

Lernbereiche¹ statt Fächer – Argumente für ein nicht mehr ganz neues hochschuldidaktisches Konzept

(veröffentlicht in: Grosse, Th. (Hrsg.). (2002, erw. Neuauflage). Evaluation eines Lernbereichskonzeptes: Diskussionen zum Studium Sozialer Arbeit. Hannover: Blumhardt, S. 165 – 173)

“Wer einen Handlungsbereich meisterhaft beherrscht, verfügt einerseits über große Geschicklichkeit, was heißt: Vieles, was ansonsten der bewußten Planung und Aufmerksamkeit bedarf, ist ihm zur Fertigkeit, zum psychisch automatisierten Ablauf geworden. ... Zum anderen verfügt der Meister über eine hohe Fähigkeit zur bewußten Planung. Er ist imstande, auch komplexe und langfristige Probleme ... anzugehen und bei deren Bewältigung nicht aus dem Gleis zu kommen. Er verfügt über ein sehr differenziertes inneres Abbild der Situationen und Handlungsmöglichkeiten und ist imstande, auch in Krisensituationen durch rasche und zutreffende Analyse die richtige Lösung zu finden und mit großer Geschicklichkeit zu verwirklichen. Dabei ist ihm Ruhe und Bedächtigkeit zu eigen,” (Volpert 1992, S. 104). Dieses handlungstheoretisch formulierte Lehrziel für Absolventen des Studiengangs Sozialarbeit/Sozialpädagogik könnte der Entwicklung des Lernbereichskonzepts zugrunde gelegt haben, dessen Begründungsdiskurs im weiteren dargestellt werden soll.

1. Sozialarbeitswissenschaftliche Begründung

Sozialarbeitswissenschaft wird als praxisorientierte Disziplin begriffen, die sich dadurch auszeichnet, daß Professionelle mit und für andere Menschen handeln, die Unterstützung und Hilfe in spezifischen durch soziale Probleme gekennzeichneten Lebenslagen benötigen (vgl. Staub-Bernasconi 1995). Dazu muß sie wissenschaftliche Erkenntnisse unter ihre leitenden Fragestellungen integrieren, die sie für die Entwicklung von Handlungs- und Reflexionskompetenz in vorgegebenen oder innovativen Praxisfeldern benötigt (vgl. Pantucek & Vysloucil 1998). Die individuenbezogene Sichtweise wird dabei ergänzt durch eine ganzheitliche Sicht auf die organisatorischen, sozialen und politischen Konstituenten der Sozialarbeit.

Für die hochschuldidaktische Konzeption sind nach dieser Auffassung Bestimmungselemente einer sozialarbeitswissenschaftlichen Disziplin abzuleiten, die nahelegen, das Studium nicht fächer- sondern problembezogen zu organisieren. Gerade für eine hochschuldidaktisch anzustrebende “mittlere Abstraktionsebene” (Sader u.a. 1970, S. 18) ergeben sich aus Problembündeln größere Bereiche, in denen problemorientiert gelernt und gelehrt werden kann: die Studienbereiche. Dabei sind Studienbereiche keinesfalls wissenschaftssystematische Ordnungssysteme, sondern primär didaktische Kategorien.

Als erstes Bestimmungselement ist die Bezugsvielfalt zu nennen: Sozialarbeitswissenschaft bezieht sich oft auf Ergebnisse anderer (Grundlagen)fächer wie Recht, Soziologie, Psychologie, Pädagogik, Medizin, Ethik ... , die sie zur Bearbeitung ihrer Fragestellungen heranzieht. Für Studierende ist es deshalb notwendig, dieses “Befragen” der Nachbardisziplinen zu lernen, ohne ihren eigenen disziplinären Standort, den der Sozialarbeitswissenschaft, zu verlassen. Es ist notwendig, Bewertungskriterien für wissenschaftliche Ergebnisse durch die Kenntnis der grundlegenden Methoden und Herangehensweisen der Bezugswissenschaften so weit kennenzulernen und sinnvolle Verknüpfungen zwischen diesen Bezugswissenschaften und der eigenen

¹ Lernbereiche ist die traditionelle Bezeichnung im Fachbereich Sozialwesen der Ev. Fachhochschule. Im weiteren Text wird aber von Studienbereichen die Rede sein, da dieser Begriff dem von Lehrenden und Studierenden gemeinsam zu organisierenden Lernprozess an der Hochschule besser gerecht wird.

sozialarbeitswissenschaftlichen Fragestellung herstellen zu lernen, dass Fragestellungen und Publikationen der Bezugsfächer verstanden und eingeordnet werden können. Diese Kompetenzen müssen in problembezogener Interdisziplinarität exemplarisch an den Inhalten der Lehrveranstaltungen deutlich werden, die somit ein wesentliches Übungsfeld der Studierenden darstellen. Die Hoffnung, man müsse nur geeignete Ausschnitte aus den Bezugswissenschaften anbieten und die erleuchtende Integration geschehe dann schon irgendwie in den Köpfen der Studierenden, dürfte in den meisten Fällen wohl enttäuscht werden.

Als zweites Bestimmungselement ist die Problemviefalt zu nennen. Die Probleme, die sich an einem Arbeitsplatz stellen, sind sozialer, psychischer, organisatorischer, betriebswirtschaftlicher, rechtlicher und gesundheitlicher Art und müssen in ihrem Bezug zueinander verstanden und bewältigt werden. Dabei ist davon auszugehen, daß die Mehrdimensionalität sozialer, lebensweltlicher Probleme umso deutlicher sozialarbeiterisches Handeln beeinflusst, je stärker es in den realen, lebensweltlichen Kontexten Betroffener stattfindet. Exemplarisch lässt sich das zeigen an der Arbeitssituation der Sozialpädagogischen Familienhilfe (Terbuyken 1987; 1998a; 1998b) MitarbeiterInnen und Leitungskräfte, die professionelle Verstehensmöglichkeiten gelernt haben, und die sich nicht vorschnell reduktionistisch auf eine scheinbar relevante (z.B. psychische oder soziale) Dimension beschränken, können der Komplexität der alltäglichen Arbeitssituation auf den Hierarchieebenen angemessen begegnen. Wie schon eingangs erwähnt, gilt auch hier wieder, daß eine theoriegeleitete und handlungsleitende verstehende Analyse der komplexen Arbeitssituation der Professionellen wie der alltäglich komplexen Lebenssituation der Betroffenen, auch wenn sie vielleicht „nur“ in der schon reduzierenden Heim-, Gefängnis oder Psychiatricsituation geschieht, in der Lehr- Lernsituation im Studium abgebildet werden muß. Handeln in komplexen Situationen ist in aller Regel keine mitgebrachte Alltagskompetenz, sondern muß als professionelle Kompetenz erlernt werden (vgl. Dörner 1989).

Als drittes Bestimmungselement ist die Interventionsvielfalt zu nennen: Die Handlungsanforderungen der Praxissituation verlangen Kompetenzen, die über die Anwendung einfachen Regelwissens hinausgehen. Regelwissen, so notwendig es auch ist, reicht häufig zur Bewältigung komplexer Situationen nicht aus. Das darüber hinaus geforderte selbständige, kreativ problemlösende Intervenieren ergibt sich aus dem Verstehen einer Problemsituation und darauf bezogenem professionellen Handeln, das zwar auf einen „Methodenkoffer“ zurückgreift, aber jeweils aktuell entwickelt wird. Möglich wird das auf der Basis produktiven Wissens – im Gegensatz zu „trägem Wissen“ (vgl. Gruber; Mandl & Renkl 2001), das ergänzend zu Alltagskompetenz, beruflicher Erfahrung und Regelwissen entscheiden hilft, welche Intervention für eine gegebene Situation aussehen kann (vgl. Germain & Gitterman 1999). Das verlangt aber wiederum von der Lehr-/ Lernsituation eine Problemsicht und -darstellung, wie sie bei einem traditionellen fächerorientierten Lehrangebot eher erschwert wird.

„Das biologische, naturwissenschaftliche, sozialwissenschaftliche, psychologische und spirituelle Erbe des Menschen wird zu einem unteilbaren Ganzen in dem Maße, wie wissenschaftliche Fakten und menschliche Wärme miteinander verschmelzen – mit dem Ziel, für die Menschheit eine bessere Gesundheit zu erreichen“ (Rogers 1997/1970, S. 25).

2. Lerntheoretische Begründung

Wenn sich Lehrziele des Fachhochschulstudiums auf ein wissenschaftsbasiertes feldkompetentes Handeln beziehen, müssen auch solche lerntheoretischen Überlegungen einbezogen werden, die sich mit Handeln und Problemlösen beschäftigen (vgl. z. B. zusammenfassend Edelmann 2000; Mandl & Gerstenmaier 2000). Handeln braucht neben hier vernachlässigten Aspekten der Emotion/Motivation sowohl eine Wissensbasis (Wissens- und Wertestruktur), die das reproduktive Denken stützt, wie auch für Nicht-

Standardsituationen eine Problemlösestruktur (heuristische Struktur), die das problemlösende Denken stützt. Hinzu muß die Entwicklung von Handlungsfertigkeiten kommen, die konzeptualisiert als Aktionsschemata (vgl. Volpert 1992; 1994) letztlich erst Handeln ermöglichen. Isoliertes Vermitteln von Wissen und von Fertigkeiten – wie z.B. hier Kommunikationstheorie, da Gesprächsführung – verhindert die Ausbildung von Kompetenz, die nach flexiblen Mustern Situationen erkennen und sinnorientiert und variantenreich Handeln ermöglicht (vgl. Viebahn 1990, S. 227 ff).

Wissenspsychologische Argumente stützen ein problemorientiertes Vorgehen, da sich auf diese Weise eher handlungsrelevante semantische Netzwerke als kognitive Strukturen entwickeln, deren Aktualisierung als Wissensbasis für Praxishandeln notwendig ist. Denn „Information wird nicht um ihrer selbst willen, sondern als Grundlage späteren Handelns, gesammelt. Damit Information für das Handeln nutzbar gemacht werden kann, sollten die verschiedenen Informationen in einem Gesamtbild integriert werden. Bleibt es bei einer Sammlung von isolierten Teilinformationen, so kann man Nebenwirkungen und Spätfolgen von Handlungen nicht richtig abschätzen“ (Dörner & Schaub 1995). Passiv-reproduktives Lernen fördert diese Entwicklung kaum und verhindert eher, wie Simons (1992) zeigt, die Entwicklung selbständigen Lernens.

Auch den Lernzielen, die Studierende brauchen, um ihr Studium in selbstreguliertem Lernhandeln (Boekarts 1996) zu bewältigen, kommt das Studienbereichskonzept entgegen. Sie stehen den Praxiserfahrungen sowie den Studien- und Berufszielen der Studierenden sehr viel näher und sind deshalb auch eher zur Studienplanung einzusetzen.

„Lernen als Selbstzweck bzw. Lernen als Instrument für das Bestehen von Prüfungen ist langfristig sinnlos. Effektives Lernen ist ein situativer Prozeß. Lernen wird erst dann bedeutungsvoll, wenn es von einer Situation abhängt und einen Bezug zu einem relevanten Kontext hat ... Für die Lehrenden bedeutet das, daß sie den Lernenden zum Wissenserwerb Kontexte zu bieten haben, die die realen Anwendungsbedingungen des Gelernten widerspiegeln ...“ (Mandel u.a. 1995, S. 88).

Nur so kann es gelingen analytisches Wissen, Problemlösen, Planen und Tun zusammenzubringen zu professionellem Handeln. Genausowenig wie die verschiedenen fachbezogenen Perspektiven unvermittelt nebeneinander stehen sollen, können diese vier Elemente professionellen Handelns nebeneinander stehen – d.h. nicht, dass jedes dieser Elemente in jedem Seminar/Vorlesung abgehandelt werden muss, was vor allem im Grundstudium zu unsinnigen Verkürzungen führen kann. Die wünschenswerte Alternative sind über das gesamte Studium, bzw. die Studienabschnitte aufeinander bezogene und miteinander geplante Lehrveranstaltungen, die in einem für Studierende und Lehrende transparenten Lernprozess organisiert sind. Ansätze dazu finden sich im Lehrangebot des Fachbereichs Sozialwesen in den über mehrere Semester und Veranstaltungen organisierten „Reihen“, z.B. zum Thema Beratungskompetenz (vgl. Terbuyken 1994).

3. Sozialwissenschaftliche Begründung

Ein Sozialarbeitswissenschaftskonzept – als Wissenschaft vom konkreten Leben, das den hilfebedürftigen Menschen oft auch im Gegensatz z.B. zu einer immer spezialisierter analysierenden und handelnden Psychotherapie als ganzheitlich erlebendes und handelndes Subjekt auch in zum Teil sehr eingeschränkten Lebenssituationen ernst nimmt, braucht einen theoretischen Rahmen, der diese Ganzheitlichkeit verhandelbar macht. Bei kritischen Lebensereignissen oder fremdbestimmt eingeschränkten Lebenslagen stellt sich immer auch die Identitätsfrage für das betroffene Subjekt. Sozialpsychologische Fragen, die sich mit dem Handeln und Erleben der Subjekte in ihrem gesellschaftlichen Lebenszusammenhang befassen, versuchen, Möglichkeiten der Selbstvergewisserung als Identitätsarbeit zu rekonstruieren (vgl. Keupp 1993). Da diese Rekonstruktion immer wieder auf die

lebensweltlich sich verstehende Selbsterklärung der Betroffenen dialogisch angewiesen ist (vgl. Ottomeyer 1992, S. 12 ff, S. 104 ff), sollte es auf Seiten der beteiligten Professionellen das Sicheinlassenkönnen auf mehrdimensional konfigurierte, komplexe Situationen geben, die somatisch, psychisch, sozial, ökonomisch, juristisch und gesellschaftlich bestimmt sind (vgl. Terbuyken 1987). Methoden wie Psychodrama oder Rollenspiel, wie auch andere, die an den Szenen und Situationen, die Menschen erleben, über Darstellung oder Vergegenständlichung ansetzen, kommen dieser Mehrdimensionalität näher als rein verbale Verfahren und schaffen eine Verbindung zwischen Sozialwissenschaft und Lebenswelt (vgl. Terbuyken 1993). Professionelle Perspektive braucht über die Alltagskompetenzen hinausgehende Basiskompetenzen für jeden dieser Bereiche, deren Lehre problem- und situationsorientiert im Studienbereichskonzept hochschuldidaktisch aufeinander bezogen sind. „Dieses Herangehen versagt sich allen elementaristisch-additiven Auffassungen. Die möglichst vielseitige und mehrschichtige Beschreibung gilt dem ganzen Raum der sozialen Lebensführung und in diesem Horizont den Momenten, die für das Wohlergehen von Menschen förderlich oder hinderlich sind“ (Wendt 1992, S. 89/90).

4. Institutionell-organisatorische Begründung

Nicht zuletzt ist das Studienbereichskonzept hilfreich für die Organisation der Lehre an der Hochschule. Es bietet in seiner Ausformulierung einen curricularen Rahmen, der die Semesterplanung vereinfacht, und der die Verständigung der Lehrenden untereinander über die Schnittstellen von Veranstaltungen und interdisziplinären Anteile der behandelten Problemstellungen fordert und gleichzeitig erleichtert.

Das Studienbereichskonzept bietet darüber hinaus der Personalentwicklung an der Hochschule Anregungen für die Beschreibung von Qualifikationsanforderungen. Neu zu berufende Kollegen und Kolleginnen aus den Bezugsfächern können ihre Erwartungen an die Lehre zu den Inhalten der Studienbereiche in Beziehung setzen. Es bietet andererseits aber auch denen, die sich bewerben, eine gute Information über die Struktur der problembezogenen Lehre, die bei uns geleistet wird.

„Der Unterricht an Fachhochschulen ist einmal der Systematik der Wissenschaften, zum anderen aber der Alltagswissensstruktur der Studenten und der Logik des Berufsfeldes verpflichtet. Diese widerstreitenden Interessen erzwingen spezielle didaktische Konsequenzen“ (v. Werder 1994, S. 19/20). Eine dieser Konsequenzen ist das Studienbereichskonzept.

5. Literaturverzeichnis

- Boekarts, M. (1996). Self-regulated Learning at the Junction of Cognition and Motivation. *European Psychologist*, 1, 100-112
- Dörner, D. (1989). *Die Logik des Mißlingens - Strategisches Denken in komplexen Situationen*. Reinbek
- Dörner, D. & Schaub, H. (1995). Handeln in Unbestimmtheit und Komplexität. *Organisationsentwicklung* 3/95, S. 34 - 47
- Edelmann, W. (2000, 6., vollständig überarbeitete Auflage). *Lernpsychologie*. Weinheim
- Germain, C.B. & Gitterman, A. (1999, 3. völlig neu bearb. Auflage nach der 3. amerik. Ausg. 1996). *Praktische Sozialarbeit – Das >Life Model< der Sozialen Arbeit*. Fortschritte in Theorie und Praxis. Stuttgart
- Gruber, H.; Mandl, H. & Renkl, A. (2001). Was lernen wir in Schule und Hochschule: Träges Wissen ? In: Mandl, H. & Gerstenmaier, J. (Hrsg.). *Die Kluft zwischen und Handeln*. Göttingen: Hogrefe

- Keupp, H. (1993). Grundzüge einer reflexiven Sozialpsychologie. Postmoderne Perspektiven. In: Keupp, H. (Hrsg.). Zugänge zum Subjekt: Perspektiven einer reflexiven Sozialpsychologie. Frankfurt
- Mandl, H.; Reimann-Rothmeier, G. & Kroschel, E. (1995). Lerngeschichten - Lernerfahrungen als wirksamer Zugang zum Lernen. Lengerich usw.
- Mandl, H. & Gerstenmeier, J. (Hrsg.). (2000). Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Göttingen
- Ottomeyer, K. (1992). Prinzip Neugier - Einführung in eine andere Sozialpsychologie. Heidelberg
- Pantucek, P. & Vyslouzil, M. (Hrsg.). (1998). Theorie und Praxis lebensweltorientierter Sozialarbeit. St. Pölten: SozAktiv
- Sader, M. u.a. (1970). Kleine Fibel zum Hochschulunterricht - Überlegungen, Ratschläge, Modelle. München
- Simons, R.J. (1992). Lernen, selbständig zu lernen - ein Rahmenmodell. In: Mandl, H. & Friedrich, H.F. (Hrsg.). Lern- und Denkstrategien - Analyse und Intervention. Göttingen usw.
- Staub-Bernasconi, S. (1995). Soziale Probleme - Soziale Berufe - Soziale Praxis. In: Heiner, M., Meinhold, M.; Spiegel, H. v. & Staub-Bernasconi, S. Methodisches Handeln in der sozialen Arbeit. Freiburg: Lambertus, S. 11 - 101
- Terbuyken, G. (1987). Sozialpädagogische Familienhilfe – Untersuchung von Literatur über Familienhilfe auf Handlungsorientierungen für das Arbeitsfeld ‚Familie‘. Arbeitsbericht des Fachbereichs Sozialwesen 87/1. Emden
- Terbuyken, G. (1993, 2. verbesserte Auflage 1997). Bedeutungsrekonstruktion im Psychodrama als ein Element des Leiterhandelns. In: Bosselmann, R.; Gellert, M.; Lüffe - Leonhardt, E. (Hrsg.). Variationen des Psychodramas. Meezen: Verlag Christa Limmer, S. 182 - 194
- Terbuyken; G. (1994). Beratung in der Sozialen Arbeit – Bericht über eine Lehrveranstaltung. In: Schatteburg, U. (Hrsg.). Aushandeln, Entscheiden, Gestalten - Soziale Arbeit, die Wissen schafft. Hannover: Verlag Sozialwissenschaftliche Studiengesellschaft, S. 219 - 242
- Terbuyken, G. (1998a) Wissen sie, was sie tun ? Untersuchungen von Interventionsstrategien bei in der SPFH arbeitenden SozialarbeiterInnen. In: Goldbach, G.; Horstmann, G. Sperber, W.; Terbuyken, G. (Hrsg.). Ausbildung zur Sozialen Arbeit - eine Handlungswissenschaft auf dem Prüfstand. Hemmingen: Sozialwissenschaftliche Studiengesellschaft
- Terbuyken, G. (1998b). Klinische Aspekte in der Familienhilfe. Blätter der Wohlfahrtspflege, 145, 1998 (9+10), S. 184 - 186
- Viebahn, P. (1990). Psychologie des studentischen Lernens. Weinheim
- Volpert, W. (1992). Wie wir handeln – was wir können. Heidelberg
- Volpert, W. (1994). Wider die Maschinenmodelle des Handelns. Aufsätze zur Handlungsregulationstheorie. Lengerich (besonders Kap. IX: Konturen eines einheitlichen Handlungsmodells)
- Wendt, W.R. (1992). Die Lebenswelt kränkend und heilend – Eine ökosoziale Übersicht. In: Andresen, B.; Stark, F.-M.; Gross, J. (Hrsg.). Mensch - Psychiatrie - Umwelt. Bonn
- Werder, L.v. (1994, erw. und verb. Neuauflage). Umriss einer Berliner Fachhochschul-Didaktik. Berlin, Milow