helfen, eine Bewegungsvorstellung und eine Vorstellung von der Interdependenz der in das Spannungsgefüge eingebauten Elemente zu gewinnen und darüber sensibel zu machen für die Reflexion und Modifikation des eigenen Rollenhandelns. In dieser systemischen Perspektive gerät damit ein »Für wen hat mein Handeln (noch) Auswirkungen« mit in den Fokus. Das Tensegrity-Modell scheint darum auch geeignet, in Projektprozessen selbst – ggf. gemeinsam mit allen Akteuren – eine Beschriftung vorzunehmen und Rollenanforderungen, -erwartungen etc. hierüber zu klären bzw. gemeinsam auszuhandeln.

Das beschriebene je eigene Zurechtfinden der einzelnen Akteure in den Spannungsverhältnissen ihrer oben angedeuteten multiplen Rollen und ein bewusster Umgang mit den sich daraus eventuell ergebenden Rollenspannungen der jeweils anderen Projektpartner bildet eine große Herausforderung sowie einen wichtigen Gelingensfaktor bei der Planung und Gestaltung transferorientierter Lehr-/Lernformate.

Abb. 1: Tensegrity-Modell des Rollenhandelns in Transfer-Lehre-Projekten (eigenes Bild, Tensegrity Modell flexotape ©)



4. Die besondere Gestaltungsanforderung an Lehrende unter den besonderen Anforderungen von Transfer-Lehre

Lehrende sind diejenigen, denen als Anbieter transferorientierter Lehr-/ Lernvorhaben die Aufgabe zukommt, die Herausforderungen und Chancen, die solche Formate für das Gelingen von Lernen bieten, aktiv zu gestalten. Sie sind je nach didaktischem Design eines konkreten Transfer-Lehre-Projektes dessen Initiatoren, vielleicht aber auch nur die Ermöglicher der Umsetzung einer Projektidee, sie sind eventuell auch Promotoren, sind im Prozess unter Umständen dessen Moderatoren und vielleicht zum Abschluss auch Evaluatoren. Holzbaur und Bühr fassen diese und weitere potentiellen Teilfunktionen von Lehrenden in Transfer-Lehre- oder an-

deren Projekten unter dem Begriff »Metaprojekt« zusammen (Holzbaur e.a. 2015: 23), das sie vom (studentischen) Kernprojekt unterscheiden.

Als Verantwortliche eines solchen Metaprojektes sind Lehrende diejenigen, welche einerseits die relative Ergebnis- und Verlaufsoffenheit, die gelingendes Lernen als Voraussetzung braucht, sowie andererseits die aus verschiedenen Akteursperspektiven an das Projekt gestellten Gelingenserwartungen ausbalancieren und notwendige Voraussetzungen hierfür schaffen können. Weil, wie oben festgestellt wurde, in Transfer-Lehre-Projekten Lernprozess und Projektprozess miteinander verwoben sind, ist es vorteilhaft, wenn sich alle beteiligten Akteure, einschließlich der Lehrenden selbst, darauf einlassen, von vornherein analytisch beide Prozesslinien zu unterscheiden. Dies würde allen Projektbeteiligten ermöglichen, Ereignisse im Prozessverlauf jeweils differenziert unter beiden Gesichtspunkten zu betrachten und diese fallbezogen abzuwägen. So wäre bei einem erfolgreichen Schritt im Projektvorhaben auch die Wichtigkeit der Reflexion des Handelns auf der Ebene des Lernvorhabens im Blick und eine Krise oder ein Konflikt im Projektvorhaben müsste dann von keinem der Akteure als Bedrohung gedeutet werden, sondern könnte als eine wertvolle Rückmeldung auf der Ebene des Lernvorhabens für die Problemlösung genutzt werden. Unter der Annahme der Reziprozität des Lernens und des Rollenhandelns und unter einer tensegralen Perspektive hätte dies jeweils Implikationen für die Wahrnehmung und das Agieren jedes einzelnen der Akteure.

Ein solches Projektverständnis entsteht nicht naturwüchsig. In der Anbahnung solcher Voraussetzungen und in der Moderation der laufenden Prozesse ist es allen Projektakteuren gegenüber günstig, davon auszugehen, dass (fast) nichts selbstverständlich ist (vgl. Schloß 2020): keine Erwartung an Ergebnisse, an Arbeitsteilung zwischen den Akteursgruppen, an Zeitplanung, an sich selbst und aneinander. Für alle Beteiligten ist ein Transfer-Lehre-Projekt eine Ausnahmekonstellation, ein Novum – auch dann, wenn generell bereits Projekterfahrungen vorliegen. Es ist für hochschulexterne Praxispartner eine Ausnahme vom Regelprozess der Arbeit mit den jeweils verbundenen Aufgaben und Rollenzuschreibungen, es ist eine Ausnahme von anderen, nicht lernerfokussierten Projekten, und es ist auch für die Studierenden zumeist eine Ausnahme von zahlreichen anderen, weniger konstruktivistisch formatierten Veranstaltungen, mit denen sie im selben Semester zeitgleich Erfahrungen machen – Gleiches gilt für die Lehrenden. Daher besteht eine der prominenten Aufgaben der Lehrenden in solchen Vorhaben darin, umfassend und explizit alle absehbar und neu auftretenden Aspekte, die für die Projektplanung und -durchführung relevant sind, zu kommunizieren. Dabei ist eine häufige Besonderheit zu berücksichtigen: Die Akteursgruppen stehen über weite Strecken des Projektverlaufs in einem Dreiecksverhältnis zueinander und begegnen sich üblicherweise nicht regelmäßig am runden Tisch. Als den jeweils Verantwortlichen für das Metaprojekt kommt den Lehrenden daher die Aufgabe zu,

in alle Richtungen innerhalb dieses Dreiecksverhältnisses für die Aufklärung über die verschiedenen Rollenanteile der involvierten Akteure, deren Handlungsbedingungen und Erwartungen zu sorgen. Findet dies zu Beginn eines Projektprozesses weit überwiegend noch als aktive Übersetzungsarbeit der Lehrenden zwischen den Studierenden und den externen Projektpartnern statt, unterstützt es die Souveränität der Akteure und die Autonomie der Prozesse, wenn es gelingt, in dieser Phase der Anbahnung die beiden Gruppen für eine direkte situations- und rollensensible Kommunikation zu gewinnen und zu befähigen. Hier scheinen besonders Vorgehensweisen und Methoden des agilen Projekt- bzw. Prozessmanagements geeignet, wie sie in hochschulischen (Lehr-/Lern-)Kontexten bisher nur wenig Anwendung finden (vgl. Müller-Naevecke e.a. i.V.).

Gleichzeitig sind die Lehrenden selbst hinsichtlich ihres eigenen Rollenverständnisses, ihrer Erwartungen an die anderen Akteursgruppen sowie an den Lern- und Projektprozess von dem Gebot der Transparenz nicht ausgenommen. Das gilt nicht allein, aber mit ganz besonderer Bedeutung gegenüber den Studierenden. In transferorientierten Lehr-/Lernformaten assoziieren diese mit der Lehrendenfigur nicht nur Funktionen wie Initiierung, Input, Support, Moderation, sondern sehen sie, je nach Prüfungsregime, in das die Veranstaltung eingebunden ist, auch als Beurteilungsinstanz. Als Gegengewicht zu der in der Lehrendenperson akkumulierten Machtfülle kann explizite und immer wieder erneuerte (Rollen)Transparenz zu einer differenzierten, kontextabhängigen Wahrnehmung beitragen und so einen wesentlichen Beitrag zum gelingenden Lernen leisten. Wenn die Wahrnehmung und Beurteilung der Lehrperson in erster Linie kontextabhängig und nicht (ausschließlich) personenabhängig ist, kann auf diese Weise ein Vertrauensfundament in der Zusammenarbeit zwischen Lehrenden und Studierenden geschaffen werden, dass erlaubt, offen und konstruktiv mit den Unsicherheiten und Unwägbarkeiten des Projektprozesses umzugehen. Dies dürfte sich vor allem dort bereits in der Anfangsphase eines Projekts als hilfreich erweisen, wo es um die Anbahnung einer tragfähigen intrinsischen Motivation und um Zuversicht gegenüber der Offenheit des Lern- und Projektvorhabens geht. Dafür ist es günstig, neben der Zusicherung von Unterstützung in fachlichen Dingen – sei es durch die Lehrenden selbst oder durch die externen Projektpartner – die produktive Dynamik von Need-to-know-Situationen zu nutzen (vgl. Müller-Naevecke e.a. 2018), die während der Projektbearbeitung aus einer Mischung aus erlebtem Kompetenzdefizit und Verantwortungsethik (gegenüber der externen Partnereinrichtung, gegenüber der Lehrperson, gegenüber den Projektteammitgliedern) entstehen können, und die eine erhöhte Aufnahmebereitschaft für fachlichen Input oder den Anreiz zu autodidaktischen Lösungsversuche anregen. Ein solches Erleben von Unsicherheit auszuhalten und als Produktivkraft nutzen zu können, erfordert Vertrauen der Studierenden in die Zuverlässigkeit der Lehrenden, das auf größtmöglicher Rollentransparenz beruht.

5. Fazit

Wenn die hier vertretene Auffassung, dass aufgeklärte Akteurskonstellationen eine notwendige Voraussetzung für gelingende transferorientierte Lehr-/Lernformate seien, zuträfe, ließe sich in Anlehnung an den Titel dieses Sammelband mit einiger Berechtigung die Frage aufwerfen, ob die daraus resultierenden Implikationen tatsächlich eher Chancen bieten oder für die beteiligten Akteure doch eher Zumutungen darstellen – und weiter gefragt: ob in letzterem Fall »Transfer in der Lehre« auch einfacher und trotzdem gut zu haben ist oder sich doch insgesamt an den Grenzen der Möglichkeiten blamiert.

Unbestreitbar sind transferorientierte Lehr-Lernformate immer für alle beteiligten Akteure anspruchsvoll und anforderungsreich. Und mit der gleichen Überzeugung, wie in diesem Beitrag aufgeklärte Akteurskonstellationen als notwendige Gelingensbedingung beschrieben wurden, wird hier die Auffassung vertreten, dass die Frage nach Chance oder Zumutung nicht nach einer Seite hin aufgelöst werden muss. Es ist vielmehr beides: Chance und Zumutung, zumindest dann, wenn Zumutung in der synonymen Bedeutung von Ansinnen verstanden wird und nicht in den weiteren Bedeutungen, die verbreitet im Alltagsverständnis dominieren.

Transferorientierte Lehr-/Lernformate sind ein Ansinnen, in diesem Sinn eine Zumutung, weil sie zahlreiche Chancen in der Lehre bieten. Sie sind allerdings störanfällig – und zwar in allen Phasen des Prozesses – wenn es den Beteiligten nicht gelingt, die je eigene intra- sowie interpersonelle Rollendiversität zu reflektieren.

6. Literatur

- Arnold, Rolf/Gómez Tutor, Claudia, 2007: *Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik. Bildung ermöglichen – Vielfalt gestalten*, Hergensweiler.
- Bandy, Joe, 2020: »What is Service Learning or Community Engagement?«, in: <https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/teaching-through-community-engagement/> (31.05.2020).
- Barr, Robert B./Tagg, John, 1995: »From Teaching to Learning. A New Paradigm for Undergraduate Education«, in: *Change*, (November/December/1995), S. 13-25.
- Henning, Peter A., 2018: »Hochschule 4.0. Vier Missionen für die Zukunft« in: Ulrich Dittler/Christian Kreidl (Hg.): *Hochschule der Zukunft. Beiträge zur zukunftsorientierten Gestaltung von Hochschulen*, Wiesbaden, S. 129-144.
- Holzbaur, Ulrich/Bühr, Monika, 2015: *Projektmanagement für Lehrende*, Wiesbaden.
- Huber, Ludwig, 2009: »Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist« in: ders./Julia Hellmer/Friederike Schneider (Hg.): *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen*, Bielefeld, S. 9-35.

- Huber, Ludwig, 2013: »Die weitere Entwicklung des Forschenden Lernens. Interessante Versuche – dringliche Aufgaben« in: Ders./Margot Kröger/Heidi Schelhowe (Hg.): *Forschendes Lernen als Profilvermerkmal einer Universität. Beispiele aus der Universität*, Bremen/Bielefeld, S. 21-35.
- Huber, Ludwig, 2014: »Forschungsbasiertes, Forschungsorientiertes, Forschendes Lernen: Alles dasselbe? Ein Plädoyer für eine Verständigung über Begriffe und Unterscheidungen im Feld forschungsnahen Lehrens und Lernens«, in: *Das Hochschulwesen* (1+2/2014), S. 22-29.
- Moto, Rene, 2003: *Tensegrity. Structural Systems for the Future*, London.
- Müller-Naevecke, Christina/Naevecke, Stefan, i.V.: *Agiles Projektprozessmanagement in hochschulischen Lehr-/Lernprojekten. Die Dynamik mehrdimensionaler Lernkonstellationen adäquat begleiten*.
- Müller-Naevecke, Christina/Naevecke, Stefan, 2018: »Forschendes Lernen und Service Learning. Das humboldtsche Bildungsideal in modularisierten Studiengängen« in: Nicola Hericks (Hg.): *Hochschulen im Spannungsfeld der Bologna-Reform. Erfolge und ungewollte Nebenfolgen aus interdisziplinärer Perspektive*, Wiesbaden, S. 119-143.
- National Youth Leadership Council, 2008: *K-12 Service-Learning Standards for Quality Practice*. Saint Paul.
- Schloß, Bernhard, 2020: »(Falsche) Selbstverständlichkeiten in Projekten«, in: <https://www.projektmagazin.de/artikel/fehler-und-falsche-einschaetzungen-projektmanagement> (31.05.2020).
- Schmidt, Henk G., 1983: »Problem-based learning: rationale and description«, in: *Medical Education* (17/1983), S. 11-16.
- Schneidewind, Uwe, 2016: »Die ›Third Mission‹ zur ›First Mission‹ machen?«, in: *Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung* (1/2016), S. 14-22.

