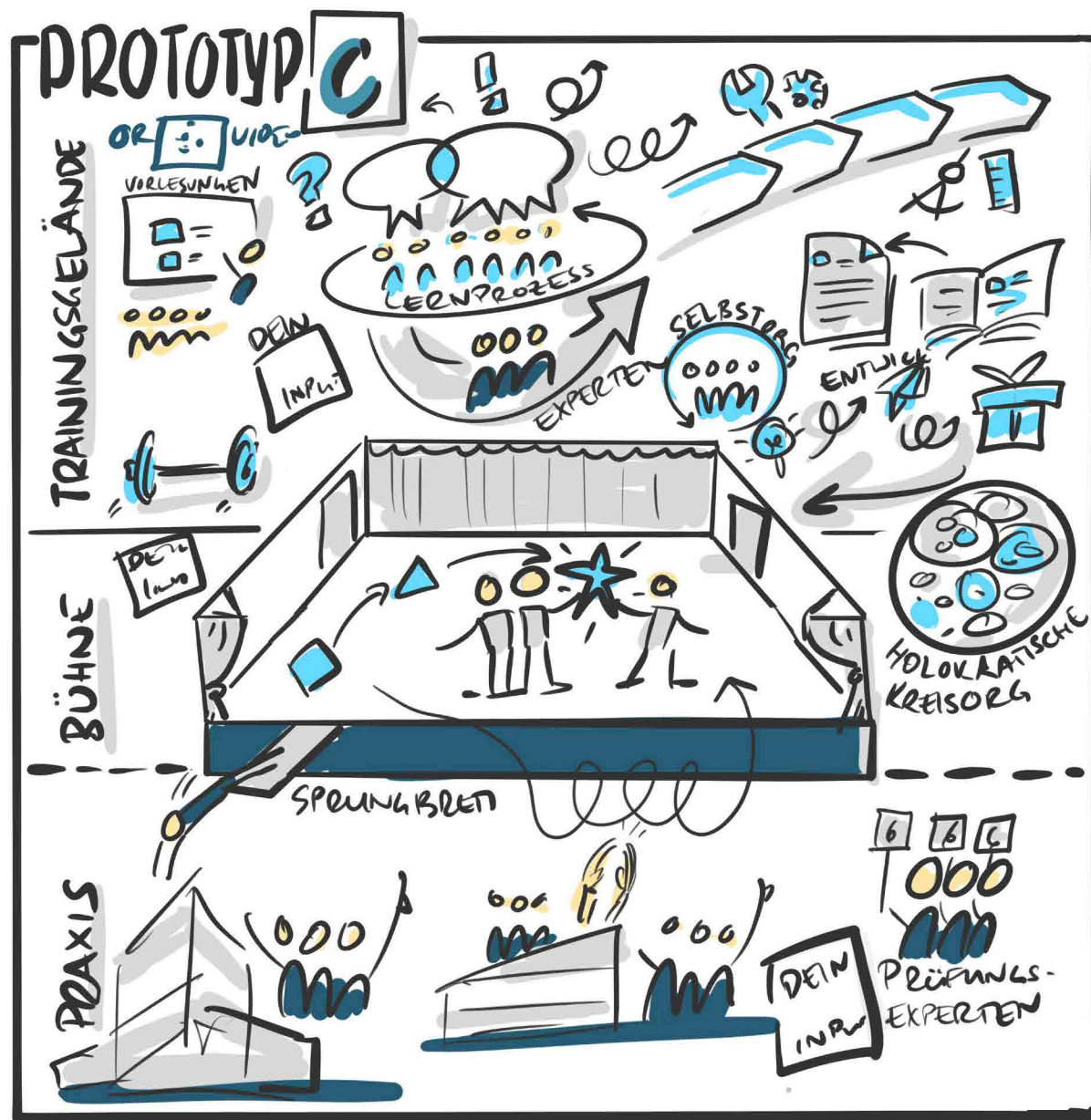


Lernsituationen strukturieren und Wissen koproduzieren

Ein Rahmen für selbstorganisiertes Lernen in der Kultur der Digitalität
Prof. Sabine Rimmelé; Elina Lehmann; Prof. Donat Knecht



Impressum

Projektteam

Prof. Sabine Rimmele
Elina Lehmann
Prof. Donat Knecht

Zitiervorschlag

Rimmele, S., Lehmann, E. & Knecht, D. (2023).
*Lernsituationen strukturieren und Wissen koproduzieren.
Ein Rahmen für selbstorganisiertes Lernen in der Kultur
der Digitalität.* Luzern: Verlag interact.

Illustrationen Prototypen

Gianni Fabiano, brandstift.ch

Kontakt für Rückfragen

Hochschule Luzern

Soziale Arbeit

Prof. Sabine Rimmele
Werftstrasse 1
Postfach 2945
CH-6002 Luzern

+41 41 367 48 45
sabine.rimmele@hslu.ch
hslu.ch/sozialearbeit

DOI

10.5281/zenodo.5643071



ISBN

978-3-906036-52-6

Inhaltsverzeichnis

Verzeichnisse	II
Abbildungsverzeichnis	II
Tabellenverzeichnis	II
1 Einleitung	1
2 Gedanken zum Lernen	2
2.1 Lernen	2
2.2 Selbstreguliertes, selbstgesteuertes und selbstbestimmtes Lernen	3
2.3 Selbstorganisiertes Lernen	3
3 Der Einfluss der Digitalisierung auf das Lernen	6
4 Zwischenfazit	9
5 Modellentwicklung	10
5.1 Ausgangslage und Anwendungsfall	10
5.2 Erarbeitungsprozess	10
5.2.1 Arbeiten in Iterationen	11
5.2.2 Integratives Entscheiden	11
5.2.3 Safe enough to try	12
6 Lernmodell	13
6.1 Grundüberlegungen Lernmodell	13
6.2 Lernsetting	13
6.3 Lernprozess	15
6.4 Rollen der Beteiligten	16
7 Diskussion und Ausblick	18
Quellenverzeichnis	20
Autorinnen und Autoren	24
Anhang	25
Anhang A: Konturen des «grossen Bildes» (Thesen)	25
Anhang B: Positionierungen	38
Anhang C: Skizzen der Prototypen, visualisiert von Gianni Fabiano	42

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Einflüsse selbstorganisierten Lernens (eigene Darstellung nach Sembill & Seifried, 2007, S. 411) _	4
Abbildung 2: Lernsettings differenziert nach Interaktions- und Präsenzform (eigene Darstellung) _____	7
Abbildung 3: Ablauf der Modellentwicklung (eigene Darstellung) _____	11
Abbildung 4: Beeinflussende Faktoren einer Lernsituation (eigene Darstellung) _____	13
Abbildung 5: Regler des Lernsettings (eigene Darstellung) _____	14
Abbildung 6: Lernprozess als Handlungsmodell (eigene Darstellung) _____	15
Abbildung 7: Das Lernmodell (eigene Darstellung) _____	17

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Erklärung und Beispiele der mediendidaktischen Möglichkeiten _____	8
---	---

1 Einleitung

Hochschulen bilden heute die Professionellen von morgen aus. Dabei ist es eine der Kernaufgaben einer Hochschule, das Lernen am zukünftigen Bedarf zu orientieren und relevantes Wissen zu vermitteln.

Doch «Zukunft» ist relational, vielfältig, in verschiedene Modi gefasst und lässt sich nicht antizipieren. Somit ist die «Zukunft» eine Prognose, die die Tendenzen der Gegenwart verlängert (Graf & Herzog, 2016, S. 500–504). In der heutigen Zeit verändern Trends die gesellschaftlichen Annahmen und Gepflogenheiten schnell und umfassend. Die rasante Entwicklung der Digitalisierung ist exemplarisch dafür, wie radikal Umdenken sein kann. Sie durchdringt alle Bereiche des Lebens, auch das Lehren und Lernen. Dabei entsteht eine Lücke zwischen dem etablierten Lernverständnis und den neuen Anforderungen.

Die Bildungsforschung der vergangenen Jahre war geprägt von der Veränderung der Lehrenden-orientierten Didaktik hin zu einer Lernenden-orientierten Didaktik (Lübcke & Wannemacher, o. J., S. 21). In der Next-Skills-Studie waren 89,2 Prozent der befragten Personen der Meinung, dass die grösste Herausforderung der Hochschulen die Vorbereitung der Studierenden auf das Arbeiten in einer VUCA-Welt (volatil, unsicher, komplex und mehrdeutig) sein wird (Ehlers, 2020, S. 210). Gemäss der Studie ist es das Ziel von Hochschulen, die Studierenden auf ihrem Weg hin zu individuellen, produktiven Lernenden zu begleiten, die sich eigenverantwortlich um ihre Entwicklung kümmern (ebd., S. 210). Dass die gesellschaftlichen Entwicklungen komplex, unsicher, mehrdeutig und volatil wurden, wird oft der disruptiven Wirkung der Digitalisierung zugeschrieben. Ob diese der Auslöser oder ein Verstärker ist, ist interpretationsabhängig. Fest steht, dass die zunehmende Digitalisierung zu strukturellen und technologischen Veränderungen der Hochschulbildung und zu flexibleren Formen des Lernens führt (Franuskiewicz et al., 2019, S. 274). Hier besteht Entwicklungsbedarf – das System Hochschule wird sich in den kommenden Jahren den gesellschaftlichen Veränderungen anpassen müssen (Domann & Oelker, 2022, S. 175; Kochskämper & Lips, 2022, S. 170). Es gilt, Ausbildungsformen zu kreieren, die sich an vermuteten künftigen Fragestellungen und Schwerpunkten orientieren, denen die Dringlichkeit, sich selbst zu hinterfragen, inhärent ist und die sich schliesslich durch gemachte Erfahrungen ständig selbst neu ausrichten und die Möglichkeit bieten, Unsicherheit zu absorbieren.

Das selbstorganisierte Lernen ermöglicht den Studierenden eine stärkere Flexibilisierung und Individualisierung des Lernens (Franuskiewicz et al., 2019, S. 274). Dafür braucht es einen neuen Denkrahm. Dieser soll im Hochschulkontext Aufschluss über die Anwendung und das Verständnis des selbstorganisierten Lernens unter Berücksichtigung des Megatrends Digitalität geben. Er orientiert sich am aktuellen Fachdiskurs und an unterschiedlichen Sichtweisen von Dozierenden, Studierenden und Praxisvertretenden der Sozialen Arbeit. Das Ziel ist, dass Beteiligte die Lernsituation strukturieren können und die Koproduktion von Wissen möglich wird. Gefragt ist also ein Denkrahm, auf den sich alle Beteiligten am Lernprozess beziehen können und der Orientierung für selbstorganisierte Lernprozesse bietet.

Das Kernstück dieses Berichts ist eben dieses Lernmodell. Es ist weder ein rein theoretisches noch ein empirisch evaluiertes Modell, sondern Ergebnis eines gemeinsamen Lern- und Entwicklungsprozesses von Dozierenden, Studierenden und Praxisvertretenden. Wir beschreiben die wichtigsten theoretischen Grundlagen, das Vorgehen und die angewendeten Methoden der Entwicklung des Lernmodells. Das sechste Kapitel präsentiert das Lernmodell als Ergebnis dieses Entwicklungsprozesses. Die Diskussion schliesst mit einer kritischen Würdigung des Modells und einem Ausblick ab.

Dieser Bericht richtet sich an Dozierende und Lehrende, die sich mit dem Thema des selbstorganisierten Lernens im Kontext Hochschulbildung befassen und einen Weg suchen, um dieses mit den Möglichkeiten der Digitalisierung zu verbinden. Er richtet sich zudem an Studierende, die daran interessiert sind, Lehren und Lernen aus einer anderen Perspektive zu erfahren und selbst die Initiative für ihren Lernweg zu ergreifen. Eine weitere Zielgruppe sind Praxisvertretende, die an Hochschulen eine aktive Rolle in der Ausbildung qualifizierter Fachpersonen von morgen spielen wollen.

2 Gedanken zum Lernen

Das Kapitel beginnt mit Erklärungen zu dem dieser Publikation zugrunde liegenden Lernverständnis und führt die Begriffe selbstreguliertes, selbstgesteuertes sowie selbstbestimmtes Lernen ein. Weiter befasst sich das Kapitel mit dem für das Lernmodell relevanten selbstorganisierten Lernen.

2.1 Lernen

Gemäss Konrad (2014, S. 13) passiert Lernen, «wenn Informationen aufgenommen, gespeichert und zum Zweck der Verhaltenssteuerung abgerufen und eingesetzt werden». Fischer und Wiswede (2009, S. 51–53) differenzieren beim Lernen zwischen dem Erwerben und Modifizieren von Verhaltensdispositionen und dem Speichern und Erwerben von Wissen.

Beim Lernen lassen sich unterschiedliche Konzepte unterscheiden, wobei jedes davon individuelle Herangehensweisen und Perspektiven auf das Lernen postuliert (Konrad, 2014, S. 13–19; Schaper, 2011, S. 433–440). Aus neurobiologischer Perspektive ist Lernen beispielsweise die Verbindung und Verknüpfung von Nervenzellen und Synapsen (Konrad, 2014, S. 13–14). Der Kognitivismus beschreibt Lernen als ein «Wechselspiel zwischen personinternen und umweltbezogenen Elementen» (ebd., S. 16). Im Zentrum stehen Lernstrategien, Zeitverlauf und Qualität des Geschehens (ebd. S. 15–17). Handlungstheoretische Lernkonzepte basieren auf der Annahme, dass das Lernen eine kognitiv-reflektierende Auseinandersetzung braucht (Schaper, 2011, S. 432). Im Sinne des Konstruktivismus ist Lernen als subjektiver Prozess der Informationsinterpretation zu verstehen. Lehrende bieten Informationen dar, ihre Aufgabe ist die Lernprozessgestaltung durch ein ausgewogenes Mass an Instruktion. Die Lernenden interpretieren die Lerninhalte und gestalten ihre subjektive Realität. Das Erschliessen und das Verarbeiten der Inhalte bleiben gänzlich in ihrer Verantwortung (Konrad, 2014, S. 18–19). Konstruktivistisch interpretiertes Lernen ist situiert, prozessoffen und fördert das selbstbestimmte Lernen. Es braucht Platz für neue Entwicklungen und Irritation. Dadurch können Studierende zusätzliche Handlungsoptionen entdecken und nutzen (Riedel & Möbius, 2021, S. 132). Die grössten Lernerfolge ergeben sich dabei bei einem Minimum an Anleitung (Schaper, 2011, S. 433).

Weiter lässt sich beim Lernen das absichtsvolle bzw. intentionale Lernen vom beiläufigen oder intuitiven Lernen abgrenzen. Intentionales Lernen basiert auf einer bewussten Handlung (Bak, 2019, S. 63; Konrad, 2014, S. 19–24) und gilt als Vorstufe des selbstregulierten Lernens. Es ermöglicht Lernenden, selbstständig Entscheidungen zu treffen und diese zu reflektieren (Konrad, 2014, S. 19). Die Intentionalität des Lernens kann ebenfalls zur Strukturierung genutzt werden. Die Europäische Kommission unterscheidet zwischen drei Formen des Lernens («Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen. Mitteilung der Kommission vom 21. November 2001», 2002, S. 3–9):

- **Formales Lernen:** beschreibt strukturiertes, aus Sicht der Lernenden zielgerichtetes Lernen in Bildungs- oder Ausbildungseinrichtungen, das im Normalfall zu einer Zertifizierung führt.
- **Nicht-formales Lernen:** beschreibt strukturiertes, aus Sicht der Lernenden zielgerichtetes Lernen, das üblicherweise ausserhalb von Bildungs- oder Ausbildungseinrichtungen stattfindet und nicht zu einer Zertifizierung führt.
- **Informelles Lernen:** beschreibt unstrukturiertes Lernen im Alltag, ohne Zertifizierung. In den meisten Fällen ist informelles Lernen nicht intentional.

Im Sinne des lebenslangen Lernens ist es erstrebenswert, künftig vermehrt informelles Lernen zu berücksichtigen (ebd., S. 3–4). Die beschriebene Unterscheidung ist nicht trennscharf und in der Praxis schwer realisierbar.

2.2 Selbstreguliertes, selbstgesteuertes und selbstbestimmtes Lernen

Lernen kann nur dann erfolgen, wenn Lernende den Lernprozess aktiv und in Eigeninitiative mitlenken. In diesem Sinne ist jedes Lernen zu einem bestimmten Grad selbstreguliert (Kopp & Mandl, 2011, S. 2–3). Unter dieser Voraussetzung entsteht ein Kontinuum vom fremd- zum selbstregulierten Lernen. Selbstreguliertes Lernen ist ein «zielorientierter Prozess des aktiven und konstruktiven Wissenserwerbs» (Baumert et al., 2000, zit. nach Sembill et al., 2007, S. 2). Er basiert «auf dem reflektiven und gesteuerten Zusammenspiel kognitiver und motivational-emotionaler Ressourcen einer Person» (Baumert et al., 2000, zit. nach Sembill et al., 2007, S. 2). Dabei ergänzen Studierende ihre kognitiven Strategien, zum Beispiel Wiederholungs-, Elaborations- und Organisationsstrategien mit metakognitiven Strategien zu Denk- und Reflexionsprozessen. Diese dienen der Planung, Überwachung und Bewertung der Lernhandlungen. Studierende passen die Lernhandlungen zielgerichtet an. Ergänzend brauchen sie motivationale Strategien zur Initiierung und Aufrechterhaltung des Lernens. Eine positive Attribuierung und hohe Selbstwirksamkeitsüberzeugungen verstärken den Effekt des selbstregulierten Lernens (Kopp & Mandl, 2011, S. 18–19).

Beim selbstgesteuerten Lernen steht in einer Lernsituation der Tätigkeitsspielraum der lernenden Personen im Zentrum (Sembill et al., 2007, S. 3). Es hat die Förderung der Selbstregulation zum Ziel und lässt sich an objektiven Kriterien der Lernumwelt ermitteln (Sembill & Seifried, 2006, S. 94–95). Der Fokus liegt auf der äusseren Strukturierung des Lernprozesses und damit verbundenem Handlungs-, Gestaltungs- und Entscheidungsspielraum. Es braucht ein Minimum an Selbstregulierung, sonst ist diese äussere Strukturierung unmöglich (Sembill et al., 2007, S. 3). Viele Autorinnen und Autoren beziehen sich auf Franz Weinerts funktionale Definition des selbstgesteuerten Lernens (Dietrich, 1999, S. 14–15; Doblinger, 2014, S. 30; Sembill & Seifried, 2006, S. 94): Es kennzeichnet sich dadurch, dass die lernende Person «die wesentlichen Entscheidungen, ob, was, wann, wie und woraufhin gelernt wird, gravierend und folgenreich beeinflussen kann» (Weinert, 1982, S. 102, zit. nach Sembill & Seifried, 2006, S. 94).

Das selbstregulierte und das selbstgesteuerte Lernen sind zwei Seiten einer Medaille. In jedem Lehr-Lern-Prozess sind die äussere Strukturierung durch Selbststeuerung wie auch die innere Strukturierung durch Selbstregulation unumgänglich. Die Balance beider Lernaspekte ergibt das selbstbestimmte Lernen (Reinmann, 2010, S. 80–81).

2.3 Selbstorganisiertes Lernen

Selbstorganisation, als Forschungsgegenstand unterschiedlicher Disziplinen mit verschiedenen Begriffsbestimmungen, lässt sich nicht in einer allgemeingültigen Definition verdichten. Als kleinster gemeinsamer Nenner kristallisiert sich die Entstehung bzw. Herstellung von Ordnung heraus (Sembill & Seifried, 2007, S. 403).

Es gibt zwei unterschiedliche Wege, wie Ordnung entsteht. Die autonome Ordnung entstammt aus dem System selbst heraus, wie dies beispielsweise die Systemtheorie beschreibt. Formgebende oder gestaltende Elemente bilden sich ohne aktives Zutun heraus, eine Ordnung baut sich auf. Exemplarisch hierfür ist das Sich-Zusammenfügen von Zellen zu Organen und Körpern. Der zweite Weg, die autogene Ordnung, umschreibt eine selbstbestimmte Entstehung von Ordnung, angesiedelt auf der Ebene der Person. In beiden Fällen ist Selbstorganisation ein handlungsregulierender Prozess, mit dem Ziel, Ordnung im System herzustellen, aber auch ein durch äussere Einflüsse (Situations- oder Kontextbedingungen) gesteuerter Prozess (Reinmann, 2008, S. 7–9).

In der Pädagogik, vor allem im Bereich der beruflichen Bildung, ist die autonome Selbstorganisation stark vertreten. Ordnung baut sich als handlungsregulierender Prozess innerhalb der Person auf. In diesem Prozess gibt es eine innere und äussere Strukturierung des Lernens. Gabi Reinmann (2010, S. 6) bezeichnet die innere Strukturierung als Selbstregulation, die äussere Strukturierung als Selbststeuerung (vgl. Kapitel 2.2). Selbstorganisation durch die pädagogische Brille betrachtet bedeutet, das eigene Handeln selbst zu bestimmen und für dessen innere und äussere Strukturierung verantwortlich zu sein.

Detlef Sembill und Jürgen Seifried (2007, S. 409) umschreiben mit dem Begriff des selbstorganisierten Lernens «ein Lehr-Lern-Arrangement, welches es dem Lernenden erlaubt, in projektorientierter Kleingruppenarbeit in eigener Verantwortung über mehrere Unterrichtsstunden hinweg komplexe, praxisnahe Problemstellungen zu bearbeiten».

Sie befassten sich empirisch mit Prozessanalysen zu selbstorganisiertem Lernen im Berufsbildungssystem (ebd., S. 410). Ihre Erkenntnisse verdichten sie in nachfolgender Grafik, in der sie darstellen, wie Lernende durch eine selbstorganisationsoffene Lernumgebung gefördert werden können.

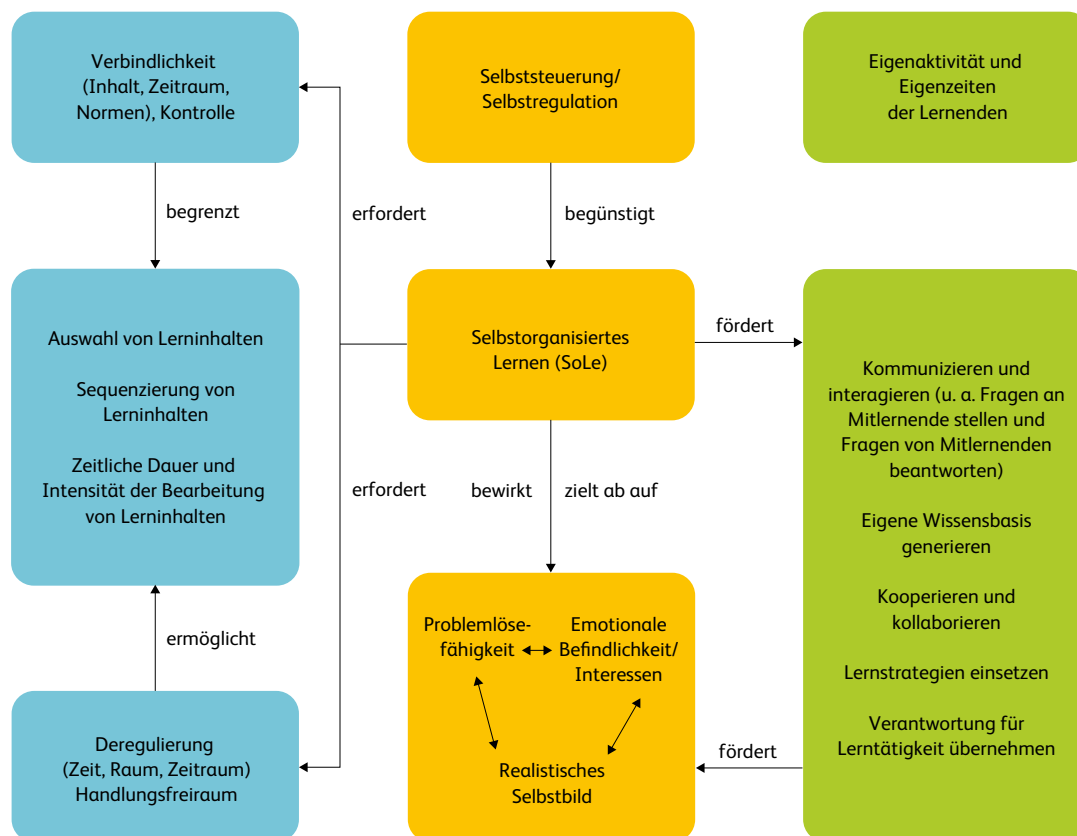


Abbildung 1: Einflüsse von und auf selbstorganisiertes Lernen (eigene Darstellung nach Sembill & Seifried, 2007, S. 411)

Die Grafik bildet das Wechselspiel von Struktursetzung und Prozess ab. Dies ist ein zu gestaltendes Spannungsfeld. Studierende verfügen aufgrund ihrer Bildungsvoraussetzung über einen gewissen Grad an Selbstorganisationsfähigkeiten. Im Sinne des selbstorganisierten Lernens wird vorausgesetzt, dass die Studierenden diese Fähigkeiten explizit ausbauen und vertiefen wollen. Der Weg dazu ist einfach und gleichzeitig anspruchsvoll: Es gilt, mit offenen und komplexen Lernsettings bei gleichzeitig hoher Autonomie zu arbeiten. Dies muss von allen im Lernprozess Beteiligten gewollt sein und gewählt werden (Sembill & Seifried, 2007, S. 2–4). Es gehört zu den Aufgaben der Lehrenden, Settings zu schaffen, die den Studierenden die Möglichkeit zur Selbstorganisation geben (Franuszkiewicz et al., 2019, S. 274–275). Für Teilhabe und Mitentscheidung am Lernprozess ist es unumgänglich, Transparenz über gestaltbare und nicht gestaltbare Aspekte klar zu kommunizieren (Riedel & Möbius, 2021, S. 134).

Das selbstorganisierte Lernen fördert die Entwicklung beruflich und gesellschaftlich relevanter Kompetenzen, doch brauchen Studierende zur Gestaltung ihres Lernprozesses bereits ein gewisses Mass an Reflexions- und Handlungsfähigkeiten (Bandtel & Trefs, o. J., S. 231). Aus Studien ist bekannt, dass Interesse, bestehendes Vorwissen und

Erfahrungen wichtige Gelingensfaktoren für Selbstorganisation sind: Je mehr Expertise Studierende in einem Thema bereits aufgebaut haben, desto höher ist ihr Interesse und desto besser nutzen sie die Chance zur Selbstorganisation (Reinmann, 2010, S. 10).

Die im vorhergehenden Kapitel beschriebenen Begriffe selbstgesteuertes, selbstreguliertes und selbstbestimmtes Lernen sowie das selbstorganisierte Lernen sind Teilaspekte eines Lernprozesses, die theoretisch bzw. analytisch trennscharf auseinandergehalten werden können. In der konkreten Lernpraxis überlagern sich die Lernbegriffe ständig (Dyrna et al., 2019, S. 158; Walber, 2013, S. 72). Dadurch wird es beim Lernen unmöglich, nur auf einen Teilaspekt zu fokussieren.

3 Der Einfluss der Digitalisierung auf das Lernen

Um zu erfassen, wie fundamental der Wandel von der Buchkultur zu einer Kultur der Digitalität ist, lohnt sich ein kurzer kulturhistorischer Exkurs. Vor der Erfindung der Schrift lebten die Menschen in einer Kultur der Oralität: Es gab keine Möglichkeit, Wissen in schriftlicher Form, ausserhalb des eigenen Gedächtnisses, zu speichern. Deshalb galt: «Du weisst nur, was du im Gedächtnis trägst.» So entwickelten sich orale Techniken der Wissensvermittlung, wie beispielsweise das Erzählen von Geschichten. Später revolutionierten die Erfindung der Schrift und später des Buchdrucks das Konzept von Lernen und Wissen. Das Schreiben kann als eine Methode der Organisation des Denkens selbst verstanden werden. Mit der Erfindung des Buchdrucks wurde Geschriebenes schnell und gut reproduzierbar. Im Buchdruckzeitalter entwickelte sich das Wissens- und Lernverständnis, das heute noch an (Hoch-)Schulen vorherrschend ist: Wissen wird systematisch dargestellt, zu Lernendes muss aufgenommen, gespeichert und wiedergegeben werden, Wissen ist objektivistisch aufbereitet, dekontextualisiert und bezieht sich auf vorgegebene Bedeutungen. Bisherige Studiengänge setzen beispielsweise häufig auf Prüfungsformate, die der Buchwelt verpflichtet sind: Fokussierung auf das Individuum, Wissensüberprüfung durch Multiple Choice oder andere Verfahren, teilweise sogar handschriftlich, sodass keine externen Quellen hinzugezogen werden können (Krommer, 2019, S. 74–89; Krommer & Wampfler, 2021, S. 8–11).

In der digitalisierten Welt braucht es einen erweiterten Textbegriff. Die etablierten Ordnungsstrukturen der Buchwelt funktionieren nicht mehr: Verlage, Lektor:innen, Redaktor:innen, Bibliotheken übernahmen in früherer Zeit die Rolle von Gatekeepern. Sie filterten vor der Publikation und Weiterverarbeitung die Inhalte. Im Internet kann jede und jeder zur Produzentin oder zum Produzenten eigener Inhalte werden, es gibt keine strengen Türhüter-Funktionen mehr, alle können zu vernetzten Senderinnen und Sendern werden. Dies schafft Unübersichtlichkeit und die Notwendigkeit, sich zu orientieren (Krommer, 2019, S. 81–82).

Die Debatte um die Digitalisierung des Lehrens und Lernens kam in den Neunzigerjahren des letzten Jahrhunderts auf (Gloerfeld, 2020, S. 27–28). Die Nutzung von Technologieunterstützung beim Lernen wurde zum Alltag (Lübcke & Wannemacher, o. J., S. 22). Getrieben von der Digitalisierung der privaten Lebensbereiche ist eine Digitalisierung der Hochschulbildung unumgänglich. Die zentralen Treiber dafür sind die Studierenden mit ihren Interessen und Präferenzen (Lübcke & Wannemacher, o. J., S. 31). Es ist von disruptiven Veränderungen auszugehen, die den heutigen Vorstellungshorizont übersteigen. Aus diesem Grund kann das vorliegende Unterkapitel kein abschliessendes sein. Es geht vielmehr darum, aufzuzeigen, inwieweit wir heute bereits verstehen, wie sich die Buchkultur und das daran geknüpfte Lehr-Lern-Verständnis durch die Digitalisierung verändern, und um die Ableitung von Annahmen, die auf diesen vermuteten Veränderungen aufbauen.

Digitale Lernformate in der Hochschullehre nehmen oft Bezug auf konstruktivistische Lernansätze (vgl. Kapitel 2.1) (Geschäftsstelle beim Stifterverband, 2021, S. 251–252; Niedermeier et al., 2020, S. 256). Die Digitalisierung von Lehrformaten ist mehr als nur das Neuaufbereiten des Unterrichtsstoffs mit computergestützten Medien. Es geht um die Veränderung der Anforderungsprofile und der Rollen der Beteiligten (Eberl, 2020, S. 139). Wie die Digitalisierung der Lehre vonstattengeht, ist unterschiedlich. Beim E-Learning steht die gänzliche Digitalisierung des Unterrichts im Fokus. Dieser Unterrichtsform steht die Präsenzlehre ohne digitale Instrumente gegenüber. Daraus ergibt sich ein Kontinuum (Ulrich et al., 2021, S. 153–154). Die Zufriedenheit von Lernenden sowie deren Lernerfolg unterscheidet sich bei reiner Präsenzlehre oder reinem E-Learning nicht bedeutsam (Allen et al., 2002, zit. nach Ulrich et al., 2021, S. 156). Zwischen diesen Polen ist das integrierende Lernformat Blended Learning angesiedelt. Es ergänzt Präsenzlehre durch Sequenzen im virtuellen Raum (Buss & Keller, 2019, S. 50–51; Ulrich et al., 2021, S. 155–156). Eine weitere Form ist das hybride Lernen, bei welchem ein Teil der Studierenden physisch vor Ort ist, während ein anderer Teil der Studierenden virtuell an der Veranstaltung teilnimmt. Der oder die Dozierende können in dieser Unterrichtsform ebenfalls vor Ort sein oder virtuell teilnehmen (Krug & Jörissen, 2022, S. 15–16).

Die Nutzung von digitalen Instrumenten erlaubt es den Studierenden, zeit- und ortsunabhängig in dem Tempo und mit der Anzahl an Wiederholungen zu lernen, die ihrem individuellen Bedarf entsprechen (Falkenstern, 2020, S. 43; Mihajlović, 2019, S. 149–150). Dadurch gewinnt der Lernprozess an Selbstbestimmung (Gloerfeld, 2020, S. 17–18).

Aufgrund der verschiedenen Möglichkeiten im virtuellen Raum können Studierende eigene Lernpfade kreieren (Falkenstern, 2020, S. 43; Mihajlović, 2019, S. 149–150) und auf eine Vielzahl an neuen Kommunikations-, Kollaborations- und Vernetzungsmöglichkeiten zurückgreifen (Gloerfeld, 2020, S. 17–20). Die Zusammenarbeit im virtuellen Raum erfordert bei den Studierenden die Fähigkeiten zur Kollaboration, Netzwerkbildung und zur autonomen Selbstartikulation. Dies und die damit verbundene Persönlichkeitsentfaltung wirken sich positiv auf das zuvor beschriebene selbstorganisierte Lernen aus. Der Einsatz von digitalen Instrumenten fungiert als Katalysator für selbstorganisiertes Lernen (Franuskiewicz et al., 2019, S. 86–87; Reinmann, 2010, S. 77). Die Präsenzlehre steht im heutigen Verständnis für engen Kontakt, Interaktion und Partizipation (Muuss-Merholz, 2019, S. 131–132). Sie ermöglicht soziale Kontakte. Das Campusleben, beispielsweise gemeinsames Mittagessen in der Mensa, kann nicht eins zu eins in den virtuellen Raum übersetzt werden (Kochskämper & Lips, 2022, S. 168–169). Doch «KEINE Lehr-Lern-Methode eignet sich für ALLE Lernenden und ALLE Inhalte» (Arnold et al., 2018, S. 156). Jede Situation braucht ihre individuelle Lösung, die stark von den Präferenzen der Lehrenden und Lernenden abhängt (ebd., S. 156).

Entscheidend für gutes Blended Learning, hybrides Lernen oder E-Learning ist die zielführende Verknüpfung geeigneter Didaktik und Instrumente (Ulrich et al., 2021, S. 153). Die Anzahl an möglichen didaktischen Settings und Instrumenten ist immens. Die daraus ableitbaren Kombinationen, die mit unterschiedlichen Zielen und Schwerpunkten zum Einsatz kommen können, potenziert sich. Durch den schnellen Wandel lohnt sich der Blick auf einzelne Instrumente kaum. Es geht vielmehr um die Entwicklung von normativen Modellen, die Orientierung geben. Das Strukturieren und Sortieren der vorhandenen Möglichkeiten kann eine Übersicht über die existierenden Optionen schaffen. Es hilft, um zu erkennen, für welches didaktische Setting sich welches Instrument eignet.

Eine Strukturierungsmöglichkeit ist die Differenzierung anhand der Interaktions- und der Präsenzform. Bei Überlegungen zu den didaktischen Settings kann eine Person entweder physisch oder digital präsent sein. Die Interaktion kann synchron oder asynchron stattfinden. Eine solche Clusterung eignet sich unserer Meinung nach für eine exemplarische Aufstellung und für das theoretische Nachdenken über didaktische Settings. Es existieren für alle vier Felder digitale Instrumente. Abbildung 1 stellt diese Differenzierung als Matrix dar und ordnet exemplarische didaktische Settings ein. Die Digitalität hat für alle Präsenz- und Aktivitätsformen eine andere Funktion, aber sie durchdringt alle didaktischen Settings. Die Konsequenz daraus ist, dass auch bei der physischen Präsenz die Arbeit über das analoge Arbeiten hinausgeht. Die Unterscheidung von digital und analog ist in der heutigen Zeit nicht mehr trennscharf. Auch wenn Studierende im Präsenzunterricht vor Ort sind, sind sie dank mobiler Endgeräte gleichzeitig im digitalen Raum (Schmidt, 2020, S. 57–58).

		Präsenz	
		digitale Präsenz	physische Präsenz
Interaktion	synchron	Videokonferenz Audiokonferenz Webinar	Veranstaltung vor Ort Gruppendiskussion Exkursion
	asynchron	Forum Blog Wiki	Labor Werkstatt Lesesaal

Abbildung 2: Lernsettings differenziert nach Interaktions- und Präsenzform (eigene Darstellung)

Neben dem Lernsetting sind die Überlegungen zu den genutzten digitalen Instrumenten von grosser Bedeutung (Ulrich et al., 2021, S. 153). Dabei können beispielsweise die mediendidaktischen Möglichkeiten nach Petko (2020, S. 53–111) als Strukturierungsmethode dienen. Tabelle 1 erklärt diese und ergänzt sie mit Beispielen.

Mediendidaktische Möglichkeit	Erklärung	Beispiel
Medien zum Darstellen und Veranschaulichen	Medien können zu anschaulicheren Darstellungen verhelfen und dadurch wesentlich als Verstehenshilfen für Lernende genutzt werden.	Online-Glossar (mit Hyperlinks), Lernvideos oder Virtual-Reality-Programme
Medien zum Experimentieren und Üben	Medien unterstützen die Wissensaneignung als Übungs- oder Experimentierumgebung und ermöglichen schnelleres und reichhaltigeres Feedback.	«Sims» als Serious-Play-Möglichkeit oder sonstige Computerspiele mit Lerncharakter
Medien zum Produzieren und Programmieren	Das Strukturieren von Gelerntem ermöglicht dessen Speichern in kongruenten, kognitiven Strukturen.	Word, PowerPoint, Statistikprogramm R, Wikipedia
Medien zum Kommunizieren und Kooperieren	Nebst der Kommunikation untereinander und mit Dozierenden bilden Studierende dank Medien eine Wissensbildungsgemeinschaft durch gegenseitigen Austausch.	Zoom, Teams (Chat), Outlook
Medien zum Organisieren und Dokumentieren	Durch die Verknüpfung mit multimedialen Materialien können Lernaufgaben realitätsnah gestaltet werden.	SharePoint, OneDrive, Dropbox, Ilias
Medien zum Prüfen und Beurteilen	Das Spektrum an formativen und summativen Qualifikationsmöglichkeiten steigt durch digitale Medien.	Ilias-Funktion «Test»

Tabelle 1: Erklärung und Beispiele der mediendidaktischen Möglichkeiten (eigene Darstellung in Anlehnung an Petko [2020, S. 52–111])

Die beiden vorgestellten Strukturierungsformen sind kombinierbar. Nach der Identifikation eines passenden didaktischen Settings ermöglicht das Hinzuziehen der mediendidaktischen Möglichkeiten, ein geeignetes digitales Instrument zu identifizieren.

4 Zwischenfazit

Nachdem dieser Bericht bisher das Thema Lernen an Hochschulen aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet hat, fasst dieses Zwischenfazit die wichtigsten Erkenntnisse stichwortartig zusammen. Diese komprimierte Übersicht dient der Orientierung für die nachfolgend beschriebene Entwicklung des Lernmodells:

- Lernen ist ein bewusster Prozess, der sowohl formal als auch non- oder informal stattfinden kann.
- Selbstorganisiertes Lernen ermöglicht die Verantwortungsübernahme der Studierenden für die gemeinsame oder individuelle Bearbeitung von komplexen, praxisnahen Problemstellungen (Sembill & Seifried, 2007, S. 409).
- Selbstorganisiertes Lernen passiert in einem Spannungsfeld zwischen Struktursetzung und Prozess.
- Im selbstorganisierten Lernen übernehmen Studierende und Lehrende neue Rollen, die Verantwortung für den Lernprozess wird auf alle Beteiligten verteilt.
- Interesse, bestehendes Vorwissen und Erfahrungen stellen wichtige Gelingensfaktoren für Selbstorganisation dar: Je mehr Expertise Studierende in einem Thema bereits aufgebaut haben, desto höher ist ihr Interesse und desto besser nutzen sie die Chance zur Selbstorganisation.
- Selbstgesteuertes, selbstreguliertes, selbstbestimmtes und selbstorganisiertes Lernen sind theoretisch bzw. analytisch trennscharfe Teilaspekte eines Lernprozesses. In der konkreten Lernpraxis überlagern sich die Konzepte ständig.
- Die Digitalisierung führt zu einem Paradigmenwechsel. Das der Buchkultur zugrunde liegende, gesellschaftlich etablierte Lehr-Lern-Verständnis verändert sich.
- Die Veränderung des Lehrens und Lernens durch die Digitalisierung ist disruptiv; alle dazu getätigten Aussagen widerspiegeln den aktuellen Stand des Irrtums.
- Die Digitalisierung erweitert das Spektrum an Möglichkeiten der Unterrichtsgestaltung.
- Verstärkt durch die Digitalisierung wird Lernen zu einem lebenslangen, zeit- und ortsungebundenen Prozess.
- Die Kultur der Digitalität ruft nach selbstorganisierten Lernformen. Gleichzeitig profitiert selbstorganisiertes Lernen von den Möglichkeiten der Digitalisierung.
- «KEINE Lehr-Lern-Methode eignet sich für ALLE Lernenden und ALLE Inhalte» (Arnold et al., 2018, S. 156). Es braucht situativ angepasste Instrumente und Methoden, um Lernenden einen individuell passenden Lernweg zu ermöglichen.

5 Modellentwicklung

Das Modell entstand durch einen iterativen Prozess (vgl. Kapitel 5.2.1). Im nachfolgenden Kapitel werden die Ausgangslage und der Anwendungsfall beschrieben. Weiter skizziert es den Erarbeitungsprozess und erklärt die drei wichtigsten dabei verwendeten Prinzipien.

5.1 Ausgangslage und Anwendungsfall

Die Entwicklung des Lernmodells war ein Teilprojekt eines grösseren Projekts, der Konzeptentwicklung eines innovativen Studiengangs in Sozialer Arbeit, der neuste Erkenntnisse des Lehrens und Lernens, der Selbstorganisation sowie der gegenwärtigen und künftigen Praxisanforderungen zusammenbringt (Rimmele et al., 2022, S. 7).

Der Gesamtprozess war nach den Prinzipien der Selbstorganisation in einer Kreiskonfiguration als Arbeits- und Entscheidungsgremium gestaltet (Rimmele et al., 2020, S. 6). Es gab drei bzw. vier Kreise: «Hochschule» (fünf Personen), «next generation» (fünf Personen) und «Praxis und Wissenschaft» (fünf Personen), die jeweils eine spezifische Perspektive einbrachten. Jeweils eine Person aus den Kreisen «Hochschule», «next generation» und «Praxis und Wissenschaft» und drei weitere Personen waren Mitglieder des «Steuerkreises». Deren Auftrag war es, den Prozess zu steuern und zu moderieren. Die Mitglieder aller Kreise repräsentierten im Wesentlichen drei Anspruchsgruppen: Mitarbeitende und Studierende der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit und Vertretende der Praxisfelder der Sozialen Arbeit. Die vier Kreise bildeten gemeinsam eine Plenarversammlung, die «Kreisversammlung» (Rimmele et al., 2020, S. 7–9).

Die Entwicklung eines Studiengangs kann nicht gänzlich abgekoppelt von der Organisation, in die der Studiengang eingebettet werden soll, betrachtet werden. Deshalb ergänzten Rückmeldungsgefässe im Departement für Soziale Arbeit, in dem die Mitarbeitenden sich äussern konnten, den Entwicklungsprozess.

5.2 Erarbeitungsprozess

Zur ersten thematischen Annäherung begann das Projekt mit einer generellen Recherche. Dazu gehörte beispielsweise die informelle Befragung von Expertinnen und Experten zum Thema Selbstorganisation, das Ausfindigmachen von thematisch verwandten Netzwerken (z. B. NetzwerkSelbstorganisation), Diskussionen mit Dozierenden sowie eine erste Literaturrecherche. An diesem Punkt war die Recherche offen. Den Orientierungsrahmen steckten Begriffe wie Selbstorganisation, selbstorganisiertes Lernen, selbstgesteuertes Lernen, die Digitalisierung des Lehrens und Lernens und zukünftige Trends. Die dadurch gewonnenen losen Gedanken verdichtete die Kreisversammlung zu Thesen rund um die Hochschulbildung der Zukunft (vgl. Anhang A: Konturen des «grossen Bildes» [Thesen]). Auf der Suche nach einem diskursiven Zusammenhang leitete die Kreisversammlung aus den Thesen Positionierungen ab. Diese Positionierungen dienten als Leitpositionen für die Studiengangsentwicklung und für das in diesem Beitrag beschriebene Lernmodell (vgl. Anhang B: Positionierungen). Konkret erarbeitete die Kreisversammlung zusammen mit interessierten Dozierenden, Praxisvertretenden und Studierenden auf der Basis der Positionierungen Prototypen für einen selbstorganisierten Studiengang (vgl. Anhang C: Skizzen der Prototypen, visualisiert von Gianni Fabiano). Weitere Informationen über den Erarbeitungsprozess des Studiengangs sind im Konzept von Rimmele et al. (2022) aufgeführt.

Der Prototyp des Lernmodells wurde iterativ erarbeitet. Insgesamt gaben die Kreisversammlung drei Mal und die Mitarbeitenden des Departements Soziale Arbeit zwei Mal Rückmeldung zu verschiedenen Entwurfsstadien. Aufgrund des Ausbleibens von elementaren Änderungsvorschlägen wurde die Modellentwicklung schliesslich beendet. Abbildung 3 stellt den Erarbeitungsprozess grafisch dar.

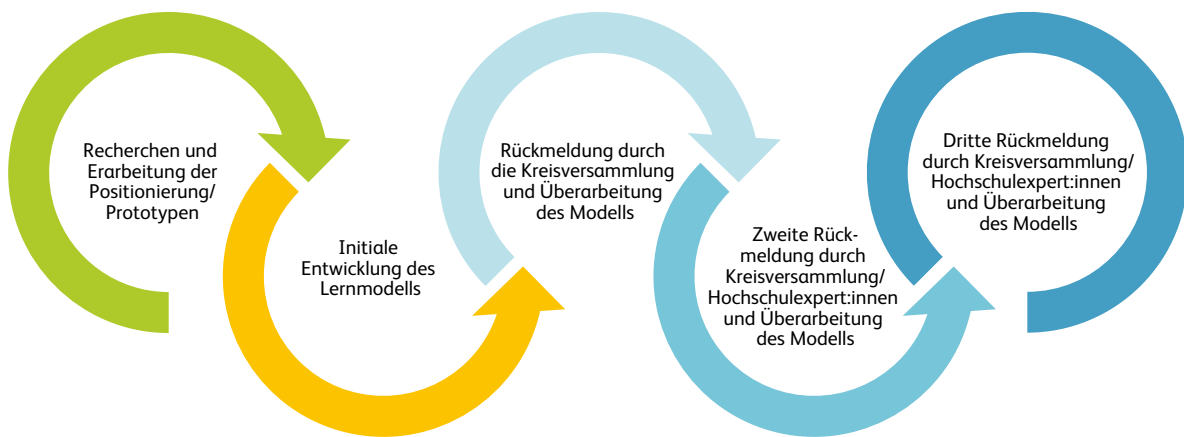


Abbildung 3: Ablauf der Modellentwicklung (eigene Darstellung)

Für die Rückmeldungen aus der Kreisversammlung wurde den beteiligten Personen der jeweilige Arbeitsstand vorläufig zur Sichtung in schriftlicher Form zugestellt. Aufgrund der damaligen in der Schweiz geltenden Corona-Regulatorien konnte nur ein Meeting vor Ort durchgeführt werden, die weiteren Treffen fanden per Videokonferenz statt. Nach einer kurzen Hinführung zum Thema diskutierten die Teilnehmenden in Einzelgruppen und im Plenum das Lernmodell. In diesem Rahmen konnten Verständnisfragen geklärt und Änderungsanregungen aufgenommen werden. Die Mitarbeitenden des Departements Soziale Arbeit konnten ihre Rückmeldungen jeweils in vorangekündigten Online-Meetings abgeben. Der Ablauf der Sitzungen war jeweils ähnlich: In einem ersten Schritt wurde der Arbeitsstand vorgestellt, dieser im Anschluss daran diskutiert und danach wurden Änderungsvorschläge entgegengenommen.

Um den Entstehungsprozess besser erfahrbar zu machen, sind nachfolgend die drei wichtigsten Prinzipien, welche die Zusammenarbeit begleiteten, beschrieben. Dazu gehörten das Arbeiten in Iterationen – wie in diesem Kapitel bereits kurz angedeutet –, die integrative Entscheidung als Instrument der Entscheidungsfindung und das Arbeiten nach dem «safe enough to try»-Prinzip.

5.2.1 Arbeiten in Iterationen

Die Arbeit in Iterationen erlaubte das kleinschrittige Erarbeiten der Ergebnisse und ihre rasche Überprüfung (Pfannstiel & Steinhoff, 2020, S. 91). Die einzelnen Iterationen folgten einem geregelten Ablauf. Es wurde ein Vorschlag ausgearbeitet, dieser wurde zur Vernehmlassung ans Plenum gesendet, die Rückmeldungen im Plenum wurden abgeholt und Diskussionen zur Qualität des Ergebnisses geführt. Darauf folgte wieder ein weiterer Entwicklungsschritt, in welchem, basierend auf den Erkenntnissen der vorgängigen Iteration, das Modell angepasst und überarbeitet wurde. Durch das eingebaute Feedback in jeder Iteration konnten im Prozess fortlaufend neue Gedanken und Anregungen aufgenommen und direkt in der nächsten Iteration umgesetzt werden. So liess sich in kurzen Abständen feststellen, ob sich das Lernmodell in die richtige Richtung entwickelt.

5.2.2 Integratives Entscheiden

Um Entscheidungen herbeizuführen, waren alle Mitwirkenden der Kreise gleichwertig in die Beschlussfassungsstruktur integriert. Jeder Kreis hatte in dem Projekt seine Aufgabe, leistete einen Beitrag zum Gesamten und traf Entscheidungen im Rahmen seines Auftrags. Für Grundsatzentscheidungen (normative oder strategische Entscheidungen) nutzte das Plenum die integrative Entscheidungsfindung. Dazu gab es sechs zu durchlaufende Prozessschritte,

die von einer Moderatorin oder einem Moderator begleitet wurden: Zunächst wurde der Vorschlag von den vorschlagenden Personen vorgestellt (1.), gefolgt von Klärungsfragen (2.) aus der Kreisversammlung. Anschliessend gab es eine Reaktionsrunde (3.), in der jede Person ihre Gefühle und Gedanken zum Vorschlag äusserte; Diskussionen waren nicht erlaubt. Der nächste Prozessschritt (4.) umfasste die Verbesserung und Klärung des bisherigen Vorschlags durch die vorschlagenden Personen. Danach konnte jede Person verbleibende Einwände äussern (5.). Als letzter Schritt erfolgte die Integration aller Einwände in den bisherigen Vorschlag (6.). Dadurch gewann der Vorschlag an Qualität. Das Ergebnis war ein Vorschlag, mit dem nicht alle einverstanden sein mussten, sondern der im Konsent (kein Widerstand) mitgetragen wurde. Das machte ihn «safe enough to try» (Oestereich & Schröder, 2017, S. 171; Strauch et al., 2018, S. 38–39).

Die Form der integrativen Entscheidungsfindung eignet sich nicht für alle Entscheidungen, da der Prozess aufwendig und ressourcenintensiv ist. Die agile Organisationsgestaltung bietet ergänzend eine grosse Methodenvielfalt zur bedarfsgerechten Anwendung: neben der Einwandintegration waren Vetoabfragen, Widerstandsabfragen oder Zustimmungsabfragen Möglichkeiten, um als Kreisversammlung zu einer Entscheidung zu kommen (Oestereich & Schröder, 2019, S. 162–166).

5.2.3 Safe enough to try

Der «safe enough to try»-Ansatz wird oft im Rahmen von «New Work» genutzt (Zirkler & Werkmann-Karcher, 2020, S. 11), beispielsweise auch bei der zuvor beschriebenen Methodik der integralen Entscheidung (Strauch et al., 2018, S. 38–39). Unter den Bedingungen von Unsicherheit und Komplexität ist es nicht immer möglich, vor einer Entscheidung das gesamte Feld an Optionen und Konsequenzen zu überblicken. Unerwartete Auswirkungen von Entscheidungen lassen sich nicht völlig ausschliessen (Zirkler & Werkmann-Karcher, 2020, S. 60–61). Aus diesem Grund können auch keine «richtigen» Entscheidungen getroffen werden. Beim Entscheiden soll sich anstelle von richtig oder falsch die Frage stellen: «Ist es gut genug, um es probieren?» bzw. «Ist es sicher genug, um damit fortzufahren?» Diese Fragen begleiteten den Entwicklungsprozess des Lernmodells. Während der Entwicklung stellten sich die beteiligten Personen diesen Fragen in jeder Iteration. Immer wenn die Antwort positiv ausfiel, war das Lernmodell bereit für die nächste Feedbackrunde, wo sich das Plenum dieselben Fragen stellte.

6 Lernmodell

Es handelt sich um ein normatives Modell, welches den Lernprozess operationalisiert und als generisches Konzept zur Weiterentwicklung von Lehr-Lern-Arrangements dient. Die folgenden Unterkapitel beschreiben das Lernmodell sowie die dazugehörigen Grundüberlegungen.

6.1 Grundüberlegungen Lernmodell

Wie im vorangegangenen Kapitel ausgeführt, ist selbstorganisiertes Lernen ein handlungsregulierender Prozess, der durch innere und äussere Einflüsse (Situations- und Kontextbedingungen) gesteuert wird. Im vorliegenden Lernmodell existieren drei Faktoren, die eine Lernsituation massgeblich gestalten:

- Organisatorische Setzungen, das sogenannte Lernsetting,
- der beim Lernen durchlaufene Prozess sowie
- Rollen, die die Beteiligten wahrnehmen und die das Lernen beeinflussen.

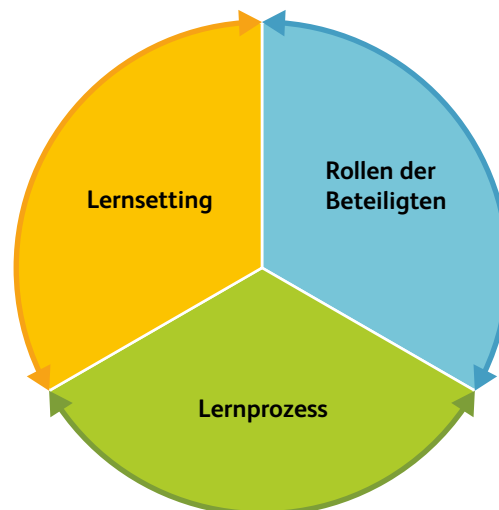


Abbildung 4: Beeinflussende Faktoren einer Lernsituation (eigene Darstellung)

6.2 Lernsetting

Die Lernsettings umschreiben die Vorannahmen, welche die Verantwortlichen für einen Lernabschnitt treffen. Einige Vorannahmen sind altbekannt und treffen auf jegliche Art der didaktischen Gestaltung zu. Andere Regler kamen durch die Digitalisierung hinzu. Dadurch multiplizieren sich die Anpassungsmöglichkeiten eines Lernsettings (Geschäftsstelle beim Stifterverband, 2021, S. 251). Die didaktisch sinnvolle Gestaltung von Lernsituationen ist

kontextspezifisch. Doch ist klar, dass die Lernumgebungen authentisch gestaltet sein sollen, um den Umgang mit realen Herausforderungen und unverfälschten Situationen zu erlernen (Niedermeier et al., 2020, S. 256–257):

- **Feedback:** Wer trägt für qualifiziertes Feedback die Hauptverantwortung? Peer-Feedback und Selbstbeurteilungen dienen der Reflexion des eigenen Handelns und des Lernprozesses (Arn et al., 2016, S. 206–207). Daher lohnen sich Überlegungen zur Einbindung von Feedback in die Lernsituation.
- **Synchronizität der Kommunikation:** Braucht das Lernsetting mehrheitlich synchrone oder asynchrone Kommunikation? Kommunizieren die beteiligten Personen eher zeitgleich oder zeitlich versetzt?
- **Strukturierungsgrad:** Wie kleinteilig ist das Lernen im Lernsetting gestaltet? In gewissen Situationen sind kleinteilige Arbeitsschritte sinnvoll. Oft führen aber selbstständige Lernaktivitäten, in welchen die Studierenden die Fragestellung formulieren und selbstständig das notwendige Wissen erarbeiten und präsentieren, zum selben Ergebnis, wobei die selbstständigen Lernaktivitäten Autonomie ermöglichen (Krommer et al., 2021, S. 22–23).
- **Soziale Interaktion:** Welchen Stellenwert hat die Gruppe im Lernsetting? Lernen passiert in unterschiedlichen Konstellationen und umfasst das individuelle Lernen, das Lernen in Dyaden sowie in Gruppen. Kooperative und kollaborative studentische Forschungsprojekte, die möglichst ganzheitlich und selbstständig durchlaufen werden, ermöglichen gegenseitige Unterstützung der Studierenden und stärken das Zugehörigkeitsgefühl (Arn et al., 2016, S. 140–143).
- **Präsenzform:** Wie sind die im Lernprozess involvierten Personen präsent? Finden die Interaktion und die Kommunikation vornehmlich im physischen oder im digitalen Raum statt?
- **Steuerungsverantwortung:** Liegt die Steuerung eher bei den Studierenden oder bei den Dozierenden? Steuerung durch Studierende bedeutet einen Kontrollverlust bei den Dozierenden. Dazu braucht es Vertrauen in die Zusammenarbeit (Krommer et al., 2021, S. 20–21).

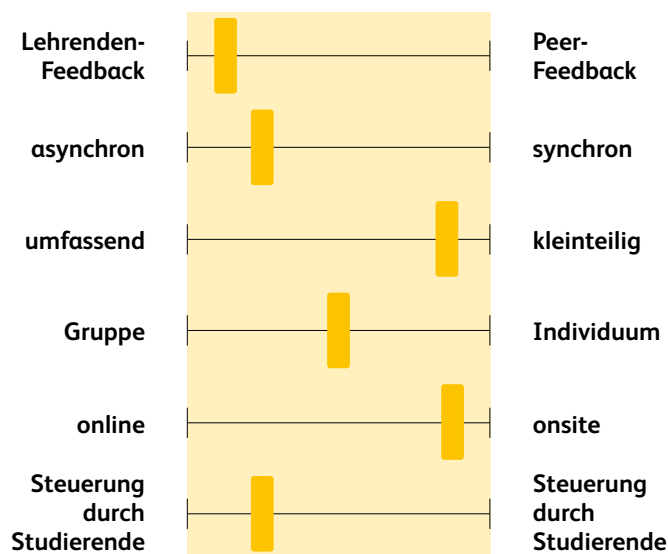


Abbildung 5: Regler des Lernsettings (eigene Darstellung)

Die beschriebenen Dimensionen bilden ein Kontinuum und machen die Vorannahmen über Regler sichtbar (Krommer & Wampfler, 2021, S. 12). Das Bild der Regler ist einem Mischpult entlehnt: Verschiedene Schieberegler setzen verschiedene Filter ein, die den Ton unterschiedlich gestalten. Dadurch ist für alle Beteiligten das Lernsetting sichtbar.

Für Teilhabe und Mitentscheidung am Lernprozess ist es relevant, dass für Studierende transparent ist, welche Aspekte gestaltbar sind und welche nicht (Riedel & Möbius, 2021, S. 134). Die durch die Regler geschaffene Transparenz macht Lernsettings verhandelbar. Die Verantwortungsübergabe an Studierende bei der Definition des Lernsettings ist dadurch realisierbar, so nehmen Studierende eine aktive Rolle im Lernprozess ein.

6.3 Lernprozess

Der Lernprozess folgt einem allgemeinen basalen Handlungsmodell, wie es aus Problemlöseverfahren oder dem Projektmanagement bekannt ist. Selbstorganisiertes Lernen ist prozesshaft (vgl. Kapitel 2.3), daher eignet sich die Orientierung an entsprechenden Modellen. Der Lernprozess behandelt und umschließt die Phasen der Orientierung, Planung, Realisierung und Evaluation. So können Studierende zusätzliche Handlungsoptionen entdecken und nutzen. Dazu braucht es Erfahrungsräume, welche die Studierenden erkunden können und in denen gegebenenfalls alternative Lernwege beschrritten werden können (Riedel & Möbius, 2021, S. 135).

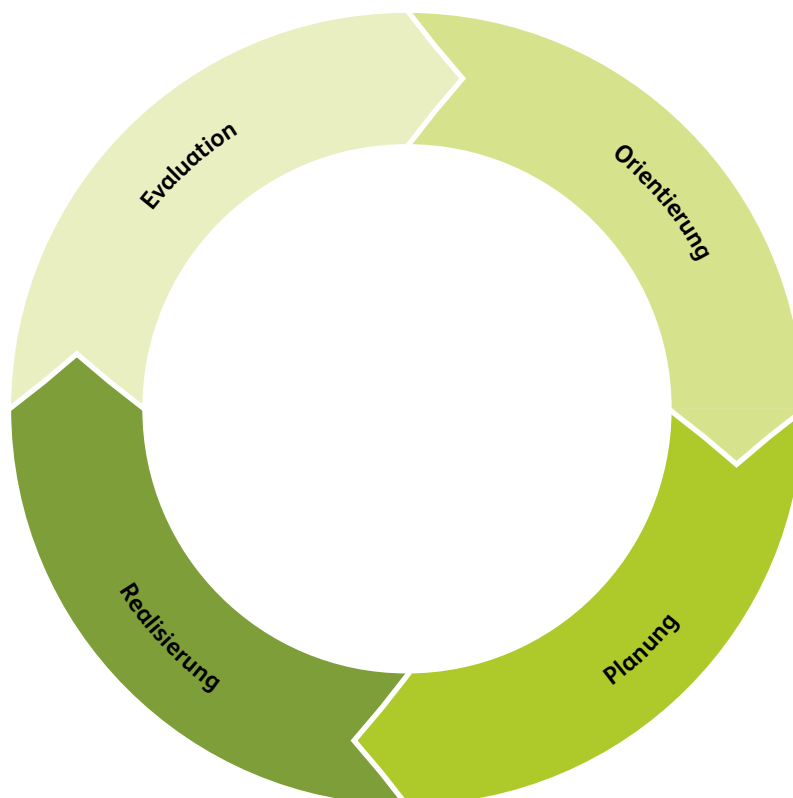


Abbildung 6: Lernprozess als Handlungsmodell (eigene Darstellung)

- In der **Orientierungsphase** setzen Studierende die formalen Anforderungen mit vorhandenem Wissen in Beziehung. Herausfordernde Fragestellungen regen eine Auseinandersetzung mit den notwendigen Inhalten und Kompetenzen an. Erste Inhalte werden bestimmt und eine Weiterentwicklungsperspektive wird eingenommen.
- In der **Planungsphase** folgt die Aushandlung und Fixierung der Lernprojekte. Ebenso erfolgt die Aushandlung, wie der Lernnachweis aussehen soll. Die nächsten Handlungsschritte werden festgelegt und es wird ein Zeitplan erstellt.
- In der **Realisierungsphase** folgt die systematische Bearbeitung der einzelnen Aufträge. Es werden neue Lösungswege ausprobiert, bis das gewünschte Ergebnis erreicht ist. In dieser Phase eignen sich Studierende auf ihre Fragestellung bezogenes Wissen an. Dozierende beraten, inspirieren und fördern das Experimentieren mit neuen Lösungswegen.
- In der **Evaluationsphase** steht die Auswertung und Reflexion des Lernprojekts auf dem Hintergrund der gesetzten Ziele im Zentrum. Der Zuwachs an Wissen und Kompetenzen wird (selbst-)kritisch beurteilt, neu erarbeitetes Wissen wird reflektiert und durch Repetition gefestigt. Die Evaluationsphase dient auch der Kontrolle der Leistung und des definierten Lernnachweises.

6.4 Rollen der Beteiligten

Lernen findet nicht abgesondert in Hochschulen statt. Für zeitgemässes Lernen sind Praxispartner:innen wichtige Bezugspersonen, die genauso wie Lehrende den Prozess anleiten, unterstützen oder begleiten können (Domann & Oelker, 2022, S. 175–176). Für selbstorganisiertes Lernen gilt es die Rollenverteilung im klassischen Lehr-Lern-Setting aufzubrechen. Damit Studierende Verantwortung übernehmen können, brauchen sie die Möglichkeit, sich in unterschiedlichen Rollen am Lerngeschehen zu beteiligen (Reinmann, 2008, S. 15). Daher werden, abgeleitet aus der agilen Organisationsentwicklung, die Rollen der Beteiligten geklärt und mit entsprechenden Verantwortlichkeiten verbunden. Dadurch gestaltet sich das Lernen als Koproduktion von Mitarbeitenden der Hochschule, von Praxisvertretenden und von Studierenden. In der agilen Organisationsentwicklung gibt es ein Basisset von Rollen zur selbstorganisierten Arbeit (vgl. Oestereich & Schröder, 2019, S. 127–131). Das bedeutet: Die Selbstorganisation beginnt mit einem Akt der (Fremd-)Organisation. Definierte Rollen und weitere Instrumente wie beispielsweise das Teamboard stellen Praktiken zur Verfügung, die verhindern, dass eine Gruppe einfach sich selbst überlassen wird und in ein Vakuum gerät. Im Folgenden wird das Rollenset erläutert, mit dem die Beteiligten ihre Zusammenarbeit strukturieren können. Vorgesehen sind die folgenden Rollen: Gastgeber:in, Dokumentar:in, Lernbegleiter:in, Ökonom:in, Expert:in.

- **Gastgeber:in**: hat die Verantwortung, das Lernprojekt, gemäss Vereinbarung, organisatorisch zu führen. Ähnlich wie bei einem Fest sorgt die Person dafür, dass sich alle orientieren können, dass sie gut informiert und miteinander im Kontakt sind. Sie nimmt Aufgaben wahr wie die Organisation der Arbeitstreffen, die Einladung der Beteiligten, die Moderation des Treffens und sorgt dafür, dass die vereinbarten Themen besprochen werden.
- **Dokumentar:in**: hat die Aufgabe, die Arbeit der Gruppe für alle sichtbar und einfach zugänglich zu machen. Die dokumentierende Person ist nicht die Person, die jedes Arbeitstreffen protokolliert – dies kann wechseln. Die Person ist für die Angemessenheit der Dokumentation zuständig. Zentral ist die Sicherstellung, dass alle relevanten Entscheidungen und Aufgabenübernahmen zuverlässig dokumentiert sind.
- **Ökonom:in**: unterstützt die Gruppe in der Leistungsreflexion. Dazu gehören der Umgang mit (Zeit-)Ressourcen, Rückmeldungen, wie gut die Gruppe ihren Zweck erfüllt und wo sie in der Leistungserbringung steht, sowie das Zurverfügungstellen von Kennzahlen (Wer hat wie viel für was gearbeitet? Welche Unterstützungsleistungen wurden bezogen? Was steht noch zur Verfügung?)

- Lernbegleiter:in: hat die Aufgabe, durch das Wirken als Coach und Prozessbegleiter:in die Weiterentwicklung der Gruppe zu unterstützen.
- Experte/Expertin: übernimmt eine Fachrolle. Die Person hat dauerhaft eine Fachexpertise, die sie im Verlauf des Lernprojekts aufbaut oder bereits mitbringt. Die Definition mehrerer Fachrollen ist möglich.

Dozierende werden vermutlich eher in der Rolle von Lernbegleitung, Experte/Expertin oder Gastgeber:in sein. Abhängig vom Lernprojekt können Studierende alle Rollen übernehmen. Wichtig ist bei der Verteilung von Aufgaben und Handlungen die Verantwortungsübergabe. Die Konsequenzen des eigenen Handelns müssen stets auf die handelnde Person zurückfallen. Dies betrifft sowohl Erfolge als auch Scheitern. Die definierten Rollen gewährleisten, dass alle am Lernprojekt Beteiligten jederzeit nachvollziehen können, wer, wann, wie, wo, welchen Beitrag leistet.

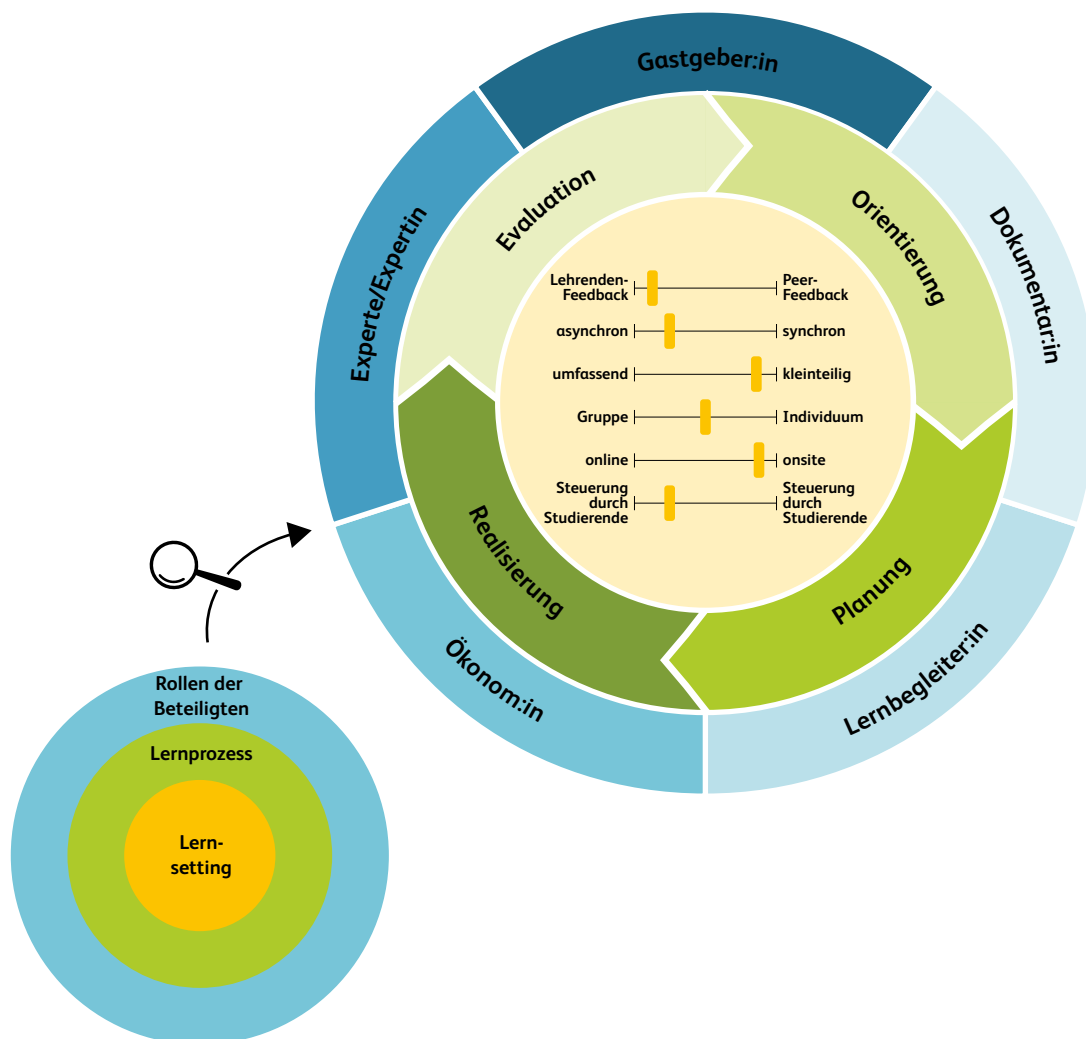


Abbildung 7: Das Lernmodell (eigene Darstellung)

7 Diskussion und Ausblick

Das vorgestellte Lernmodell beschreibt als normative Grundlage, wie selbstorganisiertes Lernen im Hochschulkontext verstanden und angewendet werden kann. Die drei unterschiedlichen Faktoren Lernsetting, Prozess und Rollen der Beteiligten widerspiegeln unterschiedliche Interventionsebenen des selbstorganisierten Lernens. Alle Ebenen sind für die ganzheitliche Betrachtung des Lernens relevant. Es ermöglicht, Lernen als ganzheitlichen Prozess wahrzunehmen (Arn et al., 2016, S. 33–34). Die Studierenden, Dozierenden und Praxisvertretenden nehmen am Prozess teil und beteiligen sich aktiv.

Das Lernsetting macht es möglich, spezifisch auf unterschiedliche Anforderungen einzugehen und diese bewusst zu justieren. Ähnlich wie bei einem Mischpult verändert sich je nach Einstellung der O-Ton des Lernens, je nachdem, was die Situation oder das zu Lernende als wertvoll vorgibt (Krommer & Wampfler, 2021, S. 12). Weiter veranschaulicht das Bild des Mischpults, dass sich gesellschaftliche Veränderung wie die Digitalisierung auf die Regler und damit verbundenen Gestaltungsmöglichkeiten in der Hochschulbildung auswirken (vgl. Eberl, 2020). Die iterative Bearbeitung und die Phasen eines Handlungsregulationsprozesses führen zu überschaubaren Lernsituationen, die für Studierende und Lehrende in kleineren Abschnitten plan- und realisierbar sind. Dadurch gewinnen Studierende an Autonomie und langwierige Fehlentwicklungen in eine nicht zielführende Richtung sind vermeidbar. Die Studierenden können gezielt Wissen aufbauen und lernen selbstständig zu entscheiden, was nützliches Wissen ist. Sie lernen das Reflektieren ihres eigenen Handelns und bei Bedarf das Anpassen eigener Lernwege (Riedel & Möbius, 2021, S. 135). Durch die Rollen verteilt sich die Verantwortung für den Lernprozess auf verschiedene beteiligte Personen (Reinmann, 2008, S. 15), gleichzeitig bleibt das Individuum für den individuellen Lernerfolg in der Verantwortung. Dadurch werden nochmals die Autonomie und Verantwortungsübernahme aller Beteiligten gestärkt und wird die Macht im Lernprozess auf mehrere Personen verteilt (Sembill & Seifried, 2007, S. 24–25).

Die im Entwicklungsprozess angewendeten Prinzipien – Arbeit in Iterationen, integratives Entscheiden und der Grundsatz «safe enough to try» (vgl. Kapitel 5.2.1 bis Kapitel 5.2.3) – gaben der Modellentwicklung die nötige Aufgeschlossenheit und Wandelbarkeit, um das vorliegende Ergebnis erzielen zu können. Diese Prinzipien sind als Grundsatz in der Arbeit mit dem Lernmodell integriert. Wir sind davon überzeugt, dass es diese braucht, um mit dem Modell arbeiten zu können und um die Geschwindigkeit und Volatilität des Wandels auffangen zu können. Mit diesen Prinzipien kann es gelingen, in Zukunft noch mehr bedürfnisgerechte Lernsituationen in der Kultur der Digitalität zu entwickeln.

Für die Lehr-Lern-Arrangements an Hochschulen ergibt sich durch das Lernmodell die Möglichkeit, Lernen ganzheitlich zu betrachten. Die in dem Modell implementierten Ebenen sind bekannte Instrumente, deren individuelle Anwendbarkeit bereits mehrfach geprüft wurde. Daher ist davon auszugehen, dass die einzelnen Modellteile unabhängig voneinander Anklang finden und in der Praxis durchführbar sind. Das Modell lässt Transparenz und die Verantwortungsübernahme der Studierenden zu. Es entspricht somit dem Zeitgeist, der eher von Lehrenden- hin zu Lernenden-orientierten didaktischen Überlegungen führt. In diesem Zusammenhang ist es wichtig, dass Lehrende vorgängig klären, wo sie Verhandlungsmöglichkeit sehen und was nicht verhandelbar ist. Weiter ist im Zusammenhang mit dem Lernmodell zu klären, wie die beteiligten Personen gemeinsam in Koproduktion das erlernte Wissen in den für Hochschulen typischen formalen Leistungs- bzw. Lernnachweisen überprüfen können. Dazu gibt es in der Literatur verschiedene Bemühungen hin zu offenen und virtuellen Lernkontrollen wie zum Beispiel E-Assessments (Domann & Oelker, 2022; vgl. Reinmann, 2019; Riedel, 2021). Für die Studierenden bedeutet die Arbeit mit dem Lernmodell durch die Verantwortungsübernahme einen Mehraufwand im Vergleich zum Status quo. Für ein erfolgreiches Gelingen müssen sie sich die Fähigkeiten und Fertigkeiten zur ständigen Selbstreflexion und -evaluation aneignen. Durch die neuen Rollen im Lernprozess können Unsicherheiten und Doppelspurigkeit entstehen. Daher ist es wichtig, Rollenklarheit zu schaffen und die Rollenprofile bei Unstimmigkeiten und Leerläufen zu schärfen. Sowohl seitens der Lehrenden als auch seitens der Lernenden erfordert die Zusammenarbeit ein erhöhtes Mass an Sozial- und Selbstkompetenzen. Nur mit genügend Konfliktlösepotenzial und Unsicherheitstoleranz, um zwei Beispiele zu nennen, ist ein erfolgreiches Arbeiten mit dem Lernmodell möglich. Dies bedeutet auch, dass sich der Fokus im Lernen weg vom Faktenwissen hin zum prozeduralen, konzeptuellen und metakognitiven Wissen verschiebt. Das

im bisherigen Lernverständnis dominante Faktenwissen wird grösstenteils durch die Möglichkeiten der ständigen Abrufbarkeit verdrängt, welche die Digitalisierung mit sich bringt (Krommer & Wampfler, 2021, S. 9–10).

Das Modell wurde unter Berücksichtigung der aktuellen theoretischen Überlegungen und der Erfahrung verschiedener mit der Hochschulbildung vertrauter Personen entwickelt, doch fehlt zum heutigen Zeitpunkt die Überprüfung, wie es sich in der Unterrichtspraxis an einer Hochschule bewährt. Daher ist der nächste logische Schritt die Implementierung des Lernmodells in die Hochschulpraxis. Dies kann sowohl auf dem Level eines ganzen Studiengangs als auch eines Moduls passieren. Für die weitere Arbeit mit dem Lernmodell sind vom Autor:innenteam weitere Iterationen geplant. Das nächste Ziel ist es, das Lernmodell in einem Modul anzuwenden und auf die Durchführbarkeit hin zu überprüfen. Im Sinne des iterativen Ansatzes sind Ergänzungen, einzelne Festlegungen und weitere Eingrenzungen, beispielsweise der Regler, durchaus möglich.

Neben der praktischen Anwendung des Lernmodells ist die empirische Abstützung des Modells ein weiterer relevanter Aspekt. Zum einen wäre es sinnvoll, in einer Case Study das gesamte Modell und dessen Anwendung zu evaluieren. Dabei sollte der Fokus auf der Anwendbarkeit im Studium liegen. Zum anderen ist die partielle Überprüfung einzelner Modellinhalte möglich. So stellt sich das Autor:innenteam beispielsweise die Fragen, ob die Dimensionen des Lernsettings vollständig sind oder ob einige Dimensionen weggelassen werden könnten oder ob der Handlungsorientierungsprozess, der in der Literatur in unterschiedlichen Differenzierungsgraden beschrieben ist, für die Anwendung im Lernen detailliert genug ist. Möglicherweise gibt es für die Beteiligten noch weitere, bisher nicht identifizierte Rollen in einem Lernprozess.

Sowohl im Alltag als auch in der Forschung ist die Halbwertszeit von Beiträgen rund um die Digitalisierung kurz. Dies gilt auch für diesen Bericht. Letztlich ist dieser Bericht das Endprodukt einer Iteration des Autor:innenteams. Er ist ein Ausgangspunkt, um zu prüfen, was die Veränderungen des Umfelds und welches die Bedürfnisse der Lernenden, der Praxis und der Lehrenden sind. Von dort aus kann die Entwicklung weitergehen. Das Ziel ist es nicht, ein allgemeingültiges Modell zu postulieren, sondern die Vermittlung eines normativen Denkrahmens, der sich künftig flexibel den Gegebenheiten anpassen wird.

Quellenverzeichnis

Arn, Christof, Bardill, Sina et al. (2016). *Agile Hochschuldidaktik*. Beltz Juventa.

Arnold, Patricia, Lars, Kilian, Thillosen, Anne & Zimmer, Gerhard (2018). *Handbuch E-Learning: Lehren und Lernen mit digitalen Medien* (5. Auflage). W. Bertelsmann Verlag wbv.

Bak, Peter Michael (2019). *Lernen, Motivation und Emotion: Allgemeine Psychologie II – das Wichtigste, prägnant und anwendungsorientiert*. Springer Berlin Heidelberg. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-59691-3>

Bandtel, Matthias & Trefs, Leonie (o. J.). Ermöglungsräume für selbstorganisiertes Lernen: Wollen, können, gefragt werden. In: Yvonne Berkle, Hanna Hettrich, Kathrin Kilian & Johanna Woll (Hrsg.), *Ermöglungsräume für selbstorganisiertes Lernen: Wollen, können, gefragt werden* (S. 145).

Buss, Imke & Keller, Anne (2019). E-Teaching-Kompetenz von Fachhochschullehrenden: Ergebnisse einer formativen Evaluation an der Hochschule für Wirtschaft und Gesellschaft Ludwigshafen. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 36, 48–62. <https://doi.org/10.21240/mpaed/36/2019.11.12.X>

Dietrich, Stephan (Hrsg.). (1999). *Selbstgesteuertes Lernen – Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur*. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE).

Doblinger, Michael (2014). *Selbstorganisiertes Lernen und die Wirkungen auf die Innovationsbereitschaft am Arbeitsplatz: Dargestellt am Beispiel der Fernstudierenden der WHL* (1. Aufl). Gietl.

Domann, Sophie & Oelker, Birgit (2022). Lehren und Studieren in der Zukunft: Nie war die «lernende Organisation Hochschule» wichtiger als heute. *Sozial Extra*, 46(3), 172–176. <https://doi.org/10.1007/s12054-022-00486-z>

Dyrna, Jonathan (2021). Selbstgesteuertes Lernen. Begriffsbestimmung und Operationalisierung. In: Thomas Köhler (Hrsg.), *Selbstgesteuertes Lernen in der beruflichen Weiterbildung. Ein Handbuch für Theorie und Praxis* (S. 65–83). Waxmann Verlag GmbH.

Dyrna, Jonathan, Riedel, Jana & Schulze-Achatz, Sylvia (2019). *Wann ist Lernen mit digitalen Medien (wirklich) selbstgesteuert? Ansätze zur Ermöglung und Förderung von Selbststeuerung in technologieunterstützten Lernprozessen*. TUDpress – Dresden: Technische Universität Dresden.

Eberl, Martina (2020). Blended Learning an einer öffentlichen Hochschule. In: Olaf Resch (Hrsg.), *Digitalität@HWR – Erfahrungen mit Digitalisierung in Forschung und Lehre* (S. 141–166). Nomos Verlag.

Ehlers, Ulf-Daniel (2020). *Future Skills: Lernen der Zukunft – Hochschule der Zukunft*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-29297-3>

Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen. Mitteilung der Kommission vom 21. November 2001. (2002). In: *Ein europäischer Raum des lebenslangen Lernens* (S. [7]–65). Amt für amtliche Veröffentlichungen der EG.

Falkenstern, Anastasia (2020). Hochschulbildung im Spannungsfeld von digitaler Kommunikation und virtuellen Lernumwelten. In: Marija Stanislavljevic & Peter Treppe (Hrsg.), *(Digitale) Präsenz – Ein Rundumblick auf das soziale Phänomen Lehre* (S. 41–44). Pädagogische Hochschule Luzern. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.4291793>

Fischer, Lorenz & Wiswede, Günter (2009). *Grundlagen der Sozialpsychologie* (3., völlig neu bearb. Aufl.). Oldenbourg.

Geschäftsstelle beim Stifterverband (Hrsg.) (2021). *Digitalisierung in Studium und Lehre gemeinsam gestalten: Innovative Formate, Strategien und Netzwerke*. Springer Fachmedien Wiesbaden.
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-32849-8>

Gloerfeld, Christina (2020). *Auswirkungen von Digitalisierung auf Lehr- und Lernprozesse: Didaktische Veränderungen am Beispiel der FernUniversität in Hagen*. Springer VS, Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.

Graf, Rüdiger & Herzog, Benjamin (2016). Von der Geschichte der Zukunftsvorstellungen zur Geschichte ihrer Generierung: Probleme und Herausforderungen des Zukunftsbezugs im 20. Jahrhundert. *Geschichte und Gesellschaft*, 42(3), 497–515. <https://doi.org/10.13109/gege.2016.42.3.497>

Franuszkiewicz, Judyta, Frye, Silke, Terkowsky, Claudius & Heix, Sabrina (2019). Flexibles und selbstorganisiertes Lernen im Labor – Remote-Labore in der Hochschullehre. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 14(3).
<https://doi.org/10.3217/ZFHE-14-03/16>

Kochskämper, Dorothee & Lips, Anna (2022). So flexibel wie möglich?: Visionen für ein Studium (Sozial-)Pädagogik 2035. *Sozial Extra*, 46(3), 167–171. <https://doi.org/10.1007/s12054-022-00488-x>

Konrad, Klaus. (2014). *Lernen lernen – allein und mit anderen*. Springer Fachmedien Wiesbaden.
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-04986-7>

Kopp, Birgitta & Mandl, Heinz (2011). Selbstgesteuertes Lernen. In: *Enzyklopädie der Erziehungswissenschaften Online* (1. Aufl.). Juventa Verlag GmbH. <https://doi.org/10.3262/EE009110162>

Krommer, Axel (2019). Paradigmen und palliative Didaktik. In: Philippe Wampfler (Hrsg.), *Routenplaner #digitale Bildung. Auf dem Weg zu zeitgemässer Bildung. Eine Orientierungshilfe im digitalen Wandel* (S. 74–92). Verlag ZLL21 e.V.

Krommer, Axel & Wampfler, Philippe (2021). Distanzlernen, didaktische Schieberegler und zeitgemäßes Lernen. In: Axel Krommer (Hrsg.), *Hybrides Lernen. Zur Theorie und Praxis von Präsenz- und Distanzlernen*. Beltz.

Krommer, Axel, Wampfler, Philippe & Klee, Wanda (2021). Distanzlernen – Didaktische Hinweise. In: Axel Krommer (Hrsg.), *Hybrides Lernen. Zur Theorie und Praxis von Präsenz- und Distanzlernen*. Beltz.

Krug, Hilde & Jörissen, Stefan (2022). *Lernen in Lehrformaten an der HSLU* (Grundlagen-Dokument). Hochschule Luzern.

Lübcke, Maren & Wannemacher, Klaus (o. J.). *Trendanalyse didaktischer Methoden zur Vermittlung zukünftiger Wissens- und Kompetenzstrukturen*. Institut für Hochschulentwicklung. Abgerufen am 31. März 2022 von <https://cloud.tugraz.at/index.php/s/fx8ALPYRF9DMCfR>

Mihajlović, Dejan (2019). Kommunikation, Kollaboration, Kreativität und kritisches Denken – mehr als Buzzwords. In: Alex Kommer, Martin Lindner, Dejan Mihajlović, Jöran Muuss-Merholz & Philippe Wampfler, *Routenplaner #Digitale Bildung* (S. 146–174). ZLL21.

Muuss-Merholz, Jöran (2019). Wir verwechseln «Lehren» mit «Lernen». Die digitale Bildungswelt tut nur so, als denke sie lernseits. In: Alex Kommer, Martin Lindner, Dejan Mihajlović, Jöran Muuss-Merholz & Philippe Wampfler, *Routenplaner #Digitale Bildung* (S. 131–133). ZLL21.

Niedermeier, Sandra, Huschitt, Julian, Fink, Jasmin & Winkler, Katrin (2020). Aus der Praxis: Problemorientiertes Online-Lernen zur hochschulübergreifenden Vermittlung von Schlüsselkompetenzen und Inhalten der Psychologie – Konzept und studentische Evaluation. In: Michael Krämer, Jörg Zumbach & Ines Deibl (Hrsg.), *Psychologiedidaktik und Evaluation XIII* (S. 255–263). Shaker Verlag. <http://dx.doi.org/10.23668/psycharchives.4263>

Oestereich, Bernd & Schröder, Claudia (2017). *Das kollegial geführte Unternehmen: Ideen und Praktiken für die agile Organisation von morgen*. Vahlen.

Oestereich, Bernd & Schröder, Claudia (2019). *Agile Organisationsentwicklung*. A Vahlen.
<https://doi.org/10.15358/9783800660773>

Petko, Dominik (2020). Mediendidaktische Möglichkeiten. In: *Einführung in die Mediendidaktik. Lehren und Lernen mit digitalen Medien* (2. vollst. überarb. Aufl.). Belz.

Pfannstiel, Mario A. & Steinhoff, Peter F.-J. (Hrsg.) (2020). *Transformationsvorhaben mit dem Enterprise Transformation Cycle meistern: Projekte erfolgreich planen, durchführen und abschliessen*. Springer Fachmedien Wiesbaden.
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-28494-7>

Reinmann, Gabi (2008). *Selbstorganisation im Netz – Anstoss zum Hinterfragen impliziter Annahmen und Prämissen* (Arbeitsbericht Nr. 18).

Reinmann, Gabi (2010). Selbstorganisation auf dem Prüfstand: Das Web 2.0 und seine Grenzen(losigkeit). In: Kai-Uwe Hugger & Markus Walber, *Digitale Lernwelten: Konzepte, Beispiele und Perspektiven* (1. Aufl., S. 75–89). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Reinmann, Gabi (2019). Forschendes Lernen prüfen. Hochschuldidaktische Gedanken zu einer Theorie des Prüfens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65(4), 608–626. <https://doi.org/10.25656/01:23997>

Riedel, Jana (2021). 20 Methoden zur Unterstützung des selbstgesteuerten Lernens. In: Jonathan Dyrna, Jana Riedel, Sylvia Schulze-Achatz & Thomas Köhler (Hrsg.), *Selbstgesteuertes Lernen in der beruflichen Weiterbildung: Ein Handbuch für Theorie und Praxis* (S. 202–244). Waxmann.

Riedel, Jana & Möbius, Kathrin (2021). Zehn Prinzipien für erfolgreiches selbstgesteuertes Lernen. In: Jonathan Dyrna, Jana Riedel, Sylvia Schulze-Achatz & Thomas Köhler (Hrsg.), *Selbstgesteuertes Lernen in der beruflichen Weiterbildung: Ein Handbuch für Theorie und Praxis* (S. 130–143). Waxmann.

Rimmele, Sabine, Knecht, Donat, & Lehmann, Elina. (2022). *Konzept für einen neuen Studiengang*. Hochschule Luzern – Soziale Arbeit.

Rimmele, Sabine, Pilotto, Maria, Knecht, Donat, Durrer, Beatrice & Mösch, Peter. (2020). *Entwicklung eines neuen Bachelor-Studiengangs in Sozialer Arbeit: Vorschlag zu Methodik und Prozess* (S. 1–36). Hochschule Luzern – Soziale Arbeit.

Schaper, Niclas (2011). Aus- und Weiterbildung: Konzepte der Trainingsforschung. In: Friedemann W. Nerdinger (Hrsg.), *Arbeits- und Organisationspsychologie: Mit 34 Tabellen* (2., überarb. Aufl., S. 425–451). Springer.

Schmidt, Robin (2020). Post-digitale Bildung. In: Marko Demantowsky, Gerhard Lauer, Robin Schmidt & Bert te Wildt (Hrsg.), *Was macht die Digitalisierung mit den Hochschulen?: Einwürfe und Provokationen* (S. 57–68). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110673265>

Sembill, Detlef & Seifried, Jürgen (2006). Selbstorganisiertes Lernen als didaktische Lehr-Lern-Konzeption zur Verknüpfung von selbstgesteuertem und kooperativem Lernen. In: Dieter Euler, Martin Lang & Günter Pätzold (Hrsg.), *Selbst gesteuertes Lernen in der beruflichen Bildung* (S. 93–108). Steiner.

Sembill, Detlef & Seifried, Jürgen (2007). Selbstorganisiertes Lernen und Unterrichtsqualität. In: Jürgen Buer, *Qualität von Schule – Ein kritisches Handbuch* (S. 401–412). Lang.
<https://kops.uni-konstanz.de/handle/123456789/12154>

Sembill, Detlef, Wuttke, Eveline, Seifried, Jürgen, Egloffstein, Marc & Rausch, Andreas (2007). Selbstorganisiertes Lernen in der beruflichen Bildung – Abgrenzungen, Befunde und Konsequenzen. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 13. http://www.bwpat.de/ausgabe13/sembill_etal_bwpat13.pdf

Strauch, Barbara, Reijmer, Annewiek & Endenburg, Gerard (2018). *Soziokratie: Kreisstrukturen als Organisationsprinzip zur Stärkung der Mitverantwortung des Einzelnen*. Verlag Franz Vahlen.

Ulrich, Immanuel, Wenzel, S Franziska C, Schulze-Vorberg, Lukas, Scherer, Sonja & Schaper, Niclas (2021). Lehren und Lernen mit digitalen Medien. In: *Handbuch Hochschuldidaktik* (S. 16).

Walber, Markus (2013). Selbststeuerung und E-Learning. Ein altes Prinzip im neuen Gewand? *Hochschule und Weiterbildung*, 70–78. <https://doi.org/10.25656/01:8904>

Zirkler, Michael & Werkmann-Karcher, Birgit (2020). Lernwege für Individuen und Teams. In: Michael Zirkler & Birgit Werkmann-Karcher, *Psychologie der Agilität* (S. 51–66). Springer Fachmedien Wiesbaden.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-30357-0_5

Autorinnen und Autor

Prof. Sabine Rimmele

Theologin und Betriebsökonomin. Dozentin und Projektleiterin am Zentrum für Lehre und Professionsentwicklung der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit. Forschungs- und Kompetenzschwerpunkte: Sozialmanagement, Sozialstaat und Sozialhilfe, Organisationsentwicklung und Organisationsgestaltung.

E-Mail: sabine.rimmele@hslu.ch

Elina Lehmann

Arbeits- und Organisationspsychologin. Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sozialmanagement, Sozialpolitik und Prävention der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit. Forschungs- und Kompetenzschwerpunkte: qualitative und quantitative Sozialforschung, neue Formen der Führung und Zusammenarbeit, Organisationsentwicklung.

E-Mail: elina.lehmann@hslu.ch

Prof. Donat Knecht

Sozialarbeiter, MBA Sozialmanagement, M.A. Sozialplanung. Dozent und Projektleiter am Institut für Sozialmanagement, Sozialpolitik und Prävention der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit. Forschungs- und Kompetenzschwerpunkte: Sozialpolitik, Sozialmanagement und Sozialplanung.

E-Mail: donat.knecht@hslu.ch

Anhang

Anhang A: Konturen des «grossen Bildes» (Thesen)

Die Begriffe der ersten, offenen Recherche endeten in losen Gedanken. Diese verdichtete die Kreisversammlung zu Thesen rund um die Hochschulbildung der Zukunft. Als Ergebnis dieser Iteration entstand dieses Dokument «Konturen des 'grossen Bildes'».

Luzern, 21. April 2021
Seite 1/12

Entwicklungsprozess für einen zweiten Studiengang

Konturen des «grossen Bildes» Arbeitspapier mit Erkenntnissen aus Phase I

Inhaltsverzeichnis

1. Ausgangslage.....	2
2. Vorgehen	2
3. Zentrale Themen und Konturen.....	3
3.1. Profil des Studiengangs	3
3.2. Profil der Beteiligten	3
3.3. Professionsverständnis.....	4
3.4. Metakompetenzen.....	4
3.5. «Lehr-/Lernorganismus»	5
3.6. Praxisorientierung.....	6
3.7. Organisation des Studiengangs.....	6
4. Alle 61 Thesen.....	8

1. Ausgangslage

In der Phase I des Entwicklungsprozesses zu einem neuen Studiengang geht es darum, den Kontext und die Rahmenbedingungen eines neuen Studiengangs zu erkunden. Welche Ansprüche könnten an den Studiengang gerichtet werden? Welche Bedürfnisse sind erkennbar? Welche Herausforderungen stellen sich? Welche Rahmenbedingungen sind zu beachten?

Angesichts der potenziellen Grenzenlosigkeit einer solchen Analyse galt es, die Suchrichtung zu fokussieren und die Tiefe der Analyse pragmatisch auf die zur Verfügung stehenden Ressourcen und den Verwendungszweck abzustimmen. Die Analyse soll nämlich helfen, in der anschliessenden Projektphase II die zentralen, zu entscheidenden Themen zu erkennen und den Studiengang in seiner grundlegenden Ausrichtung zu positionieren.

2. Vorgehen

Die Kreisversammlung hat in einem ersten Schritt die zentralen Anspruchsgruppen und Perspektiven definiert. Anschliessend haben die Kreise diese verschiedenen Blickwinkel erkundet und ihre Erkenntnisse in kurzen Factsheets festgehalten und in Form von Thesen zusammengefasst:

Kreis Hochschule

- Perspektive «Bildung und Gesellschaft»
- Perspektive «Konkurrenz und Kooperation»
- Perspektive «Hochschule»
- Perspektive «Mitarbeitende»
- Perspektive «Bewilligungsinstanzen und Finanzierung»

Kreis Praxis und Wissenschaft

- Perspektive «Adressat:innen»
- Perspektive «Praxis»
- Perspektive «Wissenschaft»

Kreis Next Generation

- Perspektive «Studierende»
- Perspektive «Berufseinsteiger:innen»
- Perspektive «Adressat:innen / Auftraggeber:innen»
- Perspektive «Konkurrenz und Kooperation»

Steuerkreis

- Perspektive «Lernen unter Bedingungen von Digitalität»

Alle Thesen sind unter Ziffer 4 aufgelistet. In diesen Thesen werden zentrale Themen und Konturen sichtbar, die durch die Kreisversammlung in einem Workshop herausgearbeitet wurden. Sie werden nachfolgend unter Ziffer 3 zusammengefasst.

Es handelt sich vorliegend um ein Arbeitspapier, das den aktuellen Stand des Irrtums der Kreisversammlung wiedergibt. Es ist weder vollständig noch abschliessend, umfassend, ausgewogen oder fertig, sondern ganz einfach für den Moment zweckmässig. Ein Arbeitspapier eben.

3. Zentrale Themen und Konturen

3.1. Profil des Studiengangs

Ein Bachelor umfasst einen Workload von rund 5'400 Stunden. Wie soll dieser Zeitrahmen genutzt werden? Handelt es sich dabei um ein möglichst breites Grundstudium, das später mit einem Master oder mit Weiterbildung themen- oder berufsfeldspezifisch ergänzt werden muss? Oder hat der neue Studiengang von Anfang an eine spezifische Ausrichtung oder Spezialisierung im Auge?

Es ist nicht das Ziel des neuen Studiengangs, den bisherigen Bachelorstudiengang zu ersetzen oder diesen zu konkurrieren. Vielmehr geht es darum, ein ergänzendes Angebot zu schaffen. Es gilt zu klären, ob er einen anderen inhaltlichen Schwerpunkt hat oder ob die Zulassungsbedingungen ergänzt werden sollen, um eine spezifische Zielgruppe zu erreichen. Erste Ideen gehen zum Beispiel in Richtung Flexibilisierung und Internationalisierung des Studiums, Förderung von Entrepreneurship und eine Verstärkung politischer Aspekte Sozialer Arbeit. Dem stehen teilweise gegebene Rahmenbedingungen gegenüber.

Die Gestaltung von Kooperationen wird auch in der Sozialen Arbeit noch wichtiger. Die kooperative Ausrichtung eines neuen Lehrgangs scheint darum eine wichtige Prämisse. Ein guter Studiengang entsteht aus dem produktiven Zusammenwirken von Studierenden, Dozierenden, Praxis und Adressat:innen der Sozialen Arbeit. Eine wirkungsvolle Praxis funktioniert nicht ohne gute Arbeitsbündnisse unterschiedlichster öffentlicher und privater Organisationen aus allen gesellschaftlichen Sektoren, fachliche Entwicklungen und wirkungsvolle Interventionen nicht ohne die Beteiligung und Abstimmung verschiedener Disziplinen und Professionen.

Der neue Studiengang muss über keine abgeschlossene und endgültige Gestalt verfügen. Er soll vielmehr ein wendiges und flexibles Gebilde sein, das sich schnell an neue Bedingungen anpassen kann. Die Beteiligten am Studiengang sollen experimentieren und neue Wege gehen können. Damit könnte sich der Studiengang auch inhaltlich rasch auf aktuelle Entwicklungen, neue Handlungsfelder und innovative Angebotsentwicklung fokussieren.

Aufgrund der Nachfrage nimmt die Zahl der Ausbildungsplätze an Fachhochschulen der Sozialen Arbeit zu. Ein intensiver Wettbewerb der Schulen um Studierende der Sozialen Arbeit ist aufgrund der kurzen Distanzen zwischen den Standorten und der geregelten interkantonalen Finanzierung nicht von der Hand zu weisen. Gleichzeitig stossen auch andere Professionen und Branchen in Handlungsfelder vor, die auch von der Sozialen Arbeit beansprucht werden (z.B. Case Management im Bereich Spitex oder Hilfeplattformen im digitalen Format). Welches Profil der neue Studiengang auch aufweisen wird: Er muss für Studierende attraktiv sein, sich betriebswirtschaftlich tragen und sich auf dem Ausbildungsmarkt durchsetzen können.

3.2. Profil der Beteiligten

Nebst dem Fokus auf den Inhalt des neuen Studiengangs stellt sich die Frage, was Dozierende, Mitarbeitende und Studierende mitbringen sollten. Es besteht der Wunsch nach mehr Diversität bei Dozierenden und Studierenden. In diesem Zusammenhang wurde der Gedanke der Sinusmilieus eingeführt. Ein künftiger Studiengang sollte möglichst verschiedenen Gruppen eine Teilnahme ermöglichen.

Nebst der Diversität scheint es wichtig, dass im neuen Studiengang eine gewisse Leidenschaft, Passion, Lernfreude, oder ein Wille oder Spirit erlebbar werden. Auch dies gilt für alle Beteiligten.

- Wie können diese Eigenschaften während des Studiums kultiviert und verfeinert werden?
- Wie können solche Eigenschaften über eine lange Zeit aufrechterhalten werden?
- Braucht es solche Eigenschaften bereits als Grundvoraussetzung für das Studium?

Ein neuer Lehrgang wird einen Umgang mit Mehrsprachigkeit und mit dem Thema der interkulturellen Verständigung finden müssen. Im wissenschaftlichen Umfeld gewinnt die englische Sprache an

Bedeutung, was den Fachdiskurs im deutschsprachigen Raum mit dem internationalen Diskurs verbindet. Der Fachaustausch im Inland muss ebenfalls häufig Grenzen zwischen verschiedenen Sprachgruppen überwinden. Und nicht zuletzt ist die sprachliche und interkulturelle Kommunikation mit vielen Adressat:innen der Sozialen Arbeit eine grosse Herausforderung.

Weiter zeigen sich bestimmte Erwartungen an das Menschenbild, das dem neuen Studiengang zugrunde gelegt werden soll. Die Beteiligten sollen grundsätzlich als autonome, selbstbestimmte und selbstverantwortliche Persönlichkeiten wahrgenommen werden, die sich entwickeln und lernen können und die empathie- und kooperationsfähig sind. Der neue Studiengang soll Kompetenzen im Bereich der Selbstorganisation, Reflexion, Selbstkritik, Beziehungsgestaltung und Umgang mit Konflikten fördern.

Über die Studierenden der letzten Jahre wissen wir, dass ca. 80% von ihnen berufstätig sind. Unter den Studierenden sind rund 72% Frauen und 28% Männer. Folgende Vorbildung bringen die Studierenden in der Regel etwa mit: 44% Berufsmatura, 18% Gymnasiale Matura, 10% abgeschlossenes Studium, 10% Fachmatura, 5% Sur-Dossier und 11% über Andere. Die Mehrheit der Studierenden kommt aus dem deutschsprachigen Raum. Die Aufnahmebedingungen sind in der Schweiz einheitlich und als Mindeststandard gegeben (formale Bildungsabschluss, Berufserfahrung, Sprachkenntnisse). Weitergehende Anforderungen wären grundsätzlich möglich.

Studienergebnisse zeigen, dass jüngere Generationen sich eher verhalten auf Gruppenprozesse einlassen und eher nach einem/einer Mentor*in suchen, anstatt nach klassischen Autoritäten. Weiter zeigte sich, dass sich bei jüngeren Generationen in einer Gruppe erst spät ein Zugehörigkeitsgefühl einstellt. Im Vordergrund stehen eher Themen wie Selbstoptimierung und die Kontrolle des eigenen Verhaltens. Die Kommunikation jüngerer Generationen veränderte sich. Beispielsweise werden soziale Netzwerke der direkten Kommunikation vorgezogen, weil Zweites als verunsichernd wahrgenommen werden kann.

3.3. Professionsverständnis

Wer eine Profession ausbildet, hat eine bestimmte Vorstellung über das Wesen und die Anforderungen dieser Profession. Professionen zeichnen sich durch ihr Wissen, ihr Können und ihre Haltung aus. Der Aufbau eines bestimmten Professionsverständnisses ist einerseits ein individueller, reflexiver Prozess. Andererseits gestalten Ausbildungsstätten diesen Prozess mit, indem sie auf Basis bestimmter Professionsverständnisse Studienprofile entwickeln, Lernziele definieren, bestimmte Theorieangebote auswählen und Zugangskriterien definieren. Es stellt sich einerseits die Frage, wie Studierenden eine kritische Auseinandersetzung mit verschiedenen Professionsverständnissen, insbesondere mit damit verbundenen Werten und Normen ermöglicht wird. Andererseits ist auch die Frage, was bei aller Vielfalt des Professionsdiskurses explizite bzw. geklärte Bezugspunkte der Hochschule zur Profession der Sozialen Arbeit sind.

Für Fachpersonen der Sozialen Arbeit ist die Ausbildung einer eigenen disziplinären und professionellen Position eine unabdingbare Voraussetzung, um die Beiträge der verschiedenen Bezugsdisziplinen Sozialer Arbeit in der Ausbildung zu integrieren oder um in der Praxis mit anderen Fachpersonen inter- und transdisziplinäre bzw. inter- und transprofessionelle Kooperationen zu gestalten. Soziale Arbeit als transdisziplinäre Handlungswissenschaft und als Praxis, die sich häufig in Handlungsfeldern bewegt, die von verschiedenen Professionen bearbeitet werden, muss darum in der Lage sein, mit anderen Disziplinen bzw. Professionen zusammen Wirkung zu entfalten. Die Voraussetzungen dazu müssen bereits in der Ausbildung geschaffen werden.

3.4. Metakompetenzen

In einem vermehrt selbstorganisierten Studium gewinnen Metakompetenzen an Bedeutung. Sie helfen Menschen, das Lernen zu lernen und sich neue Kompetenzen anzueignen. Was bedeutet Lernen im Zeitalter der Digitalität? Der digitale Wandel kann als Paradigmenwechsel verstanden werden, welcher alle Lebensbereiche durchdringt. Vernetzung auf Basis digitaler Infrastrukturen verändert Leben, Lieben, Lernen, Arbeiten und Konsumieren. Beziehungswelten und -strukturen verändern sich grundlegend. Der

Umgang mit dieser neuen Realität stellt das Individuum und die Gesellschaft vor neue Herausforderungen. Durch den digitalen Wandel sind alle Personen einer Vielzahl an Informationen ausgesetzt. Die Suchmaschine hat auf (fast) alles eine Antwort. Der Zugang zu unermesslichen Daten im Internet ist allerdings nicht gleichbedeutend mit Wissenserwerb, vielmehrschaffen Menschen unter dem Paradigma der Digitalität ihr eigenes Wissen. Die Kompetenz, eine begründete und vernünftige Urteilsfähigkeit zu entwickeln, die auf Verschiedenes referenzieren kann und die eigene Einschätzung überprüfbar macht, wird zu einer essenziellen Kompetenz. Es ist wichtig, dass Studierende trainieren, wie sie Positionierung, Subjektivität und Intersubjektivität angemessen handhaben können.

- Wie können wir erfassen, dass etwas vielgestaltig, aber nicht beliebig ist?
- Wie kann Urteilsfähigkeit entstehen?

Über Jahrzehnte wurden Begriffe wie Objektivität oder Neutralität dekonstruiert mit dem Resultat, dass eine Komplexität sichtbar wurde, die mit den bisherigen Darstellungs- und Wissensformen nicht mehr adäquat abgebildet werden kann. Vor diesem Hintergrund wird die Rolle «der Wissenschaft» in der Gesellschaft aktuell kontrovers diskutiert. Die Hochschulen stehen mittendrin und neue Ausbildungsgänge müssen hier Räume für Antworten schaffen.

In der Praxis müssen Abgänger*innen des Studiengangs Position beziehen und sich ggf. zurücknehmen oder sogar verlieren können. Studienabgänger*innen brauchen ein Selbstbewusstsein und ein Rollenverständnis, die das erlaubt und sie in unterschiedlichen Situationen professionell agieren lässt. Theoretisches Wissen kann nicht einfach in Handlung übertragen werden. Es braucht die Fähigkeit der Kontextualisierung.

Ein Studium in Sozialer Arbeit weist zwingend eine hohe Handlungsorientierung auf. Die Konfrontation mit Komplexität und unterschiedlichen Spannungsfeldern beginnt früh im Studium. Es gilt zu lernen, wie künftige Studierende ihre Fähigkeiten und Kenntnisse einsetzen können, um in unbekanntem Situationen die Ausführung einer Handlung zu kontrollieren. Die zuvor beschriebene begründete Urteilsfähigkeit hilft dabei, die Handlung während und nach der Ausübung zu reflektieren. Projekt- und Konzeptarbeit erweitert die berufliche Handlungskompetenz von Studierenden. Das Planen, Durchführen und Konzipieren eines Vorhabens ist eine wichtige Methodenkompetenz bei der Arbeit mit neuen, innovativen Projekten aber auch beim Arbeiten im virtuellen Raum.

Teamarbeit ist nicht nur eine Metakompetenz, welche für Studierende per se sehr wichtig ist, sondern auch eine Metakompetenz der Organisation. Studierende müssen durch ihr Studium auf die Zusammenarbeit in interdisziplinären Teams und auf die damit verbundenen Konflikte und Herausforderungen vorbereitet werden. Gleichzeitig muss die Hochschule selbst Räume schaffen, die es ermöglichen, während dem Studium erfolgreich in Teams zu arbeiten. Speziell wenn künftig Formate wie das Arbeiten mit Tutor*innen in den Studiengang einbezogen werden sollten.

3.5. «Lehr-/Lernorganismus»

Ein neuer Studiengang soll ein klares Profil haben. Er soll aktuell und gefragt sein. Er soll sich den ständig wandelnden Anforderungen der Gesellschaft und der Praxis anpassen können. Er soll Freiräume für Experimente und persönliche Entfaltung bieten usw. Die Wunschliste an den neuen Studiengang ist lang. Im Grunde entspricht der neue Lehrgang dem Bild eines Gebildes, das organisch wachsen und sich agil anpassen bzw. weiterentwickeln kann. Dieses Bild hat verschiedene Bestandteile, für welche die richtige Mischung gefunden werden muss:

- Lernen ist dann gut möglich, wenn sich Menschen in einem Rahmen bewegen können, der verlässlich ist und mit der Einschätzung von Sicherheit und Vertrauen einher geht. Dieser Rahmen entsteht, wenn Beziehungen aufgebaut werden und diese belastbar sind. Beziehungen können entstehen, wenn Präsenz und Verbindlichkeit gegeben sind. Lernen ist als Lernprozess der ganzen Person zu verstehen Dazu braucht es einen sorgfältigen Aufbau von Präsenz, Verbindung und Gruppe.

- Das Lehr-/Lerngeschehen ist eine Co-Kreation von Studierenden, Dozierenden, Praxis und Peers/Adressat:innen. Das setzt eine kooperative Haltung und das Teilen von Wissen voraus (open source). Die Rollenprofile der Beteiligten verändern sich. Lehren, Forschen und Lernen können nicht mehr eindeutig zugeordnet werden.
- Die Studierenden bekommen viele Freiräume und grosse Verantwortung für die Gestaltung ihres Lernprozesses. Orientierung könnten Lernziele oder ein Kompetenzrahmen sowie eine kompetente Lernbegleitung bieten.
- Die didaktischen Formen sollten sich grundsätzlich nach den Lernzielen richten und werden durch alle Beteiligten gewählt und agil ausgestaltet. Lernwege werden stärker individualisiert.
- Die Digitalisierung des Studiums schreitet voran: Onsite- und Online-Präsenz bzw. -Aktivität wechseln sich ab und gehen Hand in Hand.

3.6. Praxisorientierung

Fachhochschulen bewegen sich im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis. Ziel eines Bachelors in Sozialer Arbeit ist die Berufsbefähigung in der Praxis Sozialer Arbeit. Fachpersonen der Sozialen Arbeit müssen in der Lage sein, zusammen mit den Adressat:innen in konkreten individuellen, organisatorischen und gesellschaftlichen Kontexten Aufgaben zu bewältigen und gute Lösungen zu entwickeln und zu befördern. Das wirft Fragen über das Verhältnis von Theorie und Praxis auf.

- Theorie kann nicht einfach praktisch angewendet werden, für Praxisprobleme gibt es nicht einfach theoretische Lösungen. Theorie und Praxis stehen idealerweise gleichwertig nebeneinander und befragen sich gegenseitig.
- Die Expertiseforschung legt nahe, dass sich Wissen wirksam im Kontext von praktischen Aufgaben aufbaut und erst später abstrakt systematisiert und generalisiert werden kann.
- Es stellt sich damit die Frage, welchen Zugang Studierende zur Praxis bzw. zu praktischen Aufgaben der Sozialen Arbeit bekommen. Wie können Peers bzw. Adressat:innen einbezogen werden und wie kommt es zu einer Auseinandersetzung mit deren Lebenswelten.
- Es ist unabdingbar, dass Fachleute der Sozialen Arbeit erkennen und verstehen, welche gesellschaftlichen Entwicklungen und Prozesse die Menschen zu «Adressat:innen der Sozialen Arbeit» machen und mit welchen Interventionen und Innovationen Soziale Arbeit darauf reagieren kann. Dazu braucht es einen wachen Blick über die eigene Organisation, das eigene Berufsfeld und vielleicht auch über den aktuellen Schweizer Sozialstaat hinaus.
- Wenn die Praxistätigkeit integraler Bestandteil des Studiums und das Studium ist integraler Bestandteil der Praxis sein soll, stellt sich die Frage, welche Rolle dabei die Hochschule und die Praxisorganisationen übernehmen und wie sie miteinander einen Dialog etablieren können. Wenn Praxisorganisationen zu Mitgestalterinnen der Ausbildung werden, muss zudem geklärt werden, in welcher Form sie in den Studiengang integriert werden.

3.7. Organisation des Studiengangs

Ein neuer Studiengang muss für seine Bewilligung und Umsetzung verschiedene formale und strategische Rahmenbedingungen beachten. Im Rahmen der Konzipierung (Phase IV) sind diese Anforderungen (vgl. v.a. Factsheets «Bewilligungsinstanzen und Finanzierer» sowie «Hochschule») im Detail zu prüfen und zu berücksichtigen. Es wird aber auch klar, dass die Fachhochschulen grundsätzlich über einen beträchtlichen Spielraum bei der Ausgestaltung eines Studiengangs verfügen.

Der neue Studiengang kann im Departement als wertvolle Ergänzung oder als unwillkommene Konkurrenz gesehen werden. Es sind verschiedene Reaktionen denkbar: Interesse und Begeisterung, aber auch Desinteresse oder Ablehnung. Sowohl für den bestehenden als auch für den neuen Studiengang muss geprüft werden, wie eine produktive Koexistenz der beiden Formen erreicht werden kann. Für den neuen Studiengang heisst dies, dass seine Umsetzung sorgfältig geplant und umsichtig an die Hand genommen werden muss.

Luzern, 21. April 2021
Seite 7/12
Konturen des «grossen Bildes»

Gemäss Auftrag der Departementsleitung soll der neue Studiengang Prinzipien der Selbstorganisation berücksichtigen. Selbstorganisiertes Lernen ist aber nur sinnvoll, wenn auch der institutionelle Rahmen des Studiengangs den Prinzipien der Selbstorganisation folgt. Das wirft eine Reihe von weiteren Fragen auf:

- Wie wird der neue Studiengang organisatorisch in die Hochschule Luzern – Soziale Arbeit eingebettet? Wo ist die Nahtstelle zwischen der angestammten, eher hierarchisch-bürokratischen Organisationsform des Departements und einer selbstorganisierten Lehrgangorganisation. Wie wird diese Nahtstelle gestaltet?
- Benötigt der neue Studiengang aufgrund seiner Organisation (und seines didaktischen Konzepts) einen festen Personalstamm und/oder steht er allen Mitarbeitenden zur Mitwirkung offen?
- Stellt der Studiengang besondere Anforderungen an die involvierten Dozierenden? Braucht es ein spezifisches Anforderungsprofil?
- Hat der Studiengang spezifische Anforderungen an die räumlich-technische Infrastruktur? Braucht es kollaborative Räumlichkeiten und spezielle elektronische Lernumgebungen? Entsteht ein Co-Working-Space für Studierende, Dozierende, Praxis und Peers bzw. Adressat:innen?

4. Alle 61 Thesen

1. *NG/Berufseinsteiger*innen:*
Das Studium muss auf die Arbeit in interdisziplinären Teams und auf die damit verbundenen Konflikte und Herausforderungen vorbereiten.
2. *NG/Berufseinsteiger*innen:*
Studierende brauchen mehr Praxiseinblicke, um ein umfassendes Bild davon zu erhalten, in welchen Feldern sie sich spezialisieren können und wollen.
3. *NG/Berufseinsteiger*innen:*
Eigene Kompetenzen müssen regelmässig in der Praxis angewendet werden, um die eigenen Entwicklungspotenziale und Chancen auf dem Arbeitsmarkt einschätzen zu können.
4. *NG/Adressat*innen:*
Durch eine praktische Auseinandersetzung mit dem Spannungsfeld zwischen Auftraggebenden und Adressat*innen können sich Studierende nach dem Studium erfolgreich für die Adressat*innen einsetzen.
5. *NG/Adressat*innen:*
Damit ein Studiengang dem Auftrag von professionellen Sozialarbeitenden gerecht wird, muss er Systemkritik ermöglichen und fördern.
6. *NG/Adressat*innen:*
Eine grössere Diversität im Klassenzimmer und mehr praktische Einblicke im Rahmen des Studiums, fördern die Affinität für unterschiedliche Lebenswelten der Adressat*innen.
7. *NG/Adressat*innen:*
Die eigenen Werte und Normen zu erkennen und kritisch zu hinterfragen ist eine Grundvoraussetzung, damit Sozialarbeiter*innen ihrem Klientel unvoreingenommen begegnen können.
8. *NG/Studierende:*
Damit selbstverantwortliches Lernen ermöglicht wird, sind hohe Flexibilität, dynamische Inhalte sowie ein neues Rollenverständnis seitens der Dozierenden und Studierenden notwendig.
9. *NG/Studierende:*
Um einer globalisierten und pluralisierten Sozialen Arbeit gerecht zu werden, braucht es ein mehrsprachiges Klassenzimmer und internationale Zusammenarbeit.
10. *NG/Studierende:*
Um die Diversität innerhalb der Gruppe der Studierenden zu steigern, müssen die formalen Zulassungsbedingungen soweit als möglich angepasst und Hürden abgebaut werden.
11. *NG/Studierende:*
Ein Studiengang, welcher den Fokus auf die Themen der Digitalisierung, Projektmanagement und kritisches Unternehmertum legt, fördert die Innovation bei den Studierenden.
12. *NG/Studierende:*
Ein systemkritischer Studiengang fördert die Affinität von Studierenden für politische Prozesse und stärkt sie in der Aushandlung der Rahmenbedingungen der Sozialen Arbeit.
13. *NG/Kooperationen:*
Damit ein neuer, zusätzlicher Studiengang für Studierenden attraktiv ist, ist eine gelebte Kooperation mit anderen Hochschulen der Sozialen Arbeit notwendig.
14. *NG/Kooperationen:*
Ein interdisziplinäres Studium entspricht der Realität in der Praxis der SA, weshalb sich Kooperation nicht auf die Hochschulen Soziale Arbeit beschränken darf.

Luzern, 21. April 2021
Seite 9/12
Konturen des «grossen Bildes»

15. *NG/Kooperationen:*
Gelebte Kooperation auf Hochschulebene fordert und fördert die Kooperationskompetenz der Studierenden.
16. *NG/Kooperationen:*
Nur ein mehrsprachiges Studium ermöglicht schweizweite und internationale Kooperation.
17. *NG/Kooperationen:*
Open-Source ist die Grundlage für zeitgemässe Wissensvermittlung und Wissensaufbau.

18. *HS/Kooperation:*
Wir möchten unseren Studiengang so gestalten, dass er weniger auf Konkurrenz ausgerichtet ist, sondern sich als guter Beitrag zu einem guten Gesamt an Bildung rund um Soziale Arbeit versteht: einen USP finden, der ins "Biotop" der Bildungen rund um Soziale Arbeit passt.
19. *HS/Kooperation:*
Wir möchten Kooperationen schwerpunktmässig themenspezifisch im Curriculumsalltag gestalten, nicht strukturell-institutionell; Schwerpunkt Interaktionen mit andern Hochschulen, nicht Schwerpunkt Verträge; Modulbezogene bzw. thematische Kooperation als USP pflegen. Beispiele/Konkretisierungen:
 - Vernetzungen von Dozierenden fördern
 - «spontan jemanden von Nürnberg einladen zum Thema X»
 - punktuell andere Hochschulen zu einer Aktivität einladen, generell offene Formen realisieren.
 - Auch USP von anderen Hochschulen in unseren eigenen Studiengang integrieren (z.B. in Form eines Einblicks in die Freiform der FHNW für unsere Studierenden – siehe Idee "Schlaufen" Dep. SA)
 - ...
20. *HS/Kooperation:*
Wir möchten Mitgliedschaften/Mitwirkungen/Aufgabenübernahme in Verbänden, Verbänden, Netzwerken (SKOS, Luzerner Forum für Sozialversicherungen und Soziale Sicherheit, sozialinfo.ch, ...), und real live Projekten durch/mit Studierendenteams stark pflegen; nicht nur, aber auch als Anlass für die Gestaltung von Kooperation mit anderen Studiengängen,
21. *HS/Kooperation:*
Wir möchten Freiraum planen für politische oder andere Aktualitäten, um auf aktuelle Fragestellungen reagieren zu können: Auch und gerade um Kooperationen, Kontakte usw. zu fördern. Dafür uns für andere Anlässe soll speziell auch stark einladender Raum für Kooperationen unserer Studierenden mit SA-Studierenden an anderen Hochschulen geschaffen werden.

22. *HS/Bildung&Gesellschaft:*
Ein neuer Studiengang muss sich inhaltlich und konzeptionell ständig erneuern und inhaltlich neu ausrichten können.
23. *HS/Bildung&Gesellschaft:*
Die Gesellschaft braucht neben den Fachleuten, welche die bestehenden Angebote pflegen auch Fachleute, welche die Strukturen und Angebote der sozialen Arbeit verstehen, verbessern weiterentwickeln, neuaushandeln können (analysieren – verstehen – verändern).
24. *HS/Bildung&Gesellschaft:*
Immer wichtiger wird bewusst lernen zu lernen – mein eigenes Lernen in die Hand nehmen und Lernoffenheit und Lernfreude kultivieren. Der Studiengang soll eine Anregung zum Lernen und eine Etappe zum Weiterlernen sein und um selbstorganisiert «Future Skills» zu erwerben.
25. *HS/Bildung&Gesellschaft:*
Zukunft der Bildung und Zukunft der Gesellschaft meint Kompetenzen zu erwerben wie Agilität, analytische und konzeptionelle Kompetenzen, Problemlösungskompetenz, Selbsteinschätzung-Selbstorganisation, Handlungskompetenz in komplexen Situationen, vernetzendes, interdisziplinäres Denken, Denken in Alternativen.

26. *HS/Bildung&Gesellschaft:*

In Zukunft wird es von besonderer Bedeutung sein, dass Fachleute der Sozialen Arbeit erkennen und verstehen, welche strukturellen, biografischen, sozialen, kulturellen, politischen und auch situativen Prozesse die Menschen zu «Adressat:innen der Sozialen Arbeit» machen.

27. *HS/Bewilligung&Finanzen:*

Die von den Bewilligungsinstanzen und Finanzierern geschaffenen Rahmenbedingungen, insbesondere der Beschluss, dass die Definition von Studienangeboten auf Bachelor- und Masterstufe explizit den Fachhochschulen überlassen ist, schaffen den erforderlichen Spielraum, um einen zukunftsweisenden Bachelor-Studiengang entwickeln zu können. Nichtsdestotrotz erwarten die Bewilligungsinstanzen und Finanzierer, dass der von ihnen zu bewilligende Antrag formal und inhaltlich einwandfrei und termingerecht eingereicht wird.

28. *HS/Bewilligung&Finanzen:*

Die Bedürfnisse und Ansprüche der Bewilligungsinstanzen und Finanzierer korrespondieren in hohem Masse mit dem Ziel, einen zukunftsweisenden Bachelor-Studiengang zu entwickeln.

29. *HS/Bewilligung&Finanzen:*

Die Bewilligungsinstanzen und Finanzierer werden zur Diskussion und in Frage stellen, weshalb nicht der bestehende Bachelor-Studiengang weiterentwickelt wird, und müssen davon überzeugt werden, dass an derselben Hochschule ein ausgewiesener Bedarf für die parallele Führung von zwei Bachelor-Studiengängen besteht.

30. *HS/Bewilligung&Finanzen:*

Da die Zukunft nur bedingt vorausgesagt werden kann, müssen bei der Antragstellung überzeugende Argumente vorgebracht werden, die deutliche Hinweise für den zukunftsweisenden Charakter des neuen Studiengangs hervorbringen, und gleichzeitig den bestehenden Bachelor-Studiengang nicht in Frage stellen oder gar gefährden.

31. *HS/Bewilligung&Finanzen:*

Das Prozessdesign und die Herangehensweise, welche das Denken «outside the box» anregen und befördern, so dass Struktur, Inhalt, Didaktik und Methodik des Studiengangs Ergebnis des gesamten Entwicklungsprozesses und nicht Vorwegnahmen sind, werden in Bezug auf die termingerechte Einreichung eines formal und inhaltlich überzeugenden Antrags zur «Knacknuss».

32. *HS/Mitarbeitende:*

Je mehr die Mitarbeitenden im Studiengang integriert sind, desto aktiver können sie sich einbringen, desto höher ist ihre Motivation und folglich auch ihr professioneller Beitrag am Ganzen.

33. *HS/Mitarbeitende:*

Die Mitarbeitenden möchten als Fachkompetenz wahrgenommen werden, die ihre Arbeit umsichtig und verantwortungsvoll übernehmen "Vertrauen vor Kontrolle".

34. *HS/Mitarbeitende:*

Die Mitarbeitenden müssen je nach Aufgabe individuell einbezogen, und die Rahmenbedingungen entsprechend transparent definiert werden.

35. *HS/Mitarbeitende:*

Die Mitarbeitenden sind an einer langfristigen Zusammenarbeit interessiert, dies nicht nur im Sinne eines sicheren Arbeitsplatzes, sondern vielmehr auch in Bezug auf ihre eigene professionelle Entwicklung. Die Aneignung von neuen Skills gerade im Bereich Digitalisierung soll auf allen Ebenen gefördert werden.

36. *HS/Mitarbeitende:*

Aufgabenorientierte Teams bedürfen einem breiten Spektrum an Playern, die sich aus allen Mitarbeitendenkategorie (Bekennung zu «Third Space») wie auch aus externen Personen aus der Praxis zusammensetzen.

37. *HS/HSLU:*
Der neue Studiengang Soziale Arbeit und die Hochschule Luzern bzw. ihre strategischen Ziele verleihen sich gegenseitig Schubkraft.
38. *HS/HSLU:*
Gemäss Auftrag stösst der neue Studiengang an der Hochschule Luzern und am Departement Soziale Arbeit einen Kulturwandel an, von dem auch zukünftige Studiengänge profitieren werden.
39. *HS/HSLU:*
Der neue Studiengang wird nicht auf Anhieb gelingen und nicht sofort besser sein als der alte Studiengang. Gleichzeitig wird von verschiedenen Seiten erwartet, dass ab Start ein fixfertiges Konzept vorliegt.
40. *HS/HSLU:*
Der neue Studiengang hebt sich aufgrund seiner Einzigartigkeit und Profilierung von den bestehenden Studiengängen Soziale Arbeit ab und ist trotzdem bescheiden und pragmatisch
41. *P&W/Praxis:*
Die Praxis der Soziale Arbeit zeichnet sich durch projektaffinen Charakter aus und hat eine hohe handlungspraktische Orientierung.
42. *P&W/Praxis:*
Die Praxis der Sozialen Arbeit bewegt sich in analogen wie auch in digitalen Räumen. Sie kann darin soziale Konflikte und Fragen zur Lebensführung zielgerichtet bearbeiten.
43. *P&W/Praxis:*
Die Praxis der Sozialen Arbeit besitzt aktuelle inter- und transdisziplinäre Bezüge und ist mit den Bezugsdisziplinen bestens vernetzt. Die Disziplin der Sozialen Arbeit nimmt bei gleichzeitiger Etablierung der eigenen Identität eine intermediäre Rolle ein.
44. *P&W/Praxis:*
Die Praxis der Sozialen Arbeit bearbeitet (künftige) gesellschaftliche Herausforderungen proaktiv (nicht reaktiv).
45. *P&W/Praxis:*
Die Praxis der Sozialen Arbeit ist bei der Durchführung des Studienganges eine wichtige Partnerin, welche auf aktuelle Tendenzen und damit verbundene Herausforderungen sowie Lösungsmöglichkeiten aufmerksam macht. Die Rolle der Praxis in der Zusammenarbeit geht dabei weit über das Anbieten von geeigneten Ausbildungsplätzen hinaus. Die Praxistätigkeit ist integraler Bestandteil des Studiums und das Studium ist integraler Bestandteil der Praxis.
46. *P&W/Wissenschaft:*
Für die praktische und wissenschaftliche Bearbeitung von individuellen und gesellschaftlichen Herausforderungen wird Transdisziplinarität als Bezugsrahmen gefordert, denn das Wissenschaftssystem der Sozialen Arbeit speist sich aus unterschiedlichen Bezugsdisziplinen und Subdisziplinen. Dies impliziert, dass sowohl Lehre als auch Forschung transdisziplinär ausgerichtet sind.
47. *P&W/Wissenschaft:*
Es ist zentral während des gesamten Studiums am Theorie-Praxis-Transfer zu arbeiten: Von Beginn an soll die Praxistätigkeit integraler Bestandteil des Studiums sein. Diese soll aber immer wieder - entlastet von Handlungsdruck - kritisch und aus einer Haltung des gemeinsamen "forschenden Lernens" befragt werden, wofür zwingendermassen Forschungskompetenzen von hohem Wert sind.
48. *P&W/Wissenschaft:*
Eine ständige Auseinandersetzung mit Spannungsfeldern im Kontext der Sozialen Arbeit erfordert ein hohes Mass an Reflexivität, Fach- und Methodensicherheit. Dabei geht es weniger um die Etablierung von hochspezialisiertem Wissen, sondern viel eher um eine Erhöhung von wissenschaftlich fundierter Handlungsfähigkeit.
49. *P&W/Wissenschaft:*
Die normative Basis der Sozialen Arbeit hat verschiedenen Gesichter und Sprachen:

Menschenrechte (KRK, BRK...), soziale Gerechtigkeit (s. internationalen Bestimmung Sozialer Arbeit) oder Theorien (capability approach...). Die gesellschaftliche Mandatierung ist vor dem Hintergrund der normativen Basis zu denken und ggf. zu verändern.

50. *P&W/Wissenschaft:*

Berufsbezogene Kompetenzen (inkl. Selbst- und Sozialkompetenzen) müssen übergeordnet erworben und handlungsfeld- sowie fallspezifisch fundiert werden.

51. *P&W/Adressat*innen:*

These 1: Die zukünftigen Bedürfnisse der Adressat*innen der Sozialen Arbeit sind eng an die gesellschaftlichen Megatrends Globalisierung, Individualisierung, Konnektivität, Urbanisierung und Silver Society geknüpft.

52. *P&W/Adressat*innen:*

Der fachliche Diskurs der Sozialen Arbeit ist konsequent an den lebensweltlichen Bedingungen ihrer Adressat*innen auszurichten. Dazu gehört eine bewusst aufgebaute Anschlussfähigkeit an unterschiedlichste Realitäten.

53. *P&W/Adressat*innen:*

Betroffenenkompetenz in Form von fachlich reflektiertem Erfahrungswissen kann die Wirkung professioneller Interventionen verstärken, in dem sie Zugang ermöglicht, Beziehung stärkt und Passung verbessert.

54. *P&W/Adressat*innen:*

Der digitale Wandel durchdringt alle Lebensbereiche und verändert dadurch Auftrag und Profession der Sozialen Arbeit. Der Alltag der Sozialen Arbeit verlagert sich weiter in den digitalen Raum. Entsprechende Kommunikationskompetenzen und –kanäle sind systematisch aufzubauen

55. *P&W/Adressat*innen:*

Digitalisierung und Individualisierung sind Treiber gefühlter Einsamkeit. Diese wiederum beeinträchtigt die psychische Gesundheit von Betroffenen. Gefühlte Einsamkeit ist gerade in der jungen Generation ein Haupt-Belastungsfaktor. Diesem soll mit den Konzepten der relationalen Sozialarbeit begegnet werden

56. *SR/Digitalität:*

Ein neuer Studiengang schafft Denkräume und unterstützt die Entwicklung einer begründeten Urteilsfähigkeit, die ermöglicht, Positionierung, Subjektivität und Intersubjektivität angemessen zu handhaben.

57. *SR/Digitalität:*

Es ist die gemeinsame Aufgabe von Studierenden, Dozierenden und Praxis, Wissensbausteine zu einem reflektierten und fachlich fundierten Zusammenhang aufzubauen.

58. *SR/Digitalität:*

Ein neuer Studiengang soll Lernumgebungen schaffen, die sich mit den Beteiligten (Studierende, Dozierende und Praxis) weiter entwickeln können.

59. *SR/Digitalität:*

Die Steuerung des Lernprozesses wird in die Hände der Studierenden gelegt – auf dem Hintergrund eines definierten fachlichen Rahmens und eines lernoffenen didaktischen Konzepts.

60. *SR/Digitalität:*

Der neue Studiengang soll eine Umgebung anbieten, in der mit Neuem experimentiert werden kann. Damit sich etwas Neues zeigen kann, muss man sich radikal auf das Unbekannte einlassen.

61. *SR/Digitalität:*

Lernen ist Vernetzung. Wer lernt, arbeitet zusammen.

Anhang B: Positionierungen

Auf der Basis des Dokuments «Konturen des 'grossen Bildes'» handelte die Kreisversammlung in einem nächsten Arbeitsschritt Positionierungen gemeinsam aus. Das Ziel dieser Leitsätze war, im Minimum folgende Fragen zu beantworten:

- Welche Bedürfnisse und Ansprüche der diversen Anspruchsgruppen sollen mit Hilfe des Studiengangs besonders befriedigt werden?
- Welches Verständnis Sozialer Arbeit und welches Berufs- bzw. Professionsbild werden dem Studiengang zu Grunde gelegt?
- Auf welches Kompetenz- und Wissensprofil wird der neue Lehrgang ausgerichtet?
- Welche grundlegenden Werte und welches Verständnis vom Lernen prägen den Studiengang?
- Welche Anforderungen ergeben sich daraus für die formale Gestaltung des Lehrgangs? (Rimmele et al., 2020, S. 18–19)

Positionierungen zweiter Bachelorstudiengang Soziale Arbeit

Profil des Studiengangs

- Der Studiengang muss für Studierende attraktiv sein und sich auf dem Ausbildungsmarkt durchsetzen können.
- Das Studium weist einen geeigneten Rahmen für selbstorganisiertes Lernen auf.
- Der Studiengang bietet Strukturen, welche die Selbstorganisation des Studiengangs sichern und fördern.
- Der Studiengang orientiert sich am Kerncurriculum Soziale Arbeit der Deutschen Gesellschaft für soziale Arbeit (DGSA) und setzt auf Kompetenzentwicklung.
- Dem Studiengang liegt keine berufsfeldbezogene Ausrichtung zugrunde. Der Entscheid über Schwerpunktbildungen liegt bei den Studierenden.
- Der Studiengang folgt der Kultur der Digitalität und ist dem Open-Source Gedanken verpflichtet. Open-Source verlangt Kooperation, zielt auf eine Co-Produktion von Wissen, ist prozessoffen und fördert das Experimentieren mit Neuem.

Profil der Beteiligten

- Alle Beteiligten (Studierende, Mitarbeitende und Beauftragte der Hochschule Luzern, Praxis und Adressat:innen) nehmen sich als autonome, selbstbestimmte und selbstverantwortliche Persönlichkeiten wahr, die sich entwickeln und die Verantwortung in der Gruppe übernehmen.
- Das Studium verlangt und fördert Leidenschaft, Lernfreude und Motivation und soll von einem speziellen Spirit getragen werden.
- Diversität bei allen Beteiligten wird angestrebt und mit Diversität wird im Studiengang gearbeitet.

Professionsverständnis

- Der Lehrgang soll die Ausbildung einer eigenen disziplinären und professionellen Position ermöglichen.
- Dies ist Voraussetzung, um die Beiträge der verschiedenen Bezugsdisziplinen Sozialer Arbeit zu nutzen und in der Praxis inter- und transdisziplinäre bzw. inter- und transprofessionelle Kooperationen zu gestalten.
- Ein Professionsverständnis entsteht in der reflexiven Auseinandersetzung mit der Vielfalt bestehender Haltungen, Praxen, Theorien und Mandate Sozialer Arbeit.
- Dabei sind folgende Orientierungspunkte hilfreich:
 - Ein Professionsverständnis entsteht aus der stetigen gegenseitigen Begegnung und Befragung von Wissenschaft und Praxis.
 - Der Lehrgang vermittelt ein Menschenbild und ein Bildungsverständnis, das auch mit dem Professionsdiskurs vereinbar ist – und umgekehrt.
 - Über sinnvolle inhaltliche Schwerpunktsetzungen wird im Lehrgang ein ständiger gemeinsamer Diskurs geführt.
 - Gemeinsame Bezugspunkte im neuen Lehrgang sind die internationale Definition der Sozialen Arbeit, der Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz und das Kerncurriculum Soziale Arbeit der DGSA.

Kompetenz- und Entwicklungsorientierung

- Der Fokus der Kompetenzentwicklung hat sich zunehmend vom Lehren auf das Lernen verschoben, die Eigenaktivität der Studierenden ist zentral. Der neue Studiengang schafft Entwicklungsräume, in denen prozesshaft Fähigkeiten aufgebaut werden können.
- Der Studiengang zielt auf Handlungsfähigkeit und Berufsbefähigung. Neben den bisher bekannten Kompetenzdimensionen soll die individuelle Fähigkeit, die eigenen Kompetenzen auszubauen und sich neue Kompetenzen anzueignen gefördert werden.
- Dazu werden folgende Fähigkeiten als zentral erachtet: Fähigkeit zu
 - Kontextualisierung
 - Perspektivenwechsel
 - Selbstorganisation
 - Empathie und Beziehungsgestaltung
 - Begründetem und vernünftigen Urteilen
 - Selbstregulation und Selbsterkennung

Lehr-/Lernorganismus

- Der Studiengang ist daraufhin angelegt, dass er sich laufend neuen Bedingungen anpasst, und Raum fürs Experimentieren bietet.
- Lernen wird als Prozess verstanden, der die ganze Person umfasst. Lernen braucht eine Umgebung von Verlässlichkeit, Sicherheit und Vertrauen und einen sorgfältigen Aufbau von Beziehungen, Präsenz und Gruppe.
- Der Studiengang gestaltet sich als Co-Produktion aller Beteiligten. Kollaborationen und Arbeitsbündnisse sind zentraler Bestandteil.
- Das Studium besteht aus einer didaktisch begründeten Kombination von Onsite- und Online-Präsenz und -Aktivität
- Selbstorganisation braucht (Selbst-)Führung. Der neue Studiengang setzt Leitplanken und Regeln zeitlicher, örtlicher, inhaltlicher und organisatorischer Art.

Wissenschafts- und Praxisorientierung

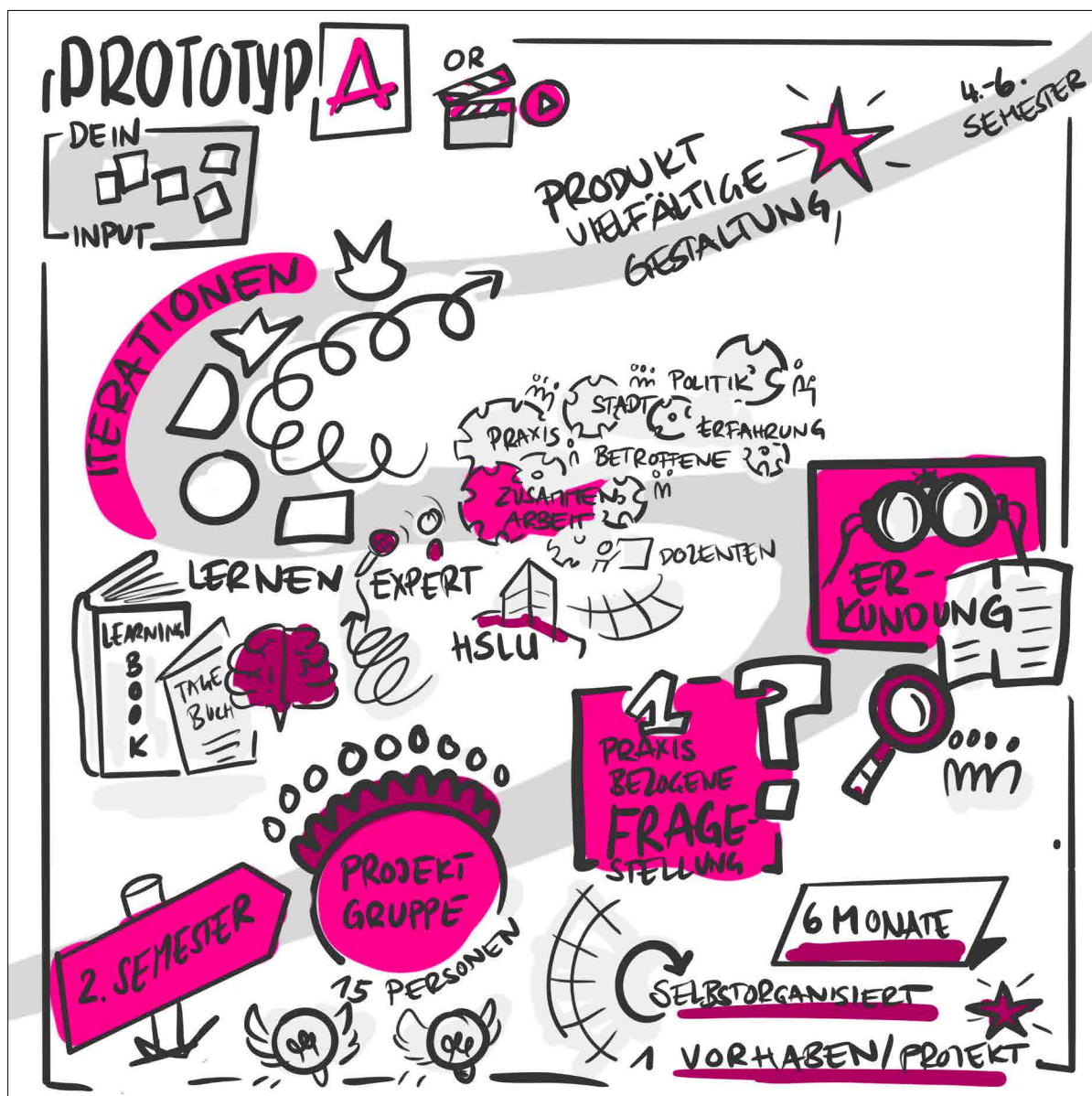
- Fachpersonen der Sozialen Arbeit müssen in der Lage sein, zusammen mit Adressat:innen in konkreten individuellen, organisatorischen und gesellschaftlichen Kontexten Aufgaben zu bewältigen und gute Lösungen zu entwickeln und zu befördern.
- Der Studiengang ermöglicht eine kontinuierliche Praxiserfahrung. Angestrebt wird eine Vielfalt von Praxiserfahrungen, auch Erfahrungen in nichtinstitutionalisierten Handlungsfeldern sind möglich.
- Die Praxiserfahrung ist induktiv angelegt, von der konkreten Erfahrung zur theoretischen Reflexion und professionellen Handlungsfähigkeit.
- Der Studiengang bezieht Adressat:innen Sozialer Arbeit in verschiedenen Formen (z. B. Co-Teaching) mit ein.
- Der Studiengang verknüpft Wissenschaft und Praxis. Wissenschaftliches Wissen und professionelles Handeln stehen in einem wechselseitigen Befragungs- und Vermittlungszusammenhang.
- Der Studiengang nutzt das Potential zur aktiven Beteiligung am wissenschaftlichen Diskurs.

Organisation des Studiengangs

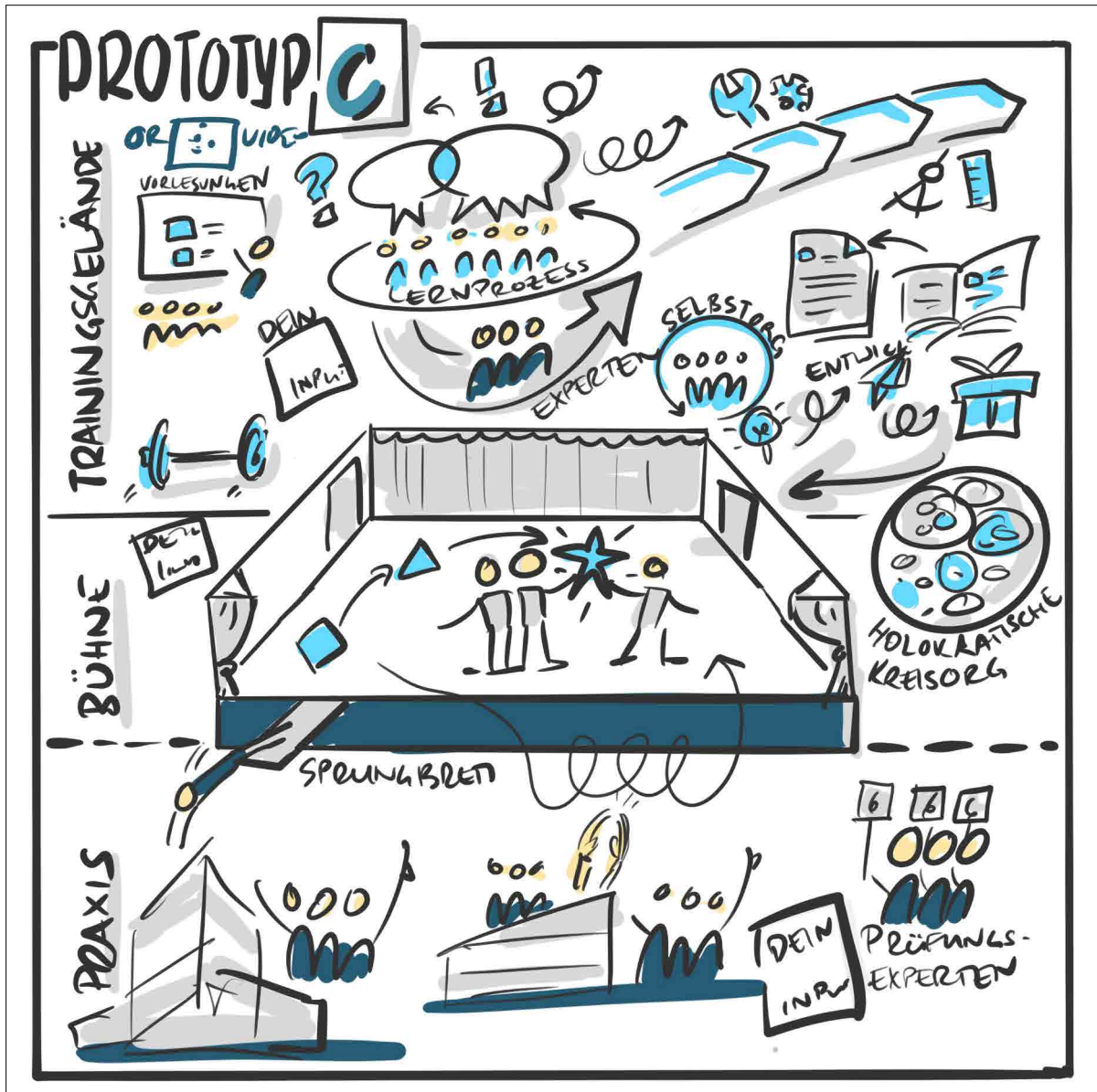
- Der Studiengang muss für seine Bewilligung gegebene formale und strategische Rahmenbedingungen beachten. Er muss sich insbesondere auch betriebswirtschaftlich tragen können.
- Ein Studiengang, der Selbstorganisation sowie Prozess- und Entwicklungsorientierung ermöglichen will, muss dies auch in seiner Organisationsform zum Ausdruck bringen.
- Es ist davon auszugehen, dass der Studiengang eine eigene Substruktur im Departement, einen festen Stamm an Mitarbeitenden und eine spezifische räumlich-technische Infrastruktur benötigt.
- Der bestehende und der zweite Studiengang sollen sich produktiv beeinflussen können.

Anhang C: Skizzen der Prototypen, visualisiert von Gianni Fabiano

Die Prototypen wurden im Rahmen eines Design Thinking Workshops der Kreisversammlung mit interessierten Praxisvertretenden, Dozierenden und Studierenden entwickelt. Das Ziel war es, Grundideen des Studiengangs zu kreieren und zu visualisieren. Richtungsweisende Aspekte waren «neue Kooperationsformen», die «Verknüpfung von Wissenschaft und Praxis» sowie «ein geeigneter Rahmen für Selbstorganisation». Die drei Hauptprototypen wurden gestalterisch umgesetzt und dienen in der Weiterarbeit als Orientierung und Inspiration.







Hochschule Luzern
Soziale Arbeit
Werftstrasse 1
Postfach
6002 Luzern

T +41 41 367 48 48
sozialarbeit@hslu.ch
hslu.ch/sozialarbeit