

Scholarship of Teaching and Learning. Heterarchische Lehrveranstaltungsformen in den Film/Ageing Studies

Silke Martin & Sophia Wohlfarth

Zusammenfassung

Im Mittelpunkt des vorliegenden Beitrags steht die Forschung über die eigene hierarchiesensible Lehrhaltung im Rahmen der Entwicklung, Evaluierung und Re-Konzeptionalisierung einer heterarchischen Lehrveranstaltung zum Thema Film-Bildung und Alter(n). Der Beitrag entwickelt zunächst einen hierarchiesensiblen Lehransatz aus Positionen von bell hooks, Paolo Freire, Gayatri Spivak und Jacques Rancière. In einem nächsten, anwendungsorientierten Schritt geht es um ein Selbstbeobachtungsszenario einer exemplarischen Lehrveranstaltung. Die Lehrveranstaltung wird aus zwei Perspektiven, von der Lehrenden selbst und von einer studentischen Person, ausgewertet und vergleichend analysiert. Auf Grundlage dieses Vergleichs wird das Konzept weiterentwickelt und alternative Formate der Evaluierung bzw. der Selbstbeforschung diskutiert.¹

Abstract

This paper focuses on the research on one's own hierarchically sensitive teaching attitude in the context of the development, evaluation and re-conceptualization of a heterarchical course on FilmBildung (film education) and age(ing). The contribution first develops a hierarchically sensitive teaching approach from positions of bell hooks, Paolo Freire, Gayatri Spivak and Jacques Rancière. In a next, application-oriented step, a self-study of an exemplary course is performed by the authors. The course is evaluated and analyzed from two perspectives, by the teacher

¹ Die Kapitel wurden wie folgt verfasst: Kapitel 1, 2, 3.3.2 & 4 von Silke Martin, Kapitel 3.3.1. von Sophia Wohlfarth. Kapitel 3.1, 3.2 & 3.4 verfassten die Autor*innen gemeinsam.

herself and by a student. On the basis of this comparison, the authors suggest further developments and refine alternative formats of evaluation and self-study.

Schlüsselwörter

Scholarship of Teaching and Learning, self-study, hierarchically sensitive teaching, higher education

1 Lehren auf Augenhöhe

Im Mittelpunkt des Beitrags steht ein Work-in-Progress-Projekt, das sich mit der Selbstbeobachtung der eigenen hierarchiesensiblen Lehrhaltung im Rahmen der Entwicklung, Evaluierung und Re-Konzeptionalisierung eines Seminars zum Thema FilmBildung und Alter(n) beschäftigt.²

Der Beitrag entwickelt zunächst einen hierarchiesensiblen Lehransatz aus Positionen von bell hooks, Paolo Freire, Gayatri Spivak und Jacques Rancière. In einem zweiten, anwendungsorientierten Schritt geht es um ein Selbstbeobachtungsszenario einer Lehrveranstaltung zum Thema FilmBildung und Alter(n), die im WS 2018/19 an der Universität Erfurt gehalten und kunstbasiert beforscht wurde. Das Datenmaterial wird passend zur Forschungskultur der Lehrenden als Film- und Medienwissenschaftlerin sowie Schreiberberaterin gewählt: es generiert sich aus Schriftstücken (Lehrtagebuch, Reflexionsberichte der Studierenden, Briefwechsel mit Kolleg*innen nach Hospitationen) und audio-/visuellem Material (Videos, Bilder, Collagen). Das Material wird aus zwei unterschiedlichen Perspektiven, von

² Den Begriff FilmBildung habe ich im Anschluss an europäische Konzepte ästhetischer Filmvermittlung entwickelt (Eckert/Martin 2014a, vgl. zur ästhetischen Film-Bildung auch Zahn 2012). Dieser Begriff reflektiert das deutsche Wort Bildung in der Filmvermittlung, das einen ganzheitlichen Ansatz impliziert, der eine kritische Reflexion und einen demokratischen Anspruch umfasst. FilmBildung geht davon aus, dass Bildung zu Autonomie führen und Diskriminierung und Unterdrückung entgegenwirken kann. Hierbei stehen eine Reihe an Diskriminierungsachsen im Fokus, wie gender, Alter, Ethnizität u.a. Anhand eines Intersektionalitätsansatzes werden die Machtachsen, die die genannten Kategorien in ihrer Verschränkung anordnen, betrachtet und dehierarchisierende Pädagogiken, wie zum Beispiel die von bell hooks oder Paolo Freire, erprobt. Der Begriff FilmBildung distanziert sich mit Paolo Freire (2008) von einem Bildungsmodell, das davon ausgeht, dass Fakten und Informationen vermittelt und konsumiert werden können. Stattdessen geht FilmBildung davon aus, dass sich die Lernenden eigenverantwortlich und mit ihrem Vorwissen einbringen, was im Sinne der konstruktivistischen Didaktik den Lernprozess nicht nur befördert, sondern überhaupt erst initiiert. Gerade wenn es um ästhetische Bildung geht, entstehen hier neue Herausforderungen in der Vermittlungsarbeit.

der Lehrenden selbst und von einer **ausstehenden**, studentischen Person, ausgewertet und vergleichend analysiert. Auf Grundlage der Ergebnisse wird die Veranstaltung ggf. rekonzeptionalisiert. In einem dritten Schritt werden schließlich Möglichkeiten und Formate der Weitergabe eines solchen Lehransatzes an andere Lehrende diskutiert.

Im Bereich age(ing) und FilmBildung bietet sich ein konstruktivistischer, gendersensibler, diversitätssensibler und dehierarchisierender Lehransatz an (vgl. dazu auch Eckert/Martin 2016b, 2018 sowie 2019a und b). Lernen wird hier als sozialer Prozess verstanden, der zwischen allen Akteur*innen stattfindet und der versucht, das Machtgefälle zwischen Lehrenden und Studierenden auszugleichen. Es wird dabei nicht nur transparent gemacht, wie Wissensverteilung an der Universität funktioniert, sondern auch, wie die eigene soziale Position reflektiert werden kann (hinsichtlich Bildungsgrad, Hautfarbe, geschlechtliche, ethnische und klassistische Verortung etc.). Lehren auf Augenhöhe bedeutet, den Lernprozess mit den Studierenden gemeinsam zu gestalten und die Verantwortung auf alle zu übertragen. So lernt jede*r von jede*m im Sinne des ‚each one teach one‘.

Vor allem die Arbeiten von bell hooks Teaching Critical Thinking (2010), Teaching Community (2003) und Teaching to Transgress (1994) sind ausschlaggebend für eine umfassende Auseinandersetzung mit den Prozessen des Lehrens unter Beachtung interdependenter Differenz- und Machtstrukturen. Durch eine Rezeption der Kritischen Pädagogik vor allem der Arbeiten von Paolo Freire (1993, 2008) und Peter McLaren (1995), aber auch der poststrukturalistischen Auseinandersetzung mit Situationen des Lehrens wie in Jacques Rancières Der unwissende Lehrmeister (2009) oder der konstruktivistischen Didaktik nach Johannes Wildt (2004) können Lehrveranstaltungen entwickelt werden, die in ihrer eigenen Didaktik dasjenige performen, was sie zeigen sollen. So wird auch deutlich, wie Lehrende, die ihre Leitungsfunktion an Studierende weiter- und abgeben, eine Atmosphäre der Verantwortung aller Beteiligten herstellen und so für das Gelingen der Veranstaltung sorgen können. Dabei wird die Expertise für einen Gegenstand nicht mehr aufgrund von Autorität etabliert, sondern kann weitestgehend enthierarchisiert wahrgenommen werden. Das macht allen Teilnehmenden deutlich, dass ihre eigenen Erfahrungen einen großen Wert für die Entwicklung und die Ausführungen sowie das Gelingen der Lehrveranstaltungen haben.

Paolo Freire beschreibt das traditionelle und auch in Deutschland noch vorrangige Verständnis von Didaktik und Lehre als banking system (Freire 2008) und kritisiert damit ein Bildungsmodell, das davon ausgeht, dass Fakten und Informationen vermittelt und konsumiert werden müssen. Die Befreiungspädagogik, die Freire

darin vorschlägt, basiert auf der Annahme, dass in heterogenen und diversen Lerngruppen unterschiedliche Kompetenzen einfließen. Die Lernenden können sich eigenverantwortlich und mit ihrem Vorwissen einbringen, was bewiesenermaßen den Lernprozess fördert (vgl. dazu auch die neuere deutsche Hochschuldidaktikforschung: Berendt 2000, 2002 und Ansätze zur Berücksichtigung von Differenz, Heterogenität und Diversität in der Hochschullehre: z.B. Tomberger 2014; Mecheril et al. 2013; Eckert/Martin 2016a). Obwohl Freire für seinen Androzentrismus und Sexismus kritisiert wurde, können seine Konzepte dennoch einen emanzipierenden Prozess in Gang setzen und von Feminist*innen gewinnbringend adaptiert werden.

So konzipiert bell hooks ihre Pädagogik in Rückgriff auf Freires Prämissen. hooks beschäftigt sich mit der Verantwortung, Zeug*innen der Ausübung von Freiheit im Bildungsprozess zu sein (hooks 1994: 11). Diese Standpunkte unterscheiden sich von traditionellen Ansätzen zur Didaktik – insbesondere der behavioristischen – und stehen in Einklang mit den neuen Einsichten der konstruktivistischen und gendersensiblen Didaktik. Nach Gayatri Spivak (1993) ist es notwendig, pädagogische Ansätze zu entwickeln, die die Begehrensstrukturen in den Lehrveranstaltungen neu arrangieren. Insbesondere um Studierende in den Prozess des Lernens zu verwickeln und sie darin zu unterstützen, bekannte Referenzrahmen zu verlernen.

Wesentlich ist hier vor allem, wie die Studierenden ihre eigene Rolle in der Gruppe reflektieren, sich ihres eigenen Einflusses auf die Gruppendynamik bewusstwerden und Lehrende als gleichberechtigt wahrnehmen können. Gerade in der freien Gestaltung der einzelnen Sitzungen durch die Studierenden, aber auch der gesamten Lehrveranstaltung als experimentelle und vielfältige Konfiguration können die Studierenden sich mit ihren eigenen Vorstellungen einbringen und ihre Ideen umsetzen und verwirklichen. So betone ich als Lehrende zu Beginn der Seminare immer, dass mein Lehrkonzept dehierarchisierend ist und dass ich mich mit dem Seminar auf ein neues Gebiet gebe, das ich selbst spannend finde, von dem ich aber nicht weiß, wie das Ergebnis aussehen wird. Insofern weise ich darauf hin, dass die Verantwortung für ein Gelingen zu wesentlichen Teilen im Einsatz und der Kreativität der Gruppe liegt.

Community-Based-Research

Dieser Ansatz des Lehrens und **Lernen** im Sinne des gesellschaftlichen Engagements steht der Community-Based-Research nahe, einem Ansatz, der Forschung und Lehre mit gesellschaftlichem Wandel und Fragen des Gemeinwesens verbindet und als konzeptionelle Schärfung des Service Learning (Altenschmidt/Stark 2016: 9) sowie als Spezialisierung des Forschenden Lernens (Huber et al. 2009)

gelten kann. Das Konzept des Forschenden Lehrens und Lernens verbinde ich mit einem prozessorientierten Forschungsansatz, der zugleich das Feld beforscht, aber auch verändert und der ebenfalls eine Nähe zur Community-Based-Research aufweist, der Action Research (vgl. hierzu ausführlich Martin 2020b).

Action Research

Action Research ist eine Methode, die kollaborative Lernräume schafft und in der Kombination von Handlung und Reflexion Befreiungsprozesse ermöglichen kann. Sie stellt eine demokratische Praxis dar, die zugleich Wissen und sozialen Wandel initiiert. Die wesentlichen Aspekte von Action Research sind Partizipation, Kollaboration, Empowerment, gemeinsames Lernen, Aktionen für soziale Veränderung, alternative Wissens- und Handlungsformen, kritisches Denken sowie der Diskurs und die Erforschung der sozialen Welt (Barazangi 2006; Gill et al. 2012; Frisby et al. 2009).

In der kunstbasierten Action Research ist Kunst die Grundlage, um Wissen zu produzieren und zu intervenieren. Kunstbasierte Action Research kann angewendet werden, um alternatives Wissen und Bedeutung herzustellen und tiefere Forschungseinblicke und Interpretationen zu erhalten. Hinzu kommt, dass es Gemeinschaften in Prozesse integriert, die Alter, Gender, Bildung, Sprache und kulturelle Barrieren transzendieren. Kunst, die im Forschungsprozess entsteht, kann visuell oder interpretativ analysiert oder in Relation zu anderen Daten ausgewertet werden.

Peer-Learning

Bei dieser Form des Lehrens und Lernens ist vor allem Kreativität als Seminar-konzept von Interesse. Stefan Bornemann beschreibt Kreativität im Sinne einer konstruktivistischen Didaktik in Folge des Lehransatzes Lernen-durch-Lehren in Folge Jean Pol Martin folgendermaßen: „Hierbei bauen Lernende Wissen auf, indem sie sich gegenseitig Erkenntnisse in Form des peer-learning, also des Lernens auf Augenhöhe erklären“ (Bornemann 2018: 87). Auf Augenhöhe zu lernen meint hier sowohl auf Augenhöhe zwischen den Studierenden als auch zwischen Lehrenden und Studierenden, da alle Beteiligten ihr vorhandenes Wissen in den Lernprozess einbringen und dieses mit neuem Wissen verbinden. Wichtig sind bei diesem Prozess „Konzepte und Handlungsstrategien wie Dialog, Partizipation, selbstbestimmtes Lernen und die kollaborativen Bedingungen des Teamflows“ (Bornemann 2018: 90). Hier spielen vor allem Energie und Leidenschaft eine zentrale Rolle. Bornemann geht davon aus, dass Lehrende nicht „lange Vorträge (über was auch)“ (ebd.) halten müssen, sondern stattdessen förderliche Rahmenbedingungen für den Lern-Lehrprozess schaffen sollen. Denn „das Wissen ist im Feld vorhanden! Ich arbeite nicht mit Grundschüler[*inne]n, sondern mit Erwachsenen,

die auf jede Menge spezifische Erfahrungen zurückgreifen können und die unterschiedliche Wissensstände und Wissensbereiche zur Verfügung haben“ (ebd.). Bornemann folgt dabei dem Grundsatz der Salutogenese von Antonovsky, der besagt: „Kohärenz und Zufriedenheit entstehen, wenn der Arbeitsprozess den Anforderungen auf folgenden Ebenen entspricht: Verstehbarkeit, Handhabbarkeit, Sinnhaftigkeit“ (Bornemann 2018: 91).

Scholarship of Teaching and Learning

Um das eigene Lehrkonzept reflektieren und weiterentwickeln zu können, bietet sich der Ansatz des Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) an. Eine produktive und für mein Vorhaben relevante Erweiterung von SoTL findet sich bei Carolin Kreber (2013, 2015), die beim Forschen über die eigene Lehre das Streben nach Authentizität und ethischem Handeln fokussiert. Wesentlich ist hier die professionelle Reflexivität von Lehrenden, die die Kritik gesellschaftlicher Zustände, sozialer Ungleichheit und Ungerechtigkeit in den Blick rückt. Diese Kritik bezieht sich nicht nur auf die eigene Haltung und Werte, sondern sie muss laut Kreber auch an die Studierenden weitergegeben werden. Lehre wird hier als moralische Aktivität bezeichnet, die Wahrheits- und Gerechtigkeits Sinn sowie Mut in den Mittelpunkt des Lehrens stellt (vgl. Kreber 2013, 2015; vgl. auch Huber 2018). Diese Haltung zum Lehrgeschehen, wie Kreber sie beschreibt, ist auch für meinen Zugang zentral. Forschen über die eigene Lehre hat zum Ziel, eine Fachdidaktik zu entwickeln, die Werte, Authentizität und Gerechtigkeit in Form von kritischem Denken an Studierende weitergibt, im Feld der *film/ageing studies* wie in anderen Bereichen des Fachs.

2 Lehrveranstaltung FilmBildung und Alter(n): Film, Collage, Schreiben

Das Seminar fand im Wintersemester 2018/19 an der Universität Erfurt im Studiengang Kommunikationswissenschaft (BA) statt. Die Lehrveranstaltung umfasste eine Einführung in die kulturwissenschaftliche Alter(n)sforschung sowie ästhetische Filmbildung und beinhaltete als Transfer-Leistung einen dreistündigen Filmbildungsworkshop im Altenheim, der von den Studierenden selbstständig konzipiert und durchgeführt wurde. Es nahmen 10 Studentinnen am Seminar und 11 ältere Menschen am Workshop teil, davon 4 Männer und 7 Frauen zwischen 65 und 85 Jahren. Eine Sitzung dauerte 90 Minuten und wurde vierzehntägig als Doppelsitzung veranstaltet. Der Ablauf der Sitzungen hatte folgende Struktur, die ich in leicht veränderter Form auch in anderen Seminaren verwende.

Einführungssitzung: Hier lege ich gemeinsam mit den Studierenden die Seminar-kultur fest, kläre die Erwartungen und gewünschten Umgangsweisen und stelle

den Seminarplan vor. Dieser enthält alle Literatur- und Filmangaben, mit denen wir arbeiten und die in digitalen Semesterapparaten bereitgestellt werden. Weiterhin bespreche ich die Vorgaben für den Leistungsnachweis, der die Übernahme einer Sitzungsmoderation und die Anfertigung eines Reflexionsberichts umfasst.

Zweite Sitzung: Ich moderiere als Lehrende eine erste thematische Sitzung und wende dabei ein vielfältiges Methodenrepertoire an. Die Moderation wird in Einstieg, Hauptteil und Abschluss gegliedert und dient als Vorbild für die weiteren, studentisch moderierten Seminargestaltungen. Wichtig ist, dass alle Teilnehmenden alternierend in kleineren und größeren Gruppen gemeinsam die Texte und Filme erarbeiten. Ich verstehe mich dabei nicht als ‚Erklärerin‘, die möglichst viel Wissen in die Lernenden einfüllt, sondern als Lernbegleiterin, die Lernen in vielfältiger Weise ermöglicht. Diese Position übergebe ich ab der dritten Sitzung an die Studierenden.

Dritte bis elfte Sitzung: Nun werden die Moderationsgruppen von den Studierenden übernommen, die Gruppeneinteilung erfolgt auf Wunsch. Die einzige Vorgabe ist, dass alle Sitzungen an möglichst gleichgroße Gruppen (bei 25 Studierenden sind das 2-3 Personen/Gruppe) vergeben werden und Teamarbeit stattfindet. Die verantwortlichen Moderationsgruppen müssen jeweils geeignete Arbeitsformen anbieten, um die Texte und Filme mit den anderen Studierenden gemeinsam zu erschließen. Ich als Lehrende nehme dabei bei allen Gruppenarbeiten teil. Zur besseren Vorbereitung stelle ich eine Methodensammlung im Semesterapparat bereit. Vor jeder Moderation berate ich die Studierenden im Anschluss an das Seminar für die nächste Sitzung. Wenn die Studierenden es wünschen, können sie darüber hinaus auch zur Beratung in die Sprechstunde kommen. Die Erfahrung zeigt jedoch, dass ein Pflichtbesuch in der Sprechstunde eine Woche zuvor wenig Sinn ergibt, da die Studierenden in der Regel zu diesem Zeitpunkt noch nicht ausreichend vorbereitet und koordiniert sind. 48 Stunden vor der Seminargestaltung muss das Konzept per Mail an mich als Lehrende geschickt werden. Dieses kommentiere ich und gebe gegebenenfalls Änderungshinweise bzgl. der inhaltlichen und didaktischen Aufbereitung oder der Zeiteinteilung. Der Ablauf der folgenden, studentisch moderierten Sitzungen ist immer gleich und schafft so Orientierung. Nach einem kurzen Rückblick, der von mir, der Lehrenden angeleitet wird, folgt die Moderation durch die Studierenden. Am Ende der Sitzung gibt die gesamte Gruppe Feedback auf die Moderation, wieder angeleitet durch mich als Lehrende. Dabei verstehe ich die studentischen Moderationen als lernendes Projekt, das sich von Stunde zu Stunde durch das Feedback der Gruppe, die Vielfalt der Methoden und Inhalte sowie die zunehmende Erfahrung aller während des Semesters entwickelt. In der Regel veranstalte ich pro Semester einen Gastvortrag und/oder eine Filmreihe. Hier moderiert die zuständige Moderationsgruppe die Diskussion

(Gastvortrag) oder gibt eine kurze Einführung in den Film (Filmreihe). Neben der theoretischen Arbeit mit den Texten und der Analyse von Filmen plane ich ein bis zwei Seminarsitzungen für die Workshopvorbereitung ein, die ebenfalls studentisch moderiert und konzipiert wird. Die Moderationsgruppe soll die Wünsche der Seminargruppe abfragen und die theoretischen Inhalte in ein Workshopkonzept überführen.

Zwölfte bis dreizehnte Sitzung: Hier findet der halbtägige Workshop im Altenheim statt.

Abschlussitzung: das Seminar schließt mit einem gemeinsamen Semesterrückblick, der Evaluierung der Seminarinhalte sowie der detaillierten Besprechung der Leistungsnachweise. Die Erstellung der Studienarbeiten oder Reflexionsberichte erfolgt in der semesterfreien Zeit. Handelt es sich um eine Studienarbeit, werden alle Studierenden in die Sprechstunde gebeten, in der sie ein Exposé der geplanten Arbeit vorstellen und von mir beraten werden.

3 Beforschung der Lehrveranstaltung

3.1 Methodischer Zugang

Zur Selbstbeforschung des Seminars wird auf den Ansatz des SoTL zurückgegriffen. SoTL-Projekte können sowohl qualitativ als auch quantitativ und mixed-methods-basiert sein (vgl. Schulte/Kordts-Freudinger 2018: 7). Der Forschungscharakter von SoTL-Projekten wird durch eine systematische Datenerhebung und -auswertung fundiert (vgl. Huber 2011). Im Vordergrund steht allerdings nicht die methodische Perfektion, sondern die praktische Relevanz im spezifischen Kontext der Lehrperson (vgl. Huber 2015: 2; vgl. auch Kordts-Freudinger et al. 2017: 7). Die Untersuchungsmethode ist passend zur fachlichen Verortung des Seminars in der Film- und Medienwissenschaft gewählt und basiert auf der kunstbasierten Action Research.

Das Material wird von zwei Personen, von der Lehrenden selbst und von einer Person, die nicht am Seminar teilgenommen hat, ausgewertet und vergleichend analysiert. Diese zweite Position ist studentisch besetzt, von einer Masterstudentin und ehemaligen studentischen Assistentin der Lehrenden, die davor bereits ein ähnliches Seminar der Lehrenden besucht hat. Sie wird als Co-Forschende in den SoTL-Forschungsprozess integriert. In dieser Ausrichtung von SoTL kann gemeinsam mit Studierenden über Studierende geforscht werden, indem die Beforschten, die Studierenden, in den Forschungsprozess mit einbezogen werden. Erste Unternehmungen in diese Richtung sind im angloamerikanischen Sprach-

raum und inzwischen auch in Deutschland zu beobachten. Dieser partizipative Ansatz hat nicht nur den Vorteil, dass Studierende sich, auch und gerade in der Rolle der studentischen Hilfskraft, forschend mit einem Fachthema auseinandersetzen (Schulte/Kordts-Freudinger 2018: 197), sondern auch, dass sie Mitspracherecht und die Möglichkeit zur Teilhabe und Veränderung von universitären Lehrprozessen erhalten.

Um eine einheitliche Reihenfolge im Untersuchungsprozess zu gewährleisten, beginnen beide Autorinnen mit der Analyse der studentischen Reflexionsberichte, danach der kollegialen Hospitation und anschließend des Lehrtagebuchs. Zunächst wird Sophia Wohlfarth ihre Auswertung vorstellen, die auf einem induktiven Ansatz beruht und auf die Grounded Theory (Strauss/Corbin 2010) zurückgreift. Den Forschungsprozess hat sie mit Memo Writing (Saldaña 2016) begleitet. Silke Martin arbeitet diskursanalytisch. Nach der eigenen Analyse des Datenmaterials vergleichen sie ihre Auswertungen.

3.2 Datenmaterial

Die Daten generieren sich überwiegend aus Schriftstücken und eröffnen drei Perspektiven auf das Unterrichtsszenario: die Perspektive der Studierenden (Reflexionsberichte), die Perspektive aus kollegialer Sicht (Briefwechsel nach Hospitation) und die Perspektive der Lehrenden (Lehrtagebuch).

Die studentische Sicht wird auf Grundlage von sieben Reflexionsberichten analysiert. Sie enthalten eine Beschreibung der Arbeitsprozesse sowie inhaltliche und didaktische Aufbereitung des Seminars, den persönlichen, beruflichen und studienbedingten Nutzen, die Reflexion der eigenen Rolle sowie der Rolle der Lehrenden und die Einschätzung des Lernerfolgs. Die Ebene der kollegialen Hospitation wird auf Grundlage eines Mail-Briefwechsels der Hospitantin und der Lehrenden ausgewertet. Die Hospitantin, die an der Fakultät der Lehrenden promoviert und selbst Seminare hält, hospitierte in der vierten Sitzung. Die Ebene der Lehrenden wird anhand eines Lehrtagebuchs, das die Lehrende von der ersten Sitzung bis zur Durchführung des Workshops geführt hat, ausgewertet. In der Analyse werden folgende Abkürzungen zur Kennzeichnung der Zitate verwendet: Reflexionsberichte der Studentinnen (R1) bis (R7), kollegialer Briefwechsel der Hospitantin (H) und der Lehrenden (L) sowie Lehrtagebuch (LT).

3.3 Auswertung

3.3.1 Auswertung durch eine außenstehende Person (Sophia Wohlfarth)

Rolle der Lehrenden

Die Lehrende wird von den Studentinnen in einer Doppelrolle beschrieben, als Leiterin des Seminars und als Teilnehmerin: „eher zurückhaltend, trotzdem aber aktiv“ (R2), sie gibt die „wesentlichen“ Aufgaben vor, die Studierenden handeln aber eigenverantwortlich (R3; R4) und sie lässt den Studierenden „größtenteils“ (R1) freien Lauf. In der Rolle als Teilnehmerin nimmt sie „aktiv an Gruppenarbeiten teil“ (R6) und wird als gleichberechtigt empfunden. „Durch die Offenheit und die aktive Teilnahme der anderen Studierenden und der Lehrkraft, war die Seminargestaltung thematisch sehr tiefgreifend und hat viel Raum für weitere Gedanken und gegenseitigen Austausch gegeben“ (R5). In ihrer anderen Rolle, als Leiterin des Seminars, macht die Lehrende ihre „wesentlichen Seminarziele“ (R3) deutlich, bietet ihre Unterstützung „jederzeit“ (R4) an (R1; R3), gibt mit den „notwendigen Textmaterialien“ (R4) die Basis des Seminars vor und bietet Möglichkeiten zur Mitgestaltung (R3). Die Lehrende gibt einen in der Gestaltung flexiblen Rahmen vor: „die Rahmung gebe tatsächlich ich, mit der Moderation des Rückblicks und der Moderation der Feedbackrunde, weiterhin, indem ich die Einführungs- und Abschlussitzung moderiere und die erste inhaltliche Sitzung, um zu zeigen, was ich möchte“ (L). Außerdem gibt sie auch in ihrer Rolle als Teilnehmerin eine Orientierung, indem die Teilnahme an der Gruppenarbeit „eine Möglichkeit ist, [die Lehrende] anders, persönlicher kennenzulernen, zu sehen, wie [sie sich] Texte erschließ[t]“ (L).

Während die Studierenden das entgegengebrachte Vertrauen und die Möglichkeit zur Mitgestaltung durchgehend als positiv empfinden, nimmt die Hospitantin die Lehrhaltung als „Konflikt“ bzw. „Rollenkonflikte“ (H) wahr, da die Lehrende trotz Agierens auf Augenhöhe „immer noch die bewertende Person“ (H) bleibt, „recht kritische Nachfragen“ (H) stellt und „die treibende Kraft“ (H) bei Gruppenarbeiten ist. Auch die Lehrende nimmt einen Rollenkonflikt wahr: „Ich springe selbst ein, ändere den Plan und beginne wieder zu moderieren (tausche die Rolle), statt die Verantwortung in der Gruppe zu lassen“ (LT).

Es können drei Positionen der Lehrenden erkannt werden:

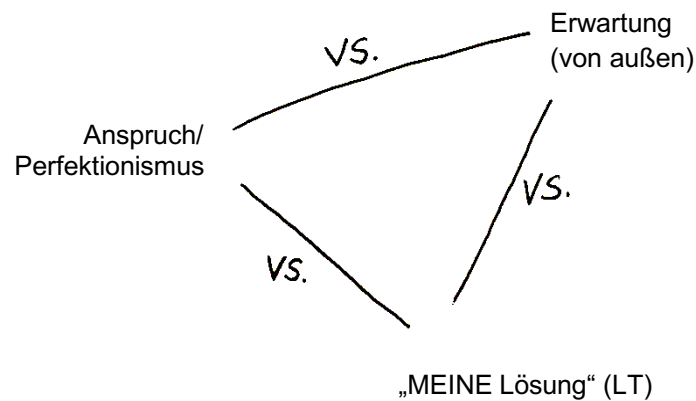


Abbildung 1: Positionen der Lehrenden (Kodierparadigma nach Grounded Theory).

Die Lehrende hat *ihre* „Lösung“ (LT), ihren Lehrstil gefunden, der strukturell aus „Rückblick, Moderation, Feedback“ (LT) besteht, mit dem sie „forschend unterrichte[t]“ (LT) und auf ihre Moderationserfahrung zurückgreifen kann. Ihr hoher Anspruch an sich selbst und eine externe Erwartungshaltung lassen sie aber teilweise wieder eine „klassische Position“ (LT) einnehmen. Sie fühlt sie sich unter Druck gesetzt, die „Expertin“ (LT) sein zu müssen und notiert, dass eine Studentin sich wünscht „Die Dozentin soll sich mehr einbringen, sonst zu Frei“ (LT). Der Versuch, die drei inkompatiblen Positionen miteinander zu vereinbaren, scheitert an manchen Stellen. Beispielsweise hat eine Methode „nicht funktioniert“ (LT) oder sie fühlt sich „unwohl“ (LT), weil sie „das Gefühl hatte, [...] die Präsentationslücke [zu füllen, dabei ist sie] selbst nicht ganz textsicher in diesem Thema“ (LT).

Das Ausbalancieren der Machtverhältnisse scheint in jeder Lehrsituation eine Evaluation darüber zu erfordern, welches Verhalten angemessen ist. Für einige dieser Situationen scheint die Lehrende bereits Erfahrungen zu haben, sodass sie intuitiv auf Augenhöhe lehrt. Diese überwiegen auch, da die Studentinnen die Lehrende durchweg positiv beschreiben. In neuen Situationen, wie zum Beispiel der kurzfristigen Absage einer studentischen Moderation, greift die Lehrende auf alte, tradierte Methoden zurück. Sie übernimmt die komplette Verantwortung über die Seminargestaltung, was ihrem weiterentwickelten Ansatz eigentlich nicht mehr gerecht wird. An diesen Stellen merkt die Lehrende selbst einen Widerspruch und

Unsicherheit und auch die Hospitantin kann die Lehrhaltung nicht einschätzen und bemerkt eine Spannung.

Das Verschwimmen der Grenze zwischen passivem und aktivem Verhalten der Lehrenden (Doppelrolle) ist schwer greifbar und kann sich deshalb zum Konflikt ausprägen. Aber Verantwortung zu teilen, Vertrauen zu schenken, sich überraschen zu lassen und einen Lernprozess zwischen allen Beteiligten zu schaffen, gelingt der Lehrenden und führt zum „Seminarerfolg“ (R3). Im Folgenden werden die prägnantesten Outcomes der Lehrhaltung dargestellt.

Outcomes Lehrhaltung

Alle sieben Studentinnen empfinden Verantwortung für das Seminar und merken, dass sie als Studierende selbstwirksam handeln und zum Erfolg des Seminars beitragen. Die Studentinnen identifizieren sich mit ihren Aufgaben für das Seminar und benennen diese mit Personalpronomen in der ersten Person: „meine Aufgabe“ (R1; R7), „unser Seminar“ (R5) oder „unser Konzept“ (R4). Diese Verantwortung für die Seminargestaltung scheint eine besonders aktive Mitarbeit zu fördern. Alle benennen die motivierte, intensive, engagierte und/oder tatkräftige Mitarbeit aller Teilnehmenden. Außerdem benennen sechs Studentinnen einen direkten Zusammenhang zwischen der aktiven Mitarbeit im Seminar und einem positiven Outcome, wie z.B. den Erfolg des Seminars: „Durch die Möglichkeit einer aktiven und eigenverantwortlichen Mitgestaltung aller Studierenden am Seminargeschehen wurde seitens der Lehrkraft ein großes Vertrauen entgegengebracht. Der Seminarerfolg lässt sich daher in hohem Maße auf die Beiträge der einzelnen Studierenden zurückführen“ (R3).

Alle Studentinnen erwähnen die gesellschaftliche Relevanz des Seminars, greifen das Thema der gesellschaftlichen Stigmatisierung auf und hinterfragen Normen der Gesellschaft. „Die Vermittlungsarbeit mit Menschen außerhalb des universitären Kontextes hat dem Seminar ein besonderes Gewicht verliehen und mich dahingehend motiviert, bestmögliche Ergebnisse im Rahmen des Seminars zu erzielen“ (R3). Die Aufgabe, selbstverantwortlich mit alten Menschen zu arbeiten, scheint eine hohe Selbstwirksamkeitswahrnehmung für die Studierenden zu schaffen.

Ein weiteres Outcome ist das Kopieren der Lehrhaltung der Lehrenden. „Unser Seminar schlossen wir mit einem eigen gestalteten FilmBildungs-Workshop in einem Altenheim in Erfurt ab, bei dem wir ältere Menschen dazu einluden mit uns den Film 'Oma und Bella' anzusehen“ (R5). Das Konzept des Einladens passt gut

zum dehierarchisierenden Ansatz und einer Balance zwischen aktivem und passivem Verhalten. Die Studentinnen übernehmen den Lehransatz, handeln auf Augenhöhe der Lehrenden, indem sie beispielsweise zum Workshop einladen.

Auch kann Empowerment als Folge genannt werden. So schreibt die Lehrende: „Es gab Einwände gegen meine Vorschläge, manchmal auch Zustimmung – das ist gut! Ausbalancieren gelungen; Da wo die Studierende Expertinnen sind oder vorbereitet, sind sie souverän und verhandeln mit mir; Wenn ich als Unwissende zurücktrete!“ (LT).

Eine weitere Folge ist die gute Seminaratmosphäre. Die Studentinnen fühlen sich ernst- und wahrgenommen sowie individuell akzeptiert: „innerhalb der Seminargruppe wurde eine sehr positive Lernatmosphäre geschaffen, wodurch ich mich immer sehr wohl gefühlt habe“ (R4). Die Seminaratmosphäre wird von allen Studentinnen positiv hervorgehoben.

Fazit

Aus meiner Perspektive, die der studentischen Perspektive innerhalb des Seminars sehr nahe ist, sehe ich, dass die Lehrende mit den Studentinnen auf Augenhöhe agiert und dabei nicht ihre Position als **ältere**, höher qualifizierte und letztendlich bewertende Person aufgibt. Der Wechsel zwischen der Rolle als Leiterin und Teilnehmerin am Seminar, **welche** von der Hospitantin als „Rollenkonflikt“ (H) beschrieben wurde, werte ich als Vorteil für eine Lehrsituation, wie der im Seminar *FilmBildung und Alter(n): Film, Collage, Schreiben*. Das Seminar ist immer in Bewegung. Es ist kein starres Konstrukt, das einen vorbestimmten Weg geht. Diese „Offenheit“ (R5), die die Studentinnen bemerken, lässt Spielraum für Unerwartetes und Ersterfahrungen (LT) sowie in die Tiefe gehende Diskussionen (R2) und knüpft an das Konzept von Gert Biesta (2004) an, in dem Kommunikation und das Finden von Bedeutungen erst genau in dieser „Lücke“ („the gap“: 11), in der eben nicht alles vorbestimmt ist, stattfinden können.

Als Studentin wünsche ich mir, dass mehr Lehrende den Mut haben, einen dehierarchisierenden Ansatz zu verfolgen, sich von den Studierenden überraschen und auch inspirieren zu lassen. Dies bedeutet keinen Autoritätsverlust, sondern lediglich ein respektvolles, sich gegenseitig (kreativ) bereicherndes Miteinander, welches für das Feld der *film/ageing studies* passend ist. Im Fazit schreibt eine Studentin: „Jede Meinung ist wertvoll und steuert etwas Nützliches zum Gesamtergebnis dazu“ (R4). Die Studentin empfindet alle Meinungen der Teilnehmenden als wertvoll und sich selbst als selbstwirksam, was meiner Meinung nach das erfolgreiche Umsetzen des dehierarchisierenden Lehransatzes der Lehrenden widerspiegelt.

3.3.2 *Auswertung durch die Lehrende (Silke Martin)*

Beide Themen des Seminars - FilmBildung und Alter(n) – wurden von den Studierenden mit großem Interesse aufgenommen. Dies bestätigten Erfahrungen aus anderen, vorangegangenen Lehrveranstaltungen mit dieser didaktischen und inhaltlichen Ausrichtung. Die gesellschaftliche Relevanz des Themas Alter sowie dessen Performativität und soziale Konstruiertheit wurde von allen Studentinnen beschrieben. Dabei wurde die Bedeutung der ästhetischen Filmvermittlung für Alterungsprozesse betont.³ Im Zuge dessen fand eine Sensibilisierung für Ageism, die systematische Diskriminierung des Alters statt (R4). Zunehmend wurde den Studierenden auch die Überlagerung von Alter und anderen Identitätskategorien, wie gender oder race, bewusst. Am Ende des Semesters war durchgängig zu beobachten, dass die Studierenden sich in persönlicher und existenzieller Weise mit den Seminarinhalten beschäftigt haben. Resümierend lässt sich sagen, dass das Konzept nicht nur inhaltlich, sondern auch didaktisch aufging, da die Studierenden im Altenheim als Multiplikator*innen eines Bildungsverständnisses fungierten, das heterarchisch und antidiskriminatorisch wirken soll. Im Workshop haben die Studierenden eine dehierarchisierende Art des Lehrens angewendet und sind den älteren Menschen auf Augenhöhe begegnet. Dies spiegelt meine Haltung als Lehrende wider. Die Stundenmoderationen und den Workshop eigenverantwortlich gestalten zu dürfen, wurde von den Studierenden dabei durchgängig als positiv und empowernd empfunden.

Didaktisches Format

Das Seminar wurde als interaktiv, mit hoher Beteiligung und einem großen Anteil an Gruppenarbeit dargestellt. Die Studierenden erkannten ihre aktive und verantwortungsvolle Position im Seminar. Die Rolle der Lehrenden wurde als unterstützend, begleitend und nicht einschränkend wahrgenommen (R1). Auch die gleichberechtigte Teilnahme aller am Lehrprozess wurde erwähnt (R5). Der Unterschied zu anderen Seminaren wurde vor allem in Bezug auf die studentische Verantwortungsübertragung formuliert (R7). Es wurde betont, dass das Gelingen der Veranstaltung in der Verantwortung aller Teilnehmenden lag. Fast alle Studierenden thematisierten die Atmosphäre, die durchweg als positiv und lernförderlich beschrieben wurde. Mehrfach wurde der respektvolle und wertschätzende Umgang untereinander erwähnt. Im Zuge dessen wurde auch die Form des Friendly Feedback beschrieben, das ermutigt, aber auch konstruktive Kritik ermöglicht. Das interaktive Lernformat wurde in Hinblick auf den Lernerfolg als dienlich dargestellt. Der

³ Dazu vgl. ausführlich Eckert/Martin 2018.

Workshop wurde als praktische Anwendung des Gelernten verstanden. Im direkten Austausch mit älteren Menschen erkannten die Studierenden die Wichtigkeit des Themas und es wurde ein persönlicher Zugang zu den Teilnehmer*innen des Workshops möglich, vor allem durch die Erzählungen der älteren Menschen über Krieg und Flucht (R2), angeregt durch das Screening des Dokumentarfilms.

Kritik aus kollegialer Sicht

Während die Studierenden die Lehrsituation durchweg positiv reflektieren, fand sich in der Auswertung der kollegialen Hospitation eine überwiegend kritische Haltung. Diese betraf vor allem meine, wie die Hospitantin es nannte, ‚Doppelrolle‘ bzw. meinen ‚Rollenkonflikt‘. Die didaktische Aufbereitung beschrieb sie in Hinblick auf den ‚Rollentausch‘ folgendermaßen: „Ich finde es schön, wenn Studierende in unsere Rolle schlüpfen und merken, wie schwierig es sein kann, so eine Sitzung zu planen und durchzuführen“ (H). Sie schätzte dabei den Lerneffekt inhaltlich wie didaktisch hoch ein. Zugleich thematisierte sie eine potenzielle Überforderung, die eine eigenverantwortliche Sitzungsgestaltung mit sich bringen kann. Meine Position als Lehrende schätzte sie hierarchisch höher ein, mit der Begründung, dass ich die Studierenden abschließend bewerte.

„Ich habe dich in einer Doppelrolle wahrgenommen. Zum einen möchtest du Teil der Gruppe sein und zum anderen hast du doch eine ganz andere Rolle als die Studierenden. Besonders aufgefallen ist mir das einmal als du nach der Präsentation der moderierenden Studentin in meinen Augen recht kritische Nachfragen gestellt hast. Da du immer noch die bewertende Person bist, hat das einen anderen Effekt, wenn solche Fragen von dir kommen als wenn sie von Kommilitoninnen kommen. Außerdem hattest du in der Feedback-Runde das letzte Wort; also nicht nur was den weiteren Verlauf des Seminars und die Organisation anging, sondern die abschließende Bewertung der Moderatorin hast du vorgenommen“ (H).

Das von mir formulierte konstruktive Feedback für die Studierenden nahm meine Kollegin als förderlich wahr und überlegte, wie sie dieses in ihre eigene Lehrpraxis integrieren kann. Zugleich wertete sie die Reihenfolge als hierarchisch, da ich als letzte bewertete.

Auswirkung auf das Lehrverhalten

Die Einschätzung hat mich dazu veranlasst, mein Konzept grundsätzlich zu überdenken, insbesondere in Hinblick darauf, wie ich als weniger dominant wahrgenommen werden kann. Zugleich hatte ich das Bedürfnis, der Hospitantin mein Lehrkonzept zu erläutern.

„Es ist tatsächlich in dieser Sitzung besonders aufgefallen, dass ich tonangebend bin, auch in den Gruppenarbeiten und Diskussionen. Das ist nicht immer so, hat

auch mit dem Semesterverlauf zu tun und mit der jeweiligen Gruppe und Größe. Ich habe es oft erlebt, dass ich wirklich abtauchen, nahezu auf Augenhöhe agieren kann, nicht mehr adressiert werde, als nicht führend wahrgenommen werde“ (L).

Das Aufbrechen hierarchischer Strukturen wird dabei gerade beim Feedback deutlich. „Dass ich zuletzt bewerte in der Feedbackrunde bezeichnen andere Hospitant*innen übrigens als dehierarchisierend, da zuerst die Studierenden bewerten“ (L). Außerdem begründete ich meine Teilnahme an Gruppenarbeiten damit, dass diese eine Möglichkeit darstellt, den Studierenden persönlich näher zu kommen (L). Weiterhin betonte ich, dass das Arbeiten in Kleingruppen ermöglicht, Wertschätzung zu zeigen, Verantwortung abzugeben, die Expertisen der Studierenden ernst zu nehmen und hierarchische Positionen aufzuweichen.

Trotz dieser Erklärung hatte ich nach der Hospitation Zweifel, ob dehierarchisierendes Lehren überhaupt funktionieren bzw. in der Form gelingen kann, wie ich es bis dahin praktiziert habe. Ich konnte mein Lehrkonzept nicht mit der gewohnten Selbstverständlichkeit performen wie bisher und bin daher verstärkt in die Rolle der klassischen Lehrenden zurückgefallen. Verstärkt wurde dies durch die Haltung der Studierenden, die sich ebenfalls auf neuem ‚Terrain‘ bewegten. Insofern war für mich zentral, eine „Balance zwischen Führung und dehierarchisierendem Lehransatz“ (LT) zu finden. Die Hospitation war aber gerade deshalb von Bedeutung, da sie grundlegend das in Frage gestellt hat, was mein Konzept vorgibt, nämlich Lehren auf Augenhöhe.

3.4 Vergleich beider Perspektiven

Bei dem Vergleich unserer Perspektiven stellen wir fest, dass wir fast identisch ausgewertet haben. Unser Ziel war es, das Lehrkonzept kritisch zu untersuchen und (womöglich auch hierarchische) Unterschiede zwischen der Selbstwahrnehmung der Lehrenden und der Wahrnehmung der Studierenden herauszufinden. Wir hielten uns an unsere vorab gewählte Auswertungsmethode und teilten die Ergebnisse bewusst erst nach der Fertigstellung. Warum werten wir so identisch aus?

Dies liegt in erster Linie daran, dass wir beide von dem Konzept des Lehrens auf Augenhöhe überzeugt sind. Dennoch untersuchten wir die Texte der Studierenden kritisch. Allerdings fand sich kaum Kritik darin. Dies kann darin begründet liegen, dass in den Vorgaben zum Reflexionsbericht nicht ausdrücklich auf Kritik hingewiesen wird. Als Student*in ist es daher konfliktfreier und ‚sicherer‘, positive Elemente des Seminars in einem Bericht zu reflektieren, der anschließend von der Lehrenden mit einer Note bewertet wird. Diese Bewertung wiederum verweist auf

den hierarchischen Rahmen der Lehrveranstaltung. Zudem empfanden die Studierenden ein großes entgegengebrachtes Vertrauen seitens der Lehrkraft (R3), was sie vermutlich durch einen positiven, freundlichen Bericht wertschätzen wollten. Wir stellen fest: in einer nächsten Evaluation müssen die Vorgaben zum Reflexionsbericht dahingehend geändert werden, auch konstruktive Kritik zu fordern, die auf die Weiterentwicklung der Lehrqualität abzielt.

Ein Punkt, der leise durchschimmert, sind Äußerungen, wie „Die Dozentin soll sich mehr einbringen, sonst zu Frei“ (LT). Auf diese Äußerung muss unbedingt eingegangen werden. Einerseits interpretieren wir hier, dass es sich bei diesen kritischen Stimmen um Studierende handelt, die einen eher konservativ ausgerichteten Lehrstil bevorzugen und mit der Methode Lernen durch Lehren eher schlecht zurechtkommen. Das kann beispielsweise an der Angst vor der Verantwortung, selbst eine Stunde moderieren bzw. einen Workshop entwerfen zu müssen, liegen. Diese Angst kann genommen werden, indem die Studierenden von der Lehrenden umfassender unterstützt und beraten werden. Daher hat Silke Martin im Laufe der Zeit die Moderationsgruppen intensiver betreut sowie den didaktischen Ablauf verändert. Unsere weitere Interpretation dazu ist, dass die Transparenz des Lehrstils für die Studierenden ungewöhnlich und zunächst überfordernd ist. Während die Studierenden in den meisten Lehrveranstaltungen belehrt werden und zum lernen eingeladen werden, lehren sie in diesem Seminar selbst, werden zum verlernen hierarchischer Strukturen ermutigt und sehen eine Lehrende, die auch als Unwissende zurücktritt. Dies kann auf die Studierenden verunsichernd wirken. Um die Freiheiten nutzen zu können, muss der Rahmen für alle Beteiligten sehr klar strukturiert und als sicheres Umfeld etabliert sein. Dieser klare Rahmen wurde gebrochen, als die kollegiale Hospitation Silke Martin als Lehrende verunsicherte, so dass sie ihren bis dahin souverän praktizierten Lehrstil auf Augenhöhe nicht in der Art und Weise umsetzen konnte wie in vorherigen Lehrveranstaltungen. Dies wiederum führte zu Unsicherheiten in der Gruppe und dem Wunsch, die Lehrkraft solle sich „mehr einbringen“, einen klareren Rahmen geben.

Beide Autorinnen stellen in ihrer Auswertung dennoch fest, dass das Konzept Lehren auf Augenhöhe von den Studentinnen des Seminars durchweg positiv reflektiert wurde. Das didaktische Format überzeugte sie durch die Verantwortungsübertragung, Möglichkeit zur Identifikation mit den Seminarinhalten und der Selbstwirksamkeitserfahrung. Das Seminar stellte eine förderliche Lernsituation für die Studierenden dar, ermutigte sie und gab ihnen Anerkennung.

Beide Autorinnen thematisieren außerdem den von der Hospitantin angesprochenen Rollenkonflikt durch die Doppelrolle der Lehrenden als Leiterin, aber auch Teilnehmerin des Seminars. Dieser wirkt nicht nur auf Silke Martin als Lehrende

einschneidend, sondern auch Sophia Wohlfarth hinterfragt das Konzept während ihrer Auswertung grundlegend: „Ist ein dehierarchisierender Lehransatz überhaupt möglich? Ist es nicht ein Widerspruch in sich?“ (Memo Writing). Wir fassen jedoch zusammen, dass dieser Rollenkonflikt progressiv und emanzipierend ist, da die Rollen nicht kollidieren müssen, sondern ausbalanciert werden können, so dass beides möglich wird: das Seminar zu leiten und zugleich Teilnehmende zu sein.

Durch die Auswertung wird deutlich, dass Silke Martin neue Wege geht, die allen, sowohl den Studentinnen als auch der hospitierenden Kollegin sowie Sophia Wohlfarth neu sind. Die Studentinnen scheinen unsicher, aber positiv überrascht über den Lehransatz, während die Hospitantin diesen sehr kritisch sieht und ihn möglicherweise als nicht umsetzbar einschätzt. Sophia Wohlfarth wünscht sich mehr Lehrende, die den Mut haben, als Wissende und Unwissende zugleich aufzutreten. Dies unterstreicht die Forderung nach mehr Mut und Authentizität in der Lehre (vgl. Kreber 2013, 2015; u.a.).

4 Weiterentwicklung von Lehrkonzept und Selbstbeforschung

Lehrkonzept: neue Strategien entwickeln

In jenen Momenten, in denen das heterarchische Lehren ins Kippen gerät, sollten Strategien zur Verfügung stehen, die ein Zurückfallen in klassisch hierarchische Muster verhindern. Etwa, wenn Moderationen spontan von Studierenden abgesagt werden. In dieser Situation sollte nicht die Lehrende einspringen, sondern die Gruppe im Gesamten besprechen, was zu tun ist. Eine andere Situation ist, wenn bei einem Inputvortrag ausschließlich die Lehrende adressiert wird. Eine weitere, wenn plötzlich alle verstummen, sobald die Lehrende die Stimme erhebt. Auch muss kritisches Nachfragen seitens der Lehrenden möglich sein. Um all diesen Situationen angemessen begegnen zu können, braucht es ein Handlungsrepertoire, das eingeübt werden muss.

Selbstbeforschung: andere Formate verwenden

Resümierend lässt sich feststellen, dass eine einmalige kollegiale Hospitation nicht das geeignete Instrumentarium für eine Beobachtung der Lehrhaltung darstellt. Der Einblick in eine Seminarsitzung von 90 Minuten genügt nicht, um ein vollständiges Lehrkonzept zu erfassen. Dies bestätigt auch Sophia Wohlfarth, die vorschlägt, für eine Evaluierung mehrere Hospitierende einzuladen. Dies sollte außerdem in verschiedenen Phasen des Seminarverlaufs stattfinden.

Desweiteren stellt auch Tandemteaching ein geeignetes Format zur Beobachtung dar. Hier beobachtet die kollegiale Position nicht nur kurzzeitig, sondern ist über

den gesamten Semesterverlauf als Unterrichtende integriert und kann so tiefer in die Rolle eintauchen. Ein Tandem gibt außerdem Sicherheit, da eine Lehrende das Konzept kennt und es ‚vorleben‘ kann, während die andere es zugleich beobachten und anwenden kann.⁴

Zum Abschluss des Artikels thematisierten wir als Autor*innen die (fehlende) Diversität und die Verteilung der Machtpositionen aller Beteiligten in diesem Selbstbeforschungsprozess in einem Dialog:

SW: Wir als Autorinnen sind beide weiblich, auch waren es nur Studentinnen im Seminar. Das erscheint mir alles sehr homogen und wenig divers.

SM: Dennoch aber gibt es Unterschiede, zwar nicht hinsichtlich von Hautfarbe, Geschlecht, Milieu etc., aber solche, die gerade in Hinblick auf das Thema von Relevanz sind. Es gibt Unterschiede zwischen unserem akademischen und biographischen Alter, unserem Qualifizierungsgrad und unserer Macht-/Position an der Universität. Diese Unterschiede beziehen sich auf alle Beteiligten in diesem Lehr- und Auswertungsprozess, wobei ich die höchste Position inne habe. Diese hierarchische Differenz zeigt sich u.a. im Unterschied zwischen der Position als Studentin und als Lehrende und spiegelt somit das Thema des Artikels auch auf Autor*innenebene wider. Das sind nicht einfach nur Rollen, sondern Positionen bzw. Positionierungen und sie sagen etwas darüber aus, wie Macht und Privilegien an der Hochschule verteilt sind. Insofern stellt sich die Frage, was dies – auch im Sinne eines Abhängigkeitsverhältnisses – macht, dass Du eine Studentin von mir bist und bei mir gearbeitet hast? Dass Du von mir bewertest wurdest? Die Frage ist auch, was es in Zukunft mit Dir macht?

SW: Ich bin schon unsicher, ob ich alles richtig mache. Ich lösche z.B. ständig Kommentare oder schreibe sie um, wenn ich in Deinem Text schreibe. Es gibt also eine hierarchische Differenz. Das ist aber auch okay, weil ich es nicht auf mich persönlich, sondern unsere verschiedenen Erfahrungen beziehe. Das mag ich auch an dem dehierarchisierenden Ansatz: in der jeweiligen Rolle begegnet man sich auf Augenhöhe. Du hast im Lehrtagebuch geschrieben: dominant sein, aber neutral. Das trifft es gut. Du bleibst die Erfahrene. Und Expertinnen geben Kontra – hier bin ich die Expertin der studentischen Sicht und kann dagegenhalten, fühle

⁴ Verschiedene Formate zur Peer-to-Peer-Übertragung des Lehrkonzepts habe ich an anderer Stelle ausführlich beschrieben, vgl. dazu Martin 2020a.

mich sicher und freue mich, etwas zur Hochschullehre beitragen zu dürfen. Verändert es für Dich etwas?

SM: Ich werde mit jedem Gespräch erfahrener, kann besser reflektieren, erfahre Kritik, aber auch Anerkennung als Lehrende und Selbstwirksamkeit als Person. Deshalb gefällt mir der SoTL-Ansatz, dennoch aber nicht als reine Selbstbeforschung, ohne Dialogpartner*innen. Denn ich brauche die Außenperspektive, um den blinden Fleck zu finden, meine Befangenheit im Forschungsprozess sichtbar zu machen und Feedback zu bekommen. Ehrliches Feedback, wie z.B., dass Du dich im Seminar über mich geärgert hast. Weiterhin sehe ich Empowerment so, dass sich Studierende durch meine Seminare nicht nur selbst ermächtigen können, sondern dass ich sie als Lehrende auch empoweren kann, indem ich Verantwortung abgebe und somit meine Macht mit ihnen teile. Wie in diesem SoTL-Prozess, in dem ich die Autor*innenschaft mit Dir teile.

SW: Zu deinem letzten Satz greife ich auf, was die Hospitantin dazu sagt: du hast das „letzte Wort“; „die abschließende Bewertung“ (H). Oder doch nicht?

Literatur

- Alten Schmidt, K. & Stark, W. (Hrsg.) (2016). *Forschen und Lehren mit der Gesellschaft. Community Based Research und Service Learning an Hochschulen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Barazangi, N. H. (2006). An ethical theory of action research pedagogy. *Action Research*, 4, 1, S. 97–116. doi: 10.1177/1476750306060546.
- Berendt, B. (2000). Was ist gute Hochschullehre? *ZfPäd*, 41. Beiheft, S. 247–260.
- Berendt, B., Voss, H.-P. & Wildt, J. (Hrsg.) (2002). *Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten*. Berlin: DUZ.
- Biesta, G. (2004). Mind the Gap! Communication and the Educational Relation. In: Bingham, C. W. & Sidorkin, A. M. (Hrsg.), *No education without relation*. New York: Lang (Counterpoints 259), S. 11–22.
- Bornemann, S. (2018). Die Rolle impliziten Wissens bei kompetenzorientierter Lehre. In: Gücker, R. (Hrsg.), *Hochschullehrende als Reflective Practitioner. Praxis und Reflexion*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač (Schriftenreihe Studien zur Berufspädagogik Band 59), S. 87–98.
- Eckert, L. & Martin, S. (Hrsg.) (2016a). *Schöner Lehren - gegendert und gequeert*. Marburg: Schüren Verlag GmbH.
- Eckert, L. & Martin, S. (2016b). Schöner Lehren – gegendert und gequeert. Eine Einführung. In: Eckert, L. & Martin, S. (Hrsg.), *Schöner Lehren - gegendert und gequeert*. Marburg: Schüren Verlag GmbH, S. 7–16.
- Eckert, L. & Martin, S. (2018). Film education and age(ing): A case study of a university course on FilmBildung. *Film Education Journal*, 1, 2, S. 163–179. doi: 10.18546/FEJ.01.2.05.

- Eckert, L. & Martin, S. (2019a). FilmBildung und Action Research. In: Schomaker, C. & Oldenburg, M. (Hrsg.), *Forschen, Reflektieren, Bilden. Forschendes Lernen in der diversitätssensiblen Hochschulbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, S. 121–136.
- Eckert, L. & Martin, S. (2019b). Habitussensible Lehre in den Kulturwissenschaften. In: Kergel, D. & Heidkamp, B. (Hrsg.), *Praxishandbuch Habitussensibilität und Diversität in der Hochschullehre*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden (Prekarisierung und soziale Entkopplung – transdisziplinäre Studien), S. 275–291.
- Eggins, H. & Macdonald, R. (Hrsg.) (2003). *The scholarship of academic development*. Buckingham England, Philadelphia, Pa.: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Freire, P. (1993). *Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Freire, P. (2008). *Pädagogik der Autonomie. Notwendiges Wissen für die Bildungspraxis*. Münster: Waxmann.
- Frisby, W., Maguire, P. & Reid, C. (2009). The 'f' word has everything to do with it. How feminist theories inform action research. *Action Research*, 7, 1, S. 13–29. doi: 10.1177/1476750308099595.
- Gill, H., Purru, K. & Lin, G. (2012). In the Midst of Participatory Action Research Practices: Moving towards Decolonizing and Decolonial Praxis. *Reconceptualizing Educational Research Methodology*, 3, 1. doi: 10.7577/term.357.
- hooks, b. (1994). *Teaching to Transgress. Education as the practice of freedom*. New York: Routledge.
- hooks, b. (2003). *Teaching Community. A Pedagogy of Hope*. New York: Routledge.
- hooks, b. (2010). *Teaching Critical Thinking. Practical Wisdom*. New York: Routledge.
- Huber, L. (2011). Forschen über (eigenes) Lehren und studentisches Lernen – Scholarship of Teaching and Learning (SoTL): Ein Thema auch hierzulande? *Das Hochschulwesen*, 59, 4, S. 118–124.
- Huber, L. (2014). Scholarship of Teaching and Learning: Konzept, Geschichte, Formen, Entwicklungsaufgaben. In: Huber, L., Pilniok, A., Sethe, R. & Szczyrba, B. (Hrsg.), *Forschendes Lehren in eigenen Fach. Scholarship of Teaching and Learning in Beispielen*. s.l.: Bertelsmann W. Verlag (Blickpunkt Hochschuldidaktik) (1. Aufl.), S. 19–36.
- Huber, L. (2015). Vorwort zu Lehr- und Lernpraxis im Fokus – Forschungs- und Reflexionsbeiträge aus der Universität Paderborn. *die hochschullehre*, 1.
- Huber, L. (2018). SoTL weiterdenken! Zur Situation und Entwicklung des Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) an deutschen Hochschulen. *Das Hochschulwesen*, 66, 1+2, S. 33–41.
- Huber, L., Hellmer, J. & Schneider, F. (Hrsg.) (2009). *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen*. Bielefeld: UVW Universitäts Verlag Webler.
- Kordts-Freudinger, R., Bücker, D., Braukmann, J., Schulte, R. & Velibeyoglu, N. (2017). Scholarship of Teaching and Learning als Bestandteil hochschuldidaktischer Zertifikatsprogramme am Beispiel der Universität Postdam. In: Berendt, B. (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre. [Teil] A. Lehren und Lernen*. 1. Hochschuldidaktik. Berlin: DUZ, S. 1–24.
- Kreber, C. (2013). *Authenticity in and through Teaching in Higher Education. The Transformative Potential of the Scholarship of Teaching*. New York, Abingdon: Routledge.
- Kreber, C. (2015). Scholarship of Teaching - Eine Frage evidenzbasierten und/oder ethischen Handelns? In: Schelhowe, H., Schaumburg, M. & Jasper, J. (Hrsg.), *Teaching is Touching the Future - Academic Teaching within and across Disciplines*. Universitäts Verlag Webler Bielefeld, Bielefeld, S. 47–57.

- Martin, S. (im Erscheinen, 2020a). Auf Augenhöhe lehren? Selbstbeobachtung der eigenen hierarchiesensiblen Lehrhaltung im Bereich der Film/Ageing Studies. In: Schmohl, T. (Hrsg.), *Hochschuldidaktische Begleitforschung*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Martin, S. (im Erscheinen, 2020b). FilmBildung und Alter(n). Forschungszugänge und Methoden eines kunstbasierten, partizipativen und empowernden FilmBildungskonzeptes für ältere Menschen. In: Gallistl, V., Kolland, F. & Parisot, V. (Hrsg.), *Kulturgerontologie – Kulturalistische Perspektiven auf das Alter(n) im deutschsprachigen Raum*. Berlin/Heidelberg/Wiesbaden: VS Springer.
- McLaren, P. (1995). *Critical pedagogy and predatory culture. Oppositional politics in a postmodern era*. London: Routledge.
- Mecheril, P., Arens, S., Fegter, S., Hoffarth, B., Klingler, B., Machold, C., Menz, M., Plößer, M. & Rose, N. (2013). *Differenz unter Bedingungen von Differenz. Zu Spannungsverhältnissen universitärer Lehre*. Wiesbaden: Springer VS (SpringerLink).
- Rancière, J. (2009). *Der unwissende Lehrmeister. Fünf Lektionen über die intellektuelle Emanzipation*. Wien: Passagen Verlag.
- Saldaña, J. (2016). *The coding manual for qualitative researchers*. Los Angeles, Calif., London, New Delhi, Singapore, Washington DC: SAGE (3. edition).
- Scholkmann, A., van den Berk, I., Salden, P. & Kenneweg, A. C. (2013). Scholarship of Teaching and Learning and Scholarship of Academic Development - zwei (un-)gleiche Schwestern?, 2013. Magdeburg.
- Schulte, R. & Kordts-Freudinger, R. (2018). Vorwort zu Lehr- und Lernpraxis im Fokus V – Reflexions- und Forschungsbeiträge aus der Universität Paderborn. *die hochschullehre*, 4.
- Spivak, G. C. (1993). *Outside in the Teaching Machine*. London, New York: Routledge.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. M. (2010). *Grounded theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz (Unveränd. Nachdr. der letzten Aufl.).
- Tomberger, C. (Hrsg.) (2014). *Gender- und Diversity-Kompetenzen in Hochschullehre und Beratung: institutionelle, konzeptionelle und praktische Perspektiven*. Hildesheim: Univ.-Verl. Hildesheim (Hildesheimer Universitätschriften 26).
- Wildt, J. (2004). ›The Shift from Teaching to Learning‹. Thesen zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen. In: Ehlert, H. & Welbers, U. (Hrsg.), *Qualitätssicherung und Studienreform. Strategie und Programmentwicklung für Fachbereiche und Hochschulen im Rahmen von Zielvereinbarungen am Beispiel der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf*. Düsseldorf: Gruppello Verlag (1. Aufl.), S. 168–178.
- Zahn, M. (2012). *Ästhetische Film-Bildung: Studien zur Materialität und Medialität filmischer Bildungsprozesse*. Bielefeld: transcript.