

4. - 6. März 2015

Universität Paderborn

Pre-Conference 3. März

www.dghd15.de

UNIVERSITÄT PADERBORN

44. DGHD Jahrestagung

Hochschuldidaktik im Dialog
Tag(ung) des Lernens und Lehrens

Abstractband

dghd
Deutsche Gesellschaft
für Hochschuldidaktik

 **UNIVERSITÄT PADERBORN**
Die Universität der Informationsgesellschaft

Stabsstelle
Bildungsinnovationen
& Hochschuldidaktik

Sehr geehrte Teilnehmerinnen und Teilnehmer, werte Kolleginnen und Kollegen, liebe Freundinnen und Freunde,

Herzlich willkommen zur dghd 2015 in Paderborn!

Mit diesem Tagungsprogramm präsentieren wir 267 Beiträge, die das aktuelle hochschuldidaktische Geschehen in Deutschland abbilden. Wir freuen uns sehr über die große Anzahl der Einreichungen und Anmeldungen zur Tagung.

Diese enorme inhaltliche und methodische Vielfalt der Einreichungen bestätigt, was Hochschuldidaktik seit einiger Zeit erlebt: Dem quantitativen Boom folgt die intensive Auseinandersetzung über Ziele, Prinzipien und Praxen effektiver hochschuldidaktischer Maßnahmen, über die empirische Fundierung hochschuldidaktischer Empfehlungen, über das Selbstverständnis von Hochschuldidaktik im 21. Jahrhundert und über vieles mehr.

Zu diesem Diskurs möchten wir mit dem Tagungsmotto „Hochschuldidaktik im Dialog“ beitragen.

Die Tagung soll den Dialog insbesondere in drei Bereichen anregen:

Hochschullehre und Hochschuldidaktik

Die Tagung bezieht in diesem Jahr den „Tag der Lehre“ der Universität Paderborn explizit ein. Neben Hochschuldidaktiker/innen aus Deutschland werden Sie also auf viele lokale Lehrende treffen, die Hochschuldidaktik herausfordern, gleichzeitig aber auch – zum Beispiel mit ihren herausragenden Lehrprojekten – bereichern, und die von Ihrer Expertise profitieren wollen.

Fachübergreifende und fachspezifische Hochschuldidaktik

Sehr gefreut haben wir uns über die zahlreichen Einreichungen zu fachspezifischer Hochschuldidaktik. Auf dem Hintergrund aktueller Entwicklungen in den Fächern bietet die Tagung eine Chance, das Verhältnis zwischen fachübergreifenden und fachspezifischen hochschuldidaktischen Aktivitäten im Dialog (neu?) zu bestimmen.

Hochschuldidaktische Praxis und hochschuldidaktische Forschung

Auch für die Diskussion dieses – nicht immer konfliktlosen – Verhältnisses bietet die Tagung zahlreiche Gelegenheiten. Nicht nur in den Keynotes, sondern insbesondere in den einzelnen Sitzungen werden die Teilnehmer/innen verschiedener Provenienz themenspezifisch ihre Erkenntnisse teilen und vielleicht das eine oder andere (Vor-)Urteil revidieren.

Liebe Teilnehmerinnen und Teilnehmer,

wir möchten Sie über die Tagung anregen, über den intensiven Austausch mit den Kolleg/innen möglichst viel für sich selbst und für Ihre professionellen Aufgaben mitzunehmen.

Hierfür gibt es neben den von vielen Tagungen bekannten Formaten erstmalig den „Disqspace“. In diesem Format diskutieren die Autor/innen ihre Inhalte in gewissem Rahmen offen und selbstbestimmt. Nutzen Sie die Chance, über Ihre Inhalte in das Gespräch zu kommen! Mehr zu diesem Format finden Sie unter dghd15.de/disqspace. Informell bietet das Rahmenprogramm Möglichkeiten zum Austausch: Beim Conference Dinner sowie bei den Führungen in der Stadt wünschen wir Ihnen Einsichten auch neben „dem Offiziellen“ in entspannter Atmosphäre.

Bei allen praktischen Fragen sowie wenn Sie Unterstützung bei besonderen Bedarfen wünschen (z.B. Betreuung Ihrer Kinder während der Tagung, Übertragungen in Gebärdensprache u.ä.), wenden Sie sich bitte vertrauensvoll an die Kolleg*innen der Tagungsorganisation (täglich 08:30-18:30 Uhr im Foyer Q-Gebäude, E-Mail: organisation@dghd15.de).

Wir wünschen Ihnen gute Einsichten, spannende Diskussionen sowie eine gute Zeit in unserer Stadt.

Jun.-Prof. Dr. Robert Kordts-Freudinger & Prof. Dr. Niclas Schaper

Wissenschaftliche Tagungsleitung, stellvertretend für das Steering Committee und die Tagungsorganisation



P.S.: Was wissen (oder ahnen?) Sie über die Stadt Paderborn? Testen Sie Ihr Wissen auf der Homepage unter dghd15.de/Paderborn-2015 und lernen Sie unsere Stadt wirklich kennen!

Dienstag, 03.03.2015 Pre-Conference

14:00 - 18:00: Promovierendenforum

19:00: Come Together (Brauhaus Paderborn)

Mittwoch, 04.03.2015

9:00 - 12:00: AG-Treffen, Netzwerk-Treffen

AGs: Dialoge in der Trainer*innen-AG,

Change Management für Lehre,

HochschuldidaktikerInnen WeiterBilden: Workshopergebnisse,

Forschendes Lernen in der DGHD,

Civic Engagement und Service Learning

Diskussionsforum: Qualipakt-Prof. - Wo bist Du? QPL-Professuren im Spannungsfeld von Projektzielen, Forschungsvorhaben und Befristungen

Netzwerke: Bundesweites Netzwerktreffen, Promovierenden-Netzwerk

Workshop: Potenziale von Critical Incidents

12:45 - 14:00: Eröffnung (Raum: Audimax)

Grußworte der Stadt Paderborn

Michael Dreier (Bürgermeister)

Grußworte der DGHD

Prof. Dr. Marianne Merkt (Hochschule Magdeburg-Stendal, 1.Vorstand der DGHD)

Grußworte der Universität Paderborn

Prof. Dr. Birgit Riegraf (Vizepräsidentin für Lehre, Studium und Qualitätsmanagement)

Preisverleihungen

Förderpreis für Innovation und Qualität in der Lehre der UPB

Johannes-Wildt-Nachwuchspreis der DGHD

Rahmenprogramm

Team der Event-Physik (Universität Paderborn)

14:00 - 15:00: Kooperative Keynote (Raum: Audimax)

Herausforderungen der Studieneingangsphase - fachliche, fachdidaktische und hochschuldidaktische Perspektiven auf den Start ins Studium

Prof. Dr. Rolf Biehler (Universität Paderborn)

Prof. Dr. Bernadette Dilger (Universität zu Köln)

Prof. Dr. Christian Kautz (Technische Universität Hamburg-Harburg)

Prof. Dr. Ulrich Welbers (Heinrich-Heine Universität Düsseldorf)

15:30 - 18:00: Vorträge und Disqspaces

A1, B1, C1, D1, E1, F1, G1, H1, I1

19:30: Conference Dinner (Schützenhof Paderborn)

Nur für angemeldete Teilnehmer

Donnerstag, 05.03.2015

09:00 - 10:00: Keynote (Raum: C1)

Designing educational development in tomorrow's research university

Prof. Dr. Simon Barrie (University of Sydney)

10:30 - 12:30/13:00: Disqspaces

A2, B2, C2, D2, E2, F2, G2, H2, I2 (Bitte für genaue Zeiten das Programm beachten)

13:30 - 15:00/15:30: Vorträge und Disqspaces, AG-Treffen

A3, B3, C3, D3, E3, F3, G3, H3, I3 (Bitte für genaue Zeiten das Programm beachten)

AG: Ingenieurdidaktik

15:30/16:00 - 18:00: Vorträge und Disqspaces

A4, B4, C4, D4, E4, F4, G4, H4, I4 (Bitte für genaue Zeiten das Programm beachten)

18:30 - 20:30: DGHD Mitgliederversammlung (Raum: C1)

19:00: Stadtführungen (Rathausplatz)

Verbindliche Anmeldung am Tagungsbüro, 10,- Euro Eigenbeitrag bei Teilnahme

Freitag, 06.03.2015

09:00 - 10:00: Keynote (Raum: C1)

Evidence-based educational development: possibilities and challenge

Prof. Dr. Sari Lindblom-Ylänne (University of Helsinki)

10:30 - 12:30: Vorträge und Disqspaces

B5, C5, D5, E5, F5, G5, H5, I5

13:00 - 14:00: Abschlussveranstaltung (Raum: Q0.101)

Reflexion und Fazit der Tagung

Eva-Maria Schumacher

14:00 - 16:00: AG-Treffen

AG: Digitale Medien und Hochschuldidaktik

Promovierendenforum

ID: 245 / Pro1: 3

Promovierendenforum

Themen: Kompetenzorientierung, Lehrmethoden, Peer Learning

Stichworte: Aktivierende Lernmethoden, praktische Erfahrungen

Das Hörsaallabor

Barbara Nofen

Universität Paderborn, Deutschland

Was möchte ich sagen?

Die Ansicht, dass die aktive Beteiligung der Studierenden am Lernprozess essentiell für den Lernerfolg ist ([Wahl, 2006], [Mazur, 1997], [Reinmann, 2006]), findet in der Ingenieurdidaktik immer größer werdenden Anklang. Eine mögliche Realisierung stellt das in [Nofen, 2013] konzeptionierte Hörsaallabor dar. Das Hörsaallabor ergänzt eine ingenieurwissenschaftliche Veranstaltung um Laboreinheiten, in denen Studierende praktische Laborübungen in Kleingruppen direkt im Hörsaal durchführen. Zentrale Zielsetzungen sind dabei die Förderung des Lernprozesses, die Reduzierung von Verständnisschwierigkeiten sowie die Vertiefung von Themeninhalten. Das Hörsaallabor wurde erstmals im Wintersemester 2013/2014 in der Veranstaltung „Grundlagen der Elektrotechnik für Maschinenbau“ erprobt, welche jährlich von über 400 Studierenden besucht wird.

Mit der Entwicklung und Realisierung des vorgestellten Konzeptes im Rahmen einer Abschlussarbeit sowie der Betreuung und Weiterentwicklung während des Probedurchlaufs entstand das Promotionsvorhaben, das Hörsaallabor zu evaluieren, zu verbessern und als einen festen Bestandteil in die Hochschullehre zu integrieren.

Sowohl die gesammelten Erfahrungen während des Probedurchlaufs als auch die Ergebnisse der Klausur am Ende des Semesters lassen auf einen positiven Einfluss des Hörsaallabors auf den Lernprozess schließen. Der Probedurchlauf hat aber auch Kritikpunkte an der praktischen Umsetzung von Seiten der Lernenden offenbart, welche zur Verbesserung des Konzeptes herangezogen wurden. Derzeit befindet sich das Hörsaallabor im zweiten Durchlauf und wird mit Hilfe verschiedener Erhebungsverfahren evaluiert. Um die Eindrücke der Studierenden während des Semesters zu erfassen, werden nach jeder Laboraufgaben stichprobenartig Fragebögen zur Evaluation von Praktika [FEPPA, 2000] ausgegeben. Des Weiteren werden am Ende des Semesters die selbsteingeschätzten Kompetenzzuwächse von Studierenden mit Hilfe des BEvaKomp-Fragebogens [Braun, 2008] untersucht.

Ziel ist es auf Basis der Fragebögen eine Aussage über den Einfluss und die Nachhaltigkeit der aktivierenden Lernmethoden treffen zu können.

2) Wen möchte ich ansprechen?

Das vorgestellte Promotionsvorhaben befindet sich derzeit noch in einem frühen Stadium. Interessant wäre demnach eine Diskussion mit Kollegen oder Interessierten, die diese Phase bereits hinter sich gelassen haben und Empfehlungen für ein weiteres Vorgehen geben können.

3) Habe ich Fragen an die Teilnehmer/innen? Wenn ja, welche?

- Welche Erfahrungen haben Sie im Bereich der Evaluation?

- Welche Erfahrungen haben Sie speziell mit dem Einsatz von Fragebögen? Gibt es Empfehlungen für diesen Bereich?

ID: 168 / Pro1: 2

Promovierendenforum

Themen: Forschungsmethoden, Kompetenzorientierung, Lehrkompetenz, Kompetenzmodelle, Organisationsentwicklung, Faculty Development, Hochschulentwicklung

Stichworte: Evaluation eines hochschuldidaktischen Zertifikatsprogramms; Entwicklung lehrbezogener Einstellungen; Herausforderungen von Mixed Methods

Die Entwicklung lehrbezogener Einstellungen im Rahmen von hochschuldidaktischen Zertifikatsprogrammen

Marion Lehner

Universität St. Gallen, Schweiz

Bereits seit geraumer Zeit wird eine Weiterentwicklung der akademischen Lehrkompetenz gefordert, was durch die Abkehr der Hochschullehre von der Inhaltsvermittlung hin zu einer Kompetenzorientierung der Studierenden zusätzlich betont wurde. Für akademische Lehrpersonen gilt es, nicht nur das Wissen der Studierenden, sondern dieses gemeinsam mit deren Wertvorstellungen sowie handlungswirksamen Fertigkeiten zu fördern und zu gestalten (Euler, 2012; Gläser-Zikuda, 2014). Die Entwicklung von akademischen Lehrkompetenzen erfolgt u. a. im Rahmen hochschuldidaktischer Zertifikatsprogramme, welche vielerorts in formellen Kursstrukturen das Lehrhandeln des Individuums selbst, d. h. durch die Bearbeitung von Fragen der Lehrveranstaltungsplanung bis hin zur Gestaltung von Prüfungen adressieren. Um die Gestaltung dieser Programme im Sinne der Kompetenzorientierung der Lehre weiterentwickeln zu können, ergeben sich zwei zentrale Forschungsfragen: 1) Wie verändern sich lehrbezogene Einstellungen bei Teilnehmenden an hochschuldidaktischen Zertifikatsprogrammen im Zeitverlauf? 2) Welche Faktoren beeinflussen, dass die lehrbezogenen Einstellungen in der Lehrpraxis handlungswirksam werden?

Es wird angenommen, dass lehrbezogene Einstellungen aus Lehrüberzeugungen, Lehrkonzeptionen sowie Lehrstrategien bestehen. Die Forschung kann sich diesen drei Komponenten auf unterschiedliche Art nähern. Die eingesetzten Mixed-Methods mit quantitativem Experimental-Kontroll-Gruppen-Design unter Nutzung des ATI-R (Braun & Hannover, 2008) über mehrere Messzeitpunkte hinweg sowie flankierende qualitative Erhebungsmethoden tragen einer möglichst ganzheitlichen Erfassung des Konstrukts Rechnung. Durch das Re-Design des hochschuldidaktischen Zertifikatsprogramms der Universität St. Gallen (Launch des neuen Programms September 2014) ergeben sich die Experimental- und die Kontrollgruppe der Studie. Die Datenerhebung bei der Kohorte des Jahrgangs 2013/2014 (18 Teilnehmende) konnte abgeschlossen werden. Der Jahrgang 2014/2015 mit 21 Teilnehmenden wird bis zum Ende der formellen Basiskurse im Februar 2015 forschungsmässig begleitet. Als qualitative Daten werden Metaphern und Visualisierungen durch gemalte Bilder zur Explizierung der individuellen Lehrkonzeptionen erhoben sowie in Fokusgruppen zum Diskurs gestellt (Nevgi & Löfström, 2014; Oolbekkink-Marchand, van Driel, Jan H. & Verloop, 2006). Einzelinterviews zur Erfassung von vertieften Einsichten bezüglich der Lehrüberzeugungen und Lehrstrategien der Teilnehmenden sowie zu Einflussfaktoren auf die Transfermotivation in die Lehrpraxis werden im März 2015 abgeschlossen sein. Für das Sampling der Interviews werden Merkmale der Lehrererfahrung, der Disziplinzugehörigkeit sowie des Status der Lehrperson herangezogen. Insgesamt werden Hinweise zur praktischen Gestaltung eines (wirksamen) hochschuldidaktischen Zertifikatsprogramms im Hinblick auf die Adressierung einer umfassenden Lehrkompetenzentwicklung erwartet.

Literaturverzeichnis

Braun, E. & Hannover, B. (2008). Zum Zusammenhang zwischen Lehr-Orientierung und Lehr-Gestaltung von Hochschullehrenden und subjektivem Kompetenzzuwachs bei Studierenden. In M. Meyer, M. Prenzel & S. Hellekamps (Hrsg.), Perspektiven der Didaktik: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 9 (S. 277–291). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Euler, D. (2012, September). Hochschulentwicklung - eine (neue) Herausforderung für die Wirtschaftspädagogik? Vortrag auf der DGF-Tagung, Paderborn. Zugriff am 25.09.2013. Verfügbar unter <http://www.youtube.com/watch?v=IWQkQAhcQk>

Gläser-Zikuda, M. (2014, März). Hochschulforschung und -lehre aus der Sicht der Erziehungswissenschaft. Kooperative Keynote. Konferenz der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (DGHD), Braunschweig. Zugriff am 28.05.2014. Verfügbar unter <https://www.conftool.com/dghd2014/sessions.php>

Nevgi, A. & Löfström, E. (2014). Visualisations as a means for exploring academics' teacher identities. *International Journal for Academic Development*, 19 (3), 174–185.

Oolbekkink-Marchand, H. W., van Driel, Jan H. & Verloop, N. (2006). A breed apart? A comparison of secondary and university teachers' perspectives on self-regulated learning. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12 (5), 593–614.

ID: 250 / Pro1: 4

Promovierendenforum

Themen: Diversität, Heterogenität, Forschungsmethoden, Kriterien guter Hochschullehre, Lehrkompetenz, Kompetenzmodelle, Organisationsentwicklung, Faculty Development, Hochschulentwicklung, Professor*innen als Zielgruppe, Qualitätsmanagement, Studieneingangsphase

Stichworte: Interkulturalität, Hochschullehre, Organisationsentwicklung

Die kulturelle Sensibilisierung von Lehrenden

Katja Eisenächer

Hochschule Magdeburg-Stendal, Deutschland

Das Promotionsvorhaben ist als Begleitforschung im OPL-Projekt „Qualität hoch 2“ der Hochschule Magdeburg-Stendal im Arbeitspaket „Konzeption, Umsetzung und Evaluation eines Weiterbildungskonzepts zur Steigerung der „Cultural Awareness“ (CA) bei Lehrenden“ verortet. Letztere sollen dabei unterstützt werden, besser auf die Bedürfnisse internationaler Studierender einzugehen. So soll die Qualität der Lehre erhöht, die Integration der Zielgruppe gefördert und zur Senkung ihrer Abbruchquote beigetragen werden. Theoretische Überlegungen: „Internationale Studierende“ wird auf Bildungsausländer/innen eingegrenzt, die ein Komplettstudium absolvieren. CA wird (in der Fremdsprachendidaktik Englisch) definiert als Bewusstsein für die kulturelle Determiniertheit des eigenen Verhaltens (Tomalin & Stempleski, 1993). Für Hofstede & Hofstede (2005) ist CA eine Komponente bzw. die Grundlage für die Entwicklung Interkultureller Kompetenz. Außer dem Bezug zwischen „Kultur“ und (Inter-)Nationalität (bzw. Ethnizität) ist auch der bedeutungsorientierte Kulturbegriff relevant (Sinn- und Unterscheidungssysteme, die den Hintergrund aller sozialen Praktiken darstellen (Reckwitz, 2004)). Annahmen: a) CA erhöht die Qualität der Interaktion zwischen Lehrenden und internationalen Studierenden sowie zwischen diesen und einheimischen Studierenden; b) die Qualität der Interaktion bestimmt, wie die Lern- und Entwicklungsprozesse internationaler Studierender unterstützt werden; c) die Unterstützung dieser Prozesse trägt zur Senkung der Abbruchquote bei. Forschungsfrage: In welcher Ausprägung ist CA in der Lehre an der Hochschule vorhanden? Geplantes Forschungsdesign: Zunächst soll mittels einer Dokumentenanalyse geklärt werden, welche Faktoren (organisatorische, individuelle; interne und externe Rahmenbedingungen) Einfluss auf die Hochschullehre haben (Becker, Krücken & Wild, 2012) und welche Anforderungen die neue Hochschulaufgabe der Internationalisierung für die Lehrenden mit sich bringt (Otten 2009; Leenen & Groß 2009, Bosse 2011). Anschließend ist eine standortspezifische Analyse vorgesehen. Es sollen die Einflussfaktoren auf CA in der Lehrpraxis und die Ausprägung der CA bestimmt werden. Für Letzteres sind leitfadengestützte Interviews mit internationalen Studierenden in Kleingruppen und Einzelgespräche mit Lehrenden geplant. Die Gespräche mit Lehrenden sollen auch Aufschluss über hindernde und fördernde Einflüsse aus Sicht der Befragten geben. Mit Blick auf den Forschungsstand wird eine explorative qualitative Methodik gewählt. Vorschläge für eine Erhöhung der Ausprägung der CA in der Lehre mittels eines entsprechenden Weiterbildungskonzepts und eine nachhaltige Förderung unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Einflussfaktoren auf die Lehrpraxis sollen Ergebnis der Arbeit sein.

Zielgruppen: andere Promovierende mit ähnlichem Thema; Forscher/innen mit den Fachgebieten Interkulturelle Kommunikation und Organisationsentwicklung

Fragen: Ist der Arbeitsbegriff „Cultural Awareness“ zielführend für die empirische Untersuchung? Ist die Erhebungsmethodik der Forschungsfrage angemessen? Welche Systematik des Samplings ist für die Befragung geeignet? Kann die Perspektive der einheimischen Studierenden von Nutzen sein?

Becker, F. G., Krücken, G. & Wild, E. (Hg.) (2012). Gute Lehre in der Hochschule: Wirkungen von Anreizen, Kontextbedingungen und Reformen. Bielefeld: Bertelsmann.

Bosse, E. (2011). Kulturelle und sprachliche Diversität an Hochschulen: Herausforderungen, Möglichkeiten und Perspektiven. *Mondial Journal für interkulturelle Perspektiven*, 2, 19-25.

Hofstede, G. & Hofstede G. J., (2005). *Cultures and organizations: Software of the mind* (2. Ausgabe). New York: McGraw – Hill.

Leenen, R. & Groß, A. (2009). Internationalisierung aus interkultureller Sicht: Diversitätspotenziale der Hochschule. In M. Otten, A. Scheitzka & A. Cnyrim (Hg.), *Interkulturelle Kompetenz im Wandel: Ausbildung, Training und Beratung* (Band 2). Berlin: LIT.

Otten, M. (2009). Academicus Interculturalis? Negotiating Interculturality in academic communities of practice. *Intercultural Education*, 20(5), 407-417.

Reckwitz, A. (2004). Die Kontingenzperspektive der >Kultur<. Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm. In F. Jäger & J. Rüsen (Hg.), *Handbuch der Kulturwissenschaften: Themen und Tendenzen* (3. Band) (S. 1-20). Stuttgart: J.B. Metzler.

Tomalin, B. & Stempleski, S. (1993). *Cultural Awareness*. Oxford: Oxford University Press.

ID: 373 / Pro1: 5

Promovierendenforum

Themen: Kompetenzorientierung, Lehrmethoden, Scholarship of teaching and learning

Stichworte: Problembasiertes Lernen, Problemfinden, forschendes Lernen, Demokratie, strategische Verfahren

Problembasiertes Lernen als pädagogischer Ansatz für strategisches und demokratisches Denken

Alexander Biewald

Universität Innsbruck, Österreich

Abstract

Problembasierte Lernsettings (PBL-Settings) geben Studierenden die Möglichkeit, die komplexe, soziologische Natur der Arbeit mit echten oder realitätsnahen Problemen zu erfahren und aus diesen Erfahrungen zu lernen (Boud/Feletti 1997; Fogarty 1998). Es gibt im PBL-Bereich keine einheitliche Definition zum Begriff ‚Problem‘ bzw. ‚Problemdefinition‘, es wird eher von verschiedenen Problemtypen gesprochen, wie z.B. ‚explanation problems‘, ‚strategy problems‘ oder ‚moral-dilemma problems‘, die mit verschiedenen Fragen verbunden sind, wie z.B. ‚Was geschieht hier?‘ oder ‚Was würdest du machen?‘ (Savin-Baden/Howell-Major 2004). Allerdings habe ich in dieser Konzeptualisierung etwas Problematisches entdeckt. Dem Duden (2013) nach bedeutet der Begriff ‚Problem‘ eine „schwierige (ungelöste) Aufgabe, schwer zu beantwortende Frage, komplizierte Fragestellung“. Die Gefahr, die in diesem gängigen Verständnis innewohnend lauert, ist, dass Studierende impulsiv Lösungsvorschläge und lösungsorientierte Fragen formulieren („Was können/sollten wir tun?“ oder „Das Problem ist, eine Lösung zu finden“), noch bevor von ihnen ein umfassendes Grundverständnis der gegenwärtigen Situation, d.h. des Problems erarbeitet wurde. Beispiele von Problem-Paketen, die in der Literatur (z.B.: Savin-Baden/Howell-Major 2004, S. 68; Müller 2007, Kap. 7) zu finden sind, deuten darauf hin, dass nach der gängigen Definition gearbeitet wird und deshalb schauen die Pakete mehr nach einfachen Aufgaben und weniger nach komplexen Problemen aus. Um diese Schwachstelle zu überwinden, untersuche ich einen eigens entwickelten PBL-Ansatz, in dem qualitativ andere Problemformulierungen entstehen können. Am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Innsbruck arbeite ich problembasiert mit Bachelor-, Master- und PhD-Studierenden in verschiedenen Settings (Lehrveranstaltungen, Peer-Workshops). Der Haken dabei ist, dass die Studierenden selber nach Problemen im Bildungsbereich suchen und sich mit einer Problemformulierung intensiv auseinandersetzen müssen, stark geleitet von mir (s. die Kritik von Sweller et al. 2007) und meinem Modell des ‚Problemkristalls‘ (Biewald 2007). Eine Forschungsfrage für das Projekt lautet: inwiefern führen die von den Studierenden formulierten Problemdefinitionen zu strategischeren und demokratischeren Denkweisen bzw. Handlungsvorschlägen? Deshalb ist die empirische Studie als partizipative Aktionsforschung konzipiert. Während der transformationsfördernden Arbeit mit den Problemen vermute ich, dass die Studierenden kritisch-dialektische Diskurse produzieren (Mezirow 2003), die mit Hilfe der Diskurs- und Konversationsanalyse (Clouston 2007) bzw. dem Gerüst für Political Discourse Analysis von Fairclough und Fairclough (2012) untersucht werden können. Als Datenmaterial dienen die von den Teilnehmer/innen produzierten kommunikativen Ereignisse (z.B. schriftliche Fassungen der Problemdefinitionen, digitale Aufnahmen von Gruppenarbeiten).

Biewald, A. (2007). The Problem Definition as the Bridge to Focused Research: Observing How an Exact Problem Definition Affects University Students' Research Foci. Unpublished Master of Arts thesis submitted to the City University of New York, USA.

Boud, D. / Feletti, G. I. (1997). Changing problem-based learning: Introduction to the Second Edition. In: D. Boud / Graham I. Feletti (Eds.) The Challenge of Problem-based Learning (2nd ed., pp. 1–14). London: Kogan Page Ltd.

Clouston, T. J. (2007). Exploring methods of analysing talk in problem-based learning tutorials. *Journal of Further and Higher Education*, 31:2, 183-193.

Duden (2013). ‚Problem‘. Duden online. Berlin: Bibliographisches Institut GmbH (Dudenverlag).

Fairclough, I. / Fairclough, N. (2012). *Political Discourse Analysis: A Method for Advanced Students*. New York: Routledge.

Fogarty, R. (1998). *Problem-based Learning: A Collection of Articles*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Mezirow, J. (2003). Transformative Learning as Discourse. *Journal of Transformative Education*, 1(1), 58–63.

Müller, C. (2007). *Implementation von Problem-based Learning: Eine Evaluationsstudie an einer Höheren Fachschule*. Bern: h.e.p. verlag ag.

Savin-Baden, M. / Howell-Major, C. (2004). *Foundations of Problem-based Learning*. Maidenhead: SRHE & OUP.

Sweller, J. / Kirschner, P. A. / Clark, R. E. (2007). Why Minimally Guided Teaching Techniques Do Not Work: A Reply to Commentaries. *Educational Psychologist*, 42(2), 115–121.

ID: 117 / Pro1: 1

Promovierendenforum

Themen: Beratung (Lehrende), eLearning, Professor*innen als Zielgruppe

Stichworte: E-Learning, subjektive Theorien, Lehrende

Subjektive Theorien über E-Learning - die Perspektive der Hochschullehrenden

Katharina Schurz

Hochschule Osnabrück, Deutschland

Mittlerweile verfügen Hochschulen bundesweit über eine gute personelle und technische Ausstattung, die den Lehrenden eine Einbindung von digitalen Lehr-/Lerntechnologien ermöglicht (Bremer et al., 2010). Obwohl E-Learning mittlerweile einen festen Bestandteil im Lehrportfolio der Hochschulen bildet, besteht weiterhin eine geringe und fachspezifisch recht unterschiedliche Bereitschaft diese Technologien in die Lehre einzubinden (z.B. Fischer, 2013).

In zahlreichen Studien wurde bereits der Einfluss von Kompetenz, Motivation und Akzeptanz von E-Learning Seitens der Lehrenden auf die Nutzung und die langfristigen Integration dieser Innovationen auf die Hochschullehre nachgewiesen (z.B. Kreidl, 2011). Im Rahmen eines Promotionsvorhabens soll untersucht werden, welchen Einfluss die subjektiven Theorien der Lehrenden über E-Learning und den damit verknüpften Kompetenzen (Groeben et al., 1988; Scheele & Groeben, 2010) auf die Einbindung von digitalen Lehr-/Lerntechnologien in die Lehre haben. Die subjektive Wahrnehmung der eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen sowie die daraus gezogenen Schlüsse, so die Annahme des Vorhabens, kann zur Be- oder Verhinderung von Handlungen führen, die für die Lehrenden vermeintlich neu sind.

Um die subjektiven Theorien der Lehrenden genauer untersuchen zu können, bedient sich das Vorhaben eines mehrstufigen Untersuchungsverfahrens. In einer explorativen Erhebung werden in einem ersten Schritt die Einstellung und Erfahrung zu E-Learning sowie die Bereitschaft zur Einbindung von digitalen Lehr-/Lerntechnologien unter Lehrenden der Hochschule Osnabrück erhoben. Nach Beendigung der Exploration werden die erhobenen Inhalte und Strukturen der subjektiven Theorien systematisch z.B. mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) ausgewertet. In einem anschließenden Gespräch mit ausgewählten Interviewpartnerinnen und -partnern wird die erhobene Struktur der subjektiven Theorien in einem noch näher festzulegenden Verfahren kommunikativ validiert. Die sich daraus ergebenden Hypothesen über die subjektiven Theorien der E-Learning-Nutzung werden in einer abschließenden Online-Befragung unter allen Lehrenden der Hochschule Osnabrück auf ihre Intersubjektivität geprüft.

Die Ergebnisse sollen dazu dienen, Angebote für eine Aktivierung von Kompetenzen bei Lehrenden im Umgang mit E-Learning zu konzipieren.

Das Promotionsvorhaben ist in eine Forschungsarbeit über Professorinnen und Professoren der Hochschule Osnabrück eingegliedert. Im Promovendenforum sollen erste Ergebnisse der Exploration vorgestellt und mögliche Verfahren für die Durchführung einer kommunikativen Validierung diskutiert werden.

Angesprochene Zielgruppen des Beitrages:

- Forscher/innen im Bereich E-Learning
- Hochschuldidaktiker/innen aus dem Bereich E-Learning
- Fachhochschul-Lehrende

Literatur:

Bremer, C., Göcks, M., Rühl, P., & Stratmann, J. (Hrsg.). (2010). Landesinitiativen für E-Learning an deutschen Hochschulen (Bd. 57). Waxmann Verlag.

Fischer, H. (2013). E-Learning im Lehralltag: Analyse der Adoption von E-Learning-Innovationen in der Hochschullehre. Wiesbaden: Springer.

Groeben, N., Wahl, D., Schlee, J., & Scheele, B. (1988). Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien: Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen: Francke.

Kreidl, C. (2011). Akzeptanz und Nutzung von E-Learning-Elementen an Hochschulen: Gründe für die Einführung und Kriterien der Anwendung von E-Learning (Bd. 59). Waxmann Verlag.

Mayring, P. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie (S. 601–613). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Scheele, B., & Groeben, N. (2010). Dialog-Konsens-Methoden. In Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie (S. 506–523). Springer.

ID: 205 / Pro2: 2

Promovierendenforum

Themen: Diversität, Heterogenität, Kriterien guter Hochschullehre, Organisationsentwicklung, Faculty Development, Hochschulentwicklung

Stichworte: Heterogenität, Studierende, Studienfachwahl

Auswirkungen latenter und manifester Heterogenitätsmerkmale auf die Studienfachwahl

Katrin Klink

Karlsruher Institut für Technologie (KIT), Deutschland

Auswirkungen latenter und manifester Heterogenitätsmerkmale auf die Studienfachwahl

Neben dem demographischen Wandel und seinen Effekten führt insbesondere die Bildungsexpansion und die damit einhergehende Akademisierung der Gesellschaft (vgl. Dräger et al. 2014) zu einer zunehmenden Heterogenität der Studierenden. Dies stellt deutsche Hochschulen und Lehrende vor neue Herausforderungen, welche neben institutionellen Rahmenbedingungen auch das konkrete Lehrhandeln betreffen. Nicht zuletzt aus diesem Grund nimmt die Bedeutung von Diversity Management an deutschen Hochschulen weiter zu (vgl. Kehr/Leicht-Scholten 2014).

Um die Diversität der Studierenden zunächst zu erfassen und daraus geeignete Maßnahmen ableiten zu können, gilt es Einflussfaktoren auf das Lehr-/Lerngeschehen zu identifizieren. So hat beispielsweise die CHE-QUEST-Studie (vgl. Berthold/Leichsenring 2012) neben soziometrischen Daten auch psychometrische Daten erhoben und deren Einfluss auf die Adaptionsfähigkeit der Studierenden an die Bedingungen an der Hochschule untersucht.

Um darüber hinausgehend die Studentische Vielfalt zu beschreiben, ergibt sich folgende übergeordnete Forschungsfrage für das Promotionsvorhaben:

Welchen Einfluss haben latente bzw. manifeste Heterogenitätsmerkmale auf die Studienfachwahl?

Um die übergeordnete Fragestellung beantworten zu können, sollen u.a. folgende Teilaspekte näher betrachtet werden:

1. Welche Korrelationen bestehen zwischen latenten und manifesten Heterogenitätsmerkmalen?
2. Welche Heterogenität lässt sich innerhalb der festgelegten Heterogenitätsgruppen feststellen?
3. Welche Einflussfaktoren/Motivatoren können in Bezug auf die Studienfachwahl festgestellt werden?

Ergebnis des Promotionsvorhabens sollen Aussagen zum Einfluss von Heterogenitätsmerkmalen auf die Studienfachwahl sein. Hierzu soll u.a. eine Heterogenitätsmatrix erstellt werden, welche die Korrelationen zwischen latenten und manifesten Heterogenitätsmerkmalen darstellt.

Hierfür soll auf Grundlage des aktuellen Forschungsstandes sowie der Befragung von Studierenden herausgearbeitet werden, welche Heterogenitätsmerkmale als relevant für die Studienfachwahl angesehen werden können. Da sich das Promotionsvorhaben aktuell in der Konzeptionsphase befindet, soll die Fragestellung zunächst theoriegeleitet diskutiert werden.

Literaturauswahl:

Berthold, C.; Leichsenring, H. (2012): QUEST zeigt die Vielfalt. Datenbasiertes Diversity Management für mehr Studienerfolg., in: Wissenschaftsmanagement 5. September/Oktober 2012, S. 44 - 47., 2012

Dräger, J.; Ziegele, F.; Thiemann, J.; Müller, U.; Rischke, M.; Khodaei, S. (2014): Hochschulbildung wird zum Normalfall - Ein gesellschaftlicher Wandel und seine Folgen, Gütersloh, CHE.

Kehr, P.; Leicht-Scholten, C. (2014): Diversity in der Hochschule – in der Mitte angekommen oder zwischen allen Stühlen? In: Krempkow, R.; Pohlenz, P.; Huber, N.: Diversity Management und Diversität in der Wissenschaft, Bielefeld, S. 77-90.

Nagy, G. (2005): Berufliche Interessen, kognitive und fachgebundene Kompetenzen: Ihre Bedeutung für die Studienfachwahl und die Bewährung im Studium, Berlin.

Heterogenität, Studienfachwahl, Studierende

Zielgruppen:

- Promovierende im Bereich Hochschuldidaktik/Bildungsforschung/Diversität
- Forscher/innen im Bereich Hochschuldidaktik/Bildungsforschung/Diversität

ID: 114 / Pro2: 1

Promovierendenforum

Themen: Beratung (Lehrende), Beratung (Organisation), Organisationsentwicklung, Faculty Development, Hochschulentwicklung, Professor*innen als Zielgruppe

Stichworte: Dropout, Promotionsabbruch, Dr.-Ing., Wissenschaftlicher Nachwuchs

Dropout: Gründe und Hintergründe zum Abbruchverhalten einer (Dr.-Ing) Promotion

Katja Kaminski

TU Darmstadt, Deutschland

Der Abbruch eines Promotionsvorhabens ist bisher wenig erforscht, da es allgemein schwierig ist, Menschen zu befragen, die aus dem Hochschulsystem „entschwinden“. Es ist bekannt, dass nicht alle ihr Promotionsvorhaben beenden, dennoch weiß man wenig über die Motive und relevanten Hintergrundfaktoren.

Eine Promotion in den Ingenieurwissenschaften unterscheidet sich von jenen aus anderen Fachkulturen, weshalb sich in dieser Studie auf den Abbruch des „Dr.-Ing“ (am Beispiel des Fachbereichs Bau- und Umweltingenieurwissenschaften) konzentriert wird.

Ziel der Studie ist es, die Auswirkungen auf das Individuum als auch auf die Institution zu ergründen. Dies geschieht durch die Berücksichtigung der Sichtweise der ehemaligen Promovenden als auch der Professoren.

Forschungsdesign:

Qualitative Interviews (leitfadengestützt), Kurzfragebogen zum Hintergrund und Arbeit mit Bildkarten und "Innerer Antreiber-Test".

Stichprobe:

Befragung von 30 ehemaligen Promovenden und 20 Professoren.

Das Dissertationsprojekt ist interdisziplinär angelegt. Es wird seitens des Fachbereichs Bau- und Umweltingenieurwissenschaften von Prof. Dr.-Ing. H. J. Linke (Prodekan) und seitens der Soziologie von Prof. Dr. phil. M. Hartmann (Elite- und Organisationssoziologie) der TU Darmstadt betreut.

Ende der Studie: Oktober 2015

Ziel des Beitrags: Darstellung der ersten Ergebnisse und Austausch über (neue) Möglichkeiten der Unterstützung aus Sicht der Hochschuldidaktik.

ID: 295 / Pro2: 3

Promovierendenforum

Themen: Diversität, Heterogenität, Fachdidaktik, Forschungsmethoden, Kriterien guter Hochschullehre, Lehrkompetenz, Kompetenzmodelle

Stichworte: Inklusion, Lehrerbildung, Praxissemester, Fachdidaktik Sachunterricht, quantitative Fragebogen-Studie

Inklusion im Grundschullehramtsstudium Sachunterricht – eine explorative Studie zur Wirksamkeit inklusionsrelevanter Studieninhalte im Praxissemester

Theresa Fromme

Universität Paderborn, Deutschland

Das Thema „Inklusion“ ist aus aktuellen bildungspolitischen Diskussionen nicht mehr wegzudenken und stellt „die Zukunft der Bildung“ (UNESCO, 2014) dar. Den daraus erwachsenen Herausforderungen hat sich die Lehrerbildung zu stellen. Wie andere Universitäten in Deutschland ist auch die Universität Paderborn auf dem Weg, Inklusion in die Lehrerbildung zu integrieren. Im Zuge dieser strukturellen Änderungen sind auch die Fachdidaktiken um Inklusion anzupassen (Pabst, 2014). Denn, wenn es für einen erfolgreichen inklusiven Unterrichts erforderlich ist, angemessene Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten für alle Kinder zu schaffen, bieten die Fachdidaktiken den entsprechenden Raum, dies – theoretisch und praktisch – in das Studium zu integrieren.

Auch für den Sachunterricht der Grundschule herrscht Einigkeit darüber, dass dringender Handlungs- und Forschungsbedarf zur Realisierung eines inklusiven Sachunterrichts besteht (z. B. Giest, Kaiser, Schomaker, 2011). Unter anderem unbeantwortet ist die Frage, wie Grundschullehramtsstudierende in ihrer Ausbildung im Fach Sachunterricht mit Inklusion konfrontiert werden, und daraus resultierend, wie ihre fachdidaktische Ausbildung zukünftig systematisch mit inklusionsrelevanten Aspekten und der Unterrichtspraxis verknüpft werden kann.

An diesem Punkt setzt das hier vorgestellte Dissertationsvorhaben an. Die Dissertation soll einen Beitrag zur empirisch fundierten sukzessiven Entwicklung von Studienelementen leisten, die in Abstimmung zwischen der (naturwissenschaftlichen) Sachunterrichtsdidaktik und der Grundschulpädagogik auf eine systematische, theoretische und unterrichtspraktische Ausbildung der Sachunterrichtsstudierenden im neu eingeführten Praxissemester an der Universität Paderborn abzielt.

Dazu möchte ich eine explorative Studie durchführen, mit der die Wirksamkeit der neu entwickelten Studienangebote für die Studierenden überprüft wird. In diesem Zusammenhang möchte ich ein valides Testinstrument zur Erfassung der Wirksamkeit der implementierten Studienelemente zum Thema Inklusion in der Sachunterrichtsdidaktik im Praxissemester entwickeln. Durch Befragungen der Studierenden möchte ich Effekte der konzipierten Studienelemente im Hinblick auf Veränderungen des inklusionsrelevanten fachdidaktischen Wissens ermitteln. Die Ergebnisse sollen zur weiteren Optimierung der Studienelemente beitragen, wozu sich Phasen der (Weiter-)Entwicklung und Evaluation abwechseln.

Folgende grundlegende Fragestellungen lassen sich daraus ableiten:

- Wie lassen sich Ausbildungseffekte von Studienelementen in Bezug auf den Kompetenzerwerb im professionellen Umgang mit Heterogenität und Inklusion in der Schule und im Sachunterricht valide erfassen?
- Welche Ausbildungsanteile / Studienelemente zeigen positive Effekte im Hinblick auf die Herausforderungen von Heterogenität und Inklusion im Sach-/Grundschulunterricht?

ID: 360 / Pro2: 4

Promovierendenforum

Themen: Beratung (Lehrende), Beratung (Organisation), Beratung (Studierende), Diversität, Heterogenität, Studieneingangsphase

Stichworte: Übergang Schule - Hochschule, Studieneingangsphase, Studierendenanpassung, Hochschule gestalten

[Übergang erleben – Anpassungsprozesse von Studienanfängern wirtschaftswissenschaftlicher Bachelorstudiengänge](#)

[Janine Sampaio Araujo](#)

Universität Paderborn, Deutschland

Die Auseinandersetzung mit Heterogenität hat in den letzten Jahren für Hochschulen immer mehr an Bedeutung gewonnen. Insbesondere bei der Gestaltung von Lehr-/Lernszenarien in der Studieneingangsphase stellt die Heterogenität unter Studierenden eine Herausforderung dar, die durch den Wandel der Hochschulen zu Massenuniversitäten und einer breiteren Streuung der Leistungsvoraussetzungen, sozialen Hintergründe und Studieninteressen zunimmt (vgl. Hennecke 2008; Berthold/Leichsenring 2012; Pasternack 2006). Heterogenität an Hochschulen bezieht sich nicht nur auf die Zusammensetzung der Studierendenschaft, sondern auch auf das Verhältnis zwischen Studierenden und Hochschule. Die Prozesse, die sich zwischen Studierenden und Hochschule abspielen, werden im internationalen Kontext unter dem Begriff „student adjustment“ (vgl. Baker/Syrik 1999) diskutiert. Theorien und Modelle zur Studierendenanpassung weisen vielfach auf die Belastungen der Studienanfänger hin, die sich auf akademischer, sozialer und persönlicher Ebene differenzieren lassen (vgl. Parker et al. 2004). Für die Weiterentwicklung der Angebote, die Studienanfänger beim Übergang in die Hochschule unterstützen sollen, mangelt es den Hochschulen jedoch an Erkenntnissen über die Anpassungsprozesse dieser Studierendengruppe.

Vor dem Hintergrund der mangelnden wissenschaftlichen Befundlage zu den Entwicklungsprozessen von Studienanfängern ist das Promotionsvorhaben an der wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der Universität Paderborn durch folgende Fragestellungen gekennzeichnet: (1) Welche Faktoren bedingen die Studierendenanpassung in der Studieneingangsphase? (2) Wie entwickelt sich die Studierendenanpassung in der Studieneingangsphase? und (3) Wie beeinflusst die Anpassung der Studierenden den Studienerfolg?

Im Promovierendenforum soll aufgezeigt werden, wie anhand eines Studienanpassungsmodells für Bachelorstudierende die Entwicklungsprozesse in der Studieneingangsphase nachgezeichnet werden können. Nach einer ersten theoretischen Annäherung an Anpassungsprozesse von Studierenden, wird das Forschungsdesign der empirischen Untersuchung (Längsschnittuntersuchung mit Paneldaten) beschrieben, bevor abschließend erste Ergebnisse der Untersuchung vorgestellt werden. Der Beitrag kann insbesondere für Akteure im Bereich der Hochschul- und Studiengangsentwicklung als auch für interessierte quantitativ ausgerichtete Promotionsstudenten relevant sein.

In der abschließenden Diskussion soll folgenden Fragen nachgegangen werden: (1) Ist die Konstruktion des Rahmenmodells für die Erhebung nachvollziehbar? und (2) Welche Implikationen lassen sich aus den ersten empirischen Ergebnissen für die Hochschuldidaktik und -entwicklung auf individueller Ebene (Studierende), curriculärer Ebene (Lehr- und Lernumgebung) und institutioneller Ebene (Hochschule) gewinnen?

Arbeitsgruppen

ID: 407 / GOO: 1

Netzwerk- / Praxisforum / Arbeitsgruppe der dghd

AG Civic Engagement und Service Learning - Gründungstreffen

Karl-Heinz Gerholz

In den letzten Jahren rücken in der Hochschuldidaktik zunehmend Konzepte und Lehr-Lernformen in den Blickpunkt, die den Aspekt des zivilgesellschaftlichen Engagements von Hochschulen aufnehmen. Hierzu können unterschiedliche Entwicklungen beobachtet werden. Auf der mikrodidaktischen Ebene ist eine Zunahme von Lernformen des Service Learning und Community Services in der Gestaltung von Hochschullehre zu beobachten. Auf der organisatorischen Ebene etablieren sich Konzepte wie Social Entrepreneurship Education oder Community based research. Die Konzepte haben meist ihre Ursprünge im angloamerikanischen Raum und dem dort geführten ‚Civic Engagement‘-Diskurs, indem es u. a. um die Förderung der Engagementbereitschaft von Studierenden geht und welchen Beitrag Hochschulen zur Regional- und Gesellschaftsentwicklung leisten.

Das Gründungstreffen der AG 'Civic Engagement und Service Learning' dient dazu, die Thematik aufzunehmen und für die hochschuldidaktische Community zu strukturieren. Die Strukturierung soll sowohl eine Entwicklungsperspektive aufnehmen, indem es stärker um die didaktische Umsetzung der Konzepte in der Hochschulpraxis geht, als auch eine Forschungsperspektive beinhalten, indem es um Fragen der Modellierung und Erforschung des für die deutschsprachige Hochschullandschaft jungen Phänomens Civic Engagement geht. Alle Interessierten und Neugierigen sind herzlich eingeladen, zum Gründungstreffen zu kommen und Ideen oder erste Umsetzungen darzustellen. Ziel des Gründungstreffens ist es, langfristig eine Arbeitsgruppe in der dghd zur Thematik Civic Engagement aufzubauen.

ID: 161 / GO: 1

Netzwerk- / Praxisforum / Arbeitsgruppe der dghd

AG Forschendes Lernen in der dghd: Arbeitstreffen

Ludwig Huber, Judith Lehmann, Harald Miegl

Themen:

Berichte aus den Projekten der Mitglieder: Themen, Erfahrungen, Fragen

Planung weiterer gemeinsamer Schwerpunkte

Gewinnung weiterer Mitglieder

Moderation/Koordination:

Prof. Dr. Ludwig Huber, Universität Bielefeld

Judith Lehmann, FH Potsdam

Prof. Dr. Harald Miegl, FH Potsdam

Offen für alle Interessierten.

ID: 341 / EOO: 1

Netzwerk- / Praxisforum / Arbeitsgruppe der dghd

Arbeitsgruppe Digitale Medien und Hochschuldidaktik

Timo van Treeck, Angelika Thielsch, Thanh-Thu Phan Tan

Übergeordnetes Ziel der AG ist die Entwicklung eines Leitbildes „Digitale Medien und Hochschuldidaktik“. Es kann Orientierungshilfe für Hochschulen sowie hochschuldidaktische und verwandte Einrichtungen sein bei der (Weiter-)Entwicklung ihrer Angebote durch den Einsatz bzw. die Thematisierung digitaler Medien.

Die im Juni 2013 gegründete Arbeitsgruppe Digitale Medien und Hochschuldidaktik arbeitete auf der letzten dghd-Tagung mit 28 anwesenden Mitgliedern zu drei Themenfeldern: Rolle von Hochschuldidaktik und digitalen Medien in Qualifizierungsangeboten, Ideen und Konzepte (Weiterbildung, Beratung und Forschung in den Bereichen Hochschuldidaktik und digitale Medien), Institutionelle Strukturen vergleichen und darstellen. Seitdem wurde die AG-Struktur online abgebildet und es erfolgten verschiedentlich Absprachen (zum bisherigen Vorgehen mehr unter <http://www.dghd.de/ag-digitale-medien-und-hochschuldidaktik.html>)

Beim Treffen der Arbeitsgruppe auf der Jahrestagung in Paderborn sollen Zwischenstände, Fragestellungen sowie Anregungen aus anderen Diskussionen besprochen werden, um darauf aufbauend das weitere Vorgehen zu vereinbaren.

ID: 297 / JO: 1

Netzwerk- / Praxisforum / Arbeitsgruppe der dghd

Arbeitsgruppe Ingenieurdidaktik

Tobias Haertel, Matthias Heiner, Thorsten Jungmann, Dominik May, Philipp Ossenberg, Claudius Terkowsky

Wir laden alle an der Ingenieurdidaktik Interessierten ein, gemeinsam darüber nachzudenken, wie sich ingenieurdidaktischen Aktivitäten in Zukunft besser vernetzen lassen.

Obwohl sich gleich mehrere BMBF-Projekte, Hochschulen und Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in der hochschuldidaktischen Forschung und Weiterbildung mit den fachbezogenen Fragestellungen der Ingenieurdidaktik befassen, gibt es bisher noch keine institutionalisierte Vernetzung. Mit diesem Gründungstreffen der Arbeitsgruppe Ingenieurdidaktik bei der dghd sollen Ingenieurinnen und Ingenieure sowie Hochschuldidaktikerinnen und Hochschuldidaktiker zusammengebracht werden. Nach einem kurzen Rückblick über bisherige Aktivitäten des Forschungsverbundes Ingenieurdidaktik werden verschiedene Möglichkeiten für eine zukünftige Vernetzung oder Zusammenarbeit vorgestellt. In der gemeinsamen Diskussion soll ausgelotet werden, was mit Blick auf die Interessen der Beteiligten in einem nächsten Schritt umgesetzt werden kann und soll.

ID: 401 / IO2: 1

Netzwerk- / Praxisforum / Arbeitsgruppe der dghd

Dialoge in der Trainer/innen-AG

Alexandra Bergedick, Eva-Maria Schumacher

Die kontinuierlich geführten Dialoge im Kreis der Trainer/innen-AG aufgreifend, vertiefen wir an dieser Stelle unsere Diskussionen und Reflexionen zum Selbstverständnis und Kompetenz-Profil hochschuldidaktischer Trainer/innen. Eingeladen sind alle diejenigen, die sich als hochschuldidaktische Trainer/innen verstehen, Repräsentant/innen hochschuldidaktischer Einrichtungen und weitere Interessierte. Zusätzlich zur kontinuierlich geführten Debatte, soll hier ein Austausch stattfinden, der die aktuellen Bedarfe der AG-Teilnehmenden an diesem Tag aufgreift.

ID: 402 / EO: 1

Netzwerk- / Praxisforum / Arbeitsgruppe der dghd

neue AG: Change Management für Lehre

Rieke Bernard

1) Die neu gegründete AG Change Management für Lehre setzt sich zum Ziel, mittels kollegialen Austauschs und Beratung sowohl Transparenz als auch Transfer von hochschuldidaktisch innovativen Konzepten, Programmen und relevanten Umsetzungsfaktoren zu nachhaltig und systemisch angelegten Veränderungsprozessen von Lehre und akademischer Lehrkompetenzentwicklung zu schaffen.

Als zu bearbeitendes Fallbeispiel wird auf diesem Treffen das Good-Practice Program (GPP) der Philipps-Universität Marburg vorgestellt (finanziert von 2012 bis 2016 mit Mitteln aus dem Qualitätspakt Lehre, Förderkennzeichen 01PL12037). Das GPP basiert auf Change Management mit einem schwerpunktmäßig systemischen Beratungsansatz. Es ist als 4phasiger, mehrsemestriger, Professionalisierungs- und Lehrentwicklungsprozess angelegt.

Aus dem flexiblen Bausteinsystem des GPP werden von den FBen auf der Grundlage eigener, vorhandener Ressourcen und in Orientierung an den Zielen für das jeweilige FB-Lehr(Innovations-)Vorhaben passende Elemente für die Phasen ausgewählt.

Es ist geplant, Konzept, Bausteine und Programm-Management systematisch weiterzuentwickeln und in Form von Instrumenten, Handbuch o.ä. dauerhaft zur Verfügung zu stellen.

Im Rahmen der AG wäre es wünschenswert, den gemeinsamen Austausch und das Wissen zu verstetigen (z.B. mittels Wiki)

2) hochschuldidaktische Personalentwickler_innen, Change Manager_innen, Prozessmoderator_innen

3) Wie schätzen Sie die Potenziale des GPP/ die Umsetzbarkeit und Wirksamkeit für angemessene Lehrveränderungsprozesse und externen Transfer ein?

Diskussionsforum

ID: 399 / CO: 1

Netzwerk- / Praxisforum / Arbeitsgruppe der dghd

Qualipakt-Prof. - Wo bist Du? QPL-Professuren im Spannungsfeld von Projektzielen, Forschungsvorhaben und Befristungen

Marc Krüger, Marianne Merkt

Im Rahmen der BMBF-Förderlinie "Qualitätspakt Lehre" sind an deutschen Hochschulen mehrere Professuren berufen worden, die einerseits besondere Lehr- und Projektaufgaben übernehmen, andererseits in einem neu entstehenden und innovativen Forschungsfeld arbeiten. Aufgabenbereiche sind das jeweilige Projekt zu evaluieren, (fach-)didaktisch zu beraten oder neue Forschungs- und Lehraufgaben im Kontext von Studium und Lehre zu meistern. Die Amtsinhaber/innen finden sich dabei in einem Spannungsfeld wieder:

Sie müssen mit widersprüchlichen Anforderungen von Projektbeteiligten und -zielen umgehen,

sehen sich hohen hochschul- und fachdidaktischen Erwartungen in interdisziplinärer Forschung und Lehre gegenüber und

sollen in knapp bemessenen Zeiträumen auf befristeten Stellen mit ungewissem Anschluss Ergebnisse erwirken, die der Qualität der Lehre für alle sichtbar, zuträglich und letzten Endes nachhaltig sind.

Das hier knapp dargestellte hochschul- und fachdidaktische Spannungsfeld möchten wir mit euch beleuchten und laden zu einem ersten Netzwerktreffen ein. Ziel des Treffens soll es sein, Erfahrungen auszutauschen, Ansätze zusammenzuführen, ein Netzwerk von Gleichgesinnten zu bilden und eine erste Forschungslandkarte der Anwesenden zu entwerfen. Auf unserem Treffen stellen wir zur Diskussion, ob wir unsere Erfahrungen in ein DGHD-Statement überführt wollen, welches Empfehlungen zur zukünftigen Ausgestaltung entsprechender Forschungsprogramme, Institutionen und/oder Professuren fasst.

Netzwerktreffen

ID: 197 / DO: 1

Netzwerk- / Praxisforum / Arbeitsgruppe der dghd

Bundesweites Netzwerktreffen der Hochschuldidaktik in Deutschland

Hans-Martin Pohl, Judit Tuschak

Das Netzwerktreffen der Hochschuldidaktik in Deutschland ist ein informelles Treffen hochschuldidaktischer Akteure, Einrichtungen, Netzwerke und Einzelpersonen der Hochschuldidaktik. Es nimmt Themen und Fragestellungen aus der hochschuldidaktischen Praxis auf, bearbeitet sie in geeigneter Form und spiegelt die Ergebnisse als Empfehlungen zurück.

Ziele des Netzwerktreffens der Hochschuldidaktik in Deutschland sind:

die Absprache über hochschuldidaktische Praxen und Standards und deren gegenseitige Abstimmung,

deren transparente Regelung zugunsten aller Beteiligten, insbesondere auch der Teilnehmenden hochschuldidaktischer Weiterbildungsveranstaltungen,

die Entwicklung von Qualität und Innovation hochschuldidaktischer Weiterbildung,

die Professionalisierung hochschuldidaktischer Praxis.

Kooperation mit der dghd

Die Ergebnisse der Netzwerktreffen werden möglichst kontinuierlich über das jeweilige Koordinationsteam mit dem dghd-Vorstand kommuniziert. Das Netzwerktreffen beabsichtigt eine förderliche Kooperation mit der dghd und baut auf die Synergien der Kooperation sowie auf die Stärke der dghd als formeller Repräsentantin der Hochschuldidaktik in Deutschland.

ID: 388 / FO: 1

Netzwerk- / Praxisforum / Arbeitsgruppe der dghd

Treffen Promovierenden-Netzwerk

Annette Glathe, Claudia Wendt

Beim Treffen des Promovierenden-Netzwerkes können Promovierende im Feld der Hochschuldidaktik sich kennenlernen und austauschen.

Desweiteren wird es einen kurzen Input mit Diskussion zum Thema "Gestaltung der Beziehung zum Doktorvater / zur Doktorin" geben.

Auf Wunsch können ein gemeinsamer Methodenworkshop in 2015 oder inhaltliche Treffen geplant werden.

Workshop

ID: 321 / HO: 1

Netzwerk- / Praxisforum / Arbeitsgruppe der dghd

Potenziale von Critical Incidents für eine diversitätsorientierte Lehr- und Hochschulentwicklung

Elke Bosse

Im Fachgebiet der Interkulturellen Kommunikation dienen Critical Incidents als Methode zur Erkundung interkultureller Herausforderungen, die sich in Forschung und Weiterbildung bewährt hat. Inwiefern sich dieser Ansatz auf weitere Diversitätsaspekte übertragen lässt, ist allerdings noch eine offene Frage. Für eine diversitätsorientierte Lehr- und Hochschulentwicklung ist insbesondere zu prüfen, inwiefern Critical Incidents dazu beitragen können, die Wahrnehmung für das Zusammenwirken multipler Diversitätsaspekte zu schärfen und Handlungsoptionen für Lehre, Beratung und Moderation zu entwickeln.

Die Veranstaltung geht dem Potenzial von Critical Incidents nach, indem zunächst bewährte Verfahren der Erhebung und Didaktisierung von Critical Incidents aus dem Kontext der Interkulturellen Kommunikation vorgestellt werden. Anschließend besteht Gelegenheit, sich über Erfahrungen in der Sammlung und Aufbereitung von „Diversity Incidents“ auszutauschen sowie Anwendungsmöglichkeiten für eine diversitätssensible Hochschuldidaktik und -entwicklung zu diskutieren.

Das dghd-Netzwerk richtet sich an Personen, die sich in Studium und Lehre, Hochschuldidaktik, Qualitätsmanagement und Personalentwicklung mit Diversity, Heterogenität und Interkulturalität befassen (<http://www.dghd.de/diversity-heterogenitaet-interkulturalitaet.html>). Der Workshop wird durchgeführt in Kooperation mit KomDIM und greift auf Erfahrungen aus dem Expertisezirkel Beraten - Begleiten - Coaching - Mentoring zurück (BBCM: <http://www.komdim.de/beratung/>).

Vorträge

ID: 106 / A1-V1-3: 1

Inhaltlicher Forschungsbeitrag

Themen: Fachdidaktik, Service Learning

Stichworte: Service Learning, Persönlichkeitsentwicklung, didaktische Gestaltung

Fördert Service Learning die Persönlichkeitsentwicklung? – Ergebnisse einer Mixed Method-Studie in den Wirtschaftswissenschaften

Karl-Heinz Gerholz

(1): Service Learning ist eine moderne Lernform, welche fachwissenschaftliche Inhalte mit gemeinnützigem Engagement verbindet und Potentiale bietet, eine akademische Persönlichkeitsentwicklung und Teilhabe an der Zivilgesellschaft zu fördern (vgl. Gerholz & Sloane 2011, Dewey 2002). Empirische Studien zeigen auf, dass Studierende in Service Learning-Arrangements stärker über persönliche Einsichten und die Bedeutsamkeit von Engagement nachdenken und akademische Fähigkeiten gefördert werden (u. a. Yorio & Ye 2012). Die hauptsächlich aus dem US-amerikanischen Kontext vorliegenden Studien untersuchen aber selten den Zusammenhang zur didaktischen Gestaltung.

Im Vortrag sollen Ergebnisse einer Mixed Method-Studie zu einem Service Learning-Modul in den Wirtschaftswissenschaften vorgestellt werden. Das Interesse liegt in der Beschreibung der Wirkung des SL-Moduls auf die personale Kompetenzentwicklung der Studierenden und deren Korrespondenz zum didaktischen Design. Das Modul ist im Bachelorstudiengang Wirtschaftswissenschaften der Universität Paderborn eingebettet, in welchen die Studierenden ökonomische Problemstellungen bei gemeinnützigen Organisationen unter Anwendung sozialwissenschaftlicher Methoden bearbeiten. Zur Untersuchung der Wirkung des Moduls wurden quantitative und qualitative Datenformate im Sinne eines Prä-Post-Designs (n=39) sowie unter Einbezug einer Kontrollgruppe (traditionelle Veranstaltungsform) (n = 40) erhoben. Die Konstrukte Engagementbereitschaft, Selbstwirksamkeit und subjektiver Lernerfolg (vgl. u.a. Mabry 1998) wurden über einen standardisierten Fragebogen erhoben. Weiterhin wurden problemzentrierte Interviews mit Studierendengruppen im Service Learning-Modul geführt. Die Daten wurden varianz- und inhaltsanalytisch ausgewertet.

In Bezug auf die Frage der Förderung eines Engagementbewusstseins zeigen sich signifikante Effekte über die Zeit, allerdings keine Interaktionseffekte hinsichtlich des Veranstaltungstyps. Der subjektive Lernerfolg und die Selbstwirksamkeit wird von Service Learning-Studierenden signifikant höher eingeschätzt als von Nicht-Service Learning-Studierenden. Hierbei zeigen sich im qualitativen und quantitativen Datenmaterial Hinweise, dass die Förderung des Lernerfolg und des Selbstbildes im Zusammenhang mit der didaktischen Aufbereitung der Problemstellung des Service Learning-Projektes und dem Support seitens der gemeinnützigen Organisation stehen.

(2): Hochschuldidaktiker und -forscher hinsichtlich Entwicklung und Implementation von Service Learning-Arrangements in der Hochschulbildung.

(3): Über den Beitrag soll eine Diskussion angeregt werden, inwiefern Service Learning als eine stärker aus dem US-amerikanischen Raum stammende Lernform auch Potentiale in der deutschsprachigen Hochschulbildung aufzeigt und welche didaktischen Gestaltungsprinzipien dabei relevant sind.

ID: 129 / A1-V1-3: 2

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: eLearning, Portfolioarbeit, Tutorienarbeit, Peer-Tutor*innen, studentische Tutor*innen

Stichworte: Peer-Tutoring; Blogs, Web 2.0: digital unterstütztes Lernen; Kooperation

Voneinander und miteinander online Lernen im Seminar #eSTUDI

Thomas Bernhardt, [Anna-Maria Kamin](#), Sebastian Lewrenz

Im Beitrag werden die Potenziale einer gemeinsam durchgeführten Online-Lehrveranstaltung der Universitäten Bremen und Paderborn aufgezeigt. Angesprochen sind insofern Lehrende und Hochschuldidaktiker, deren Fokus auf digital unterstützte Lernszenarien gerichtet ist und die Interesse an interuniversitären Kooperationen haben.

Das Seminarangebot „Erfolgreich studieren mit dem Internet (#eSTUDI)“, welches vom Arbeitsgebiet Medienpädagogik der Universität Bremen konzipiert wurde und seit 2010 jedes Semester angeboten wird, richtet sich an Studierende aller Fachrichtungen im Rahmen des Studium Generale. Seit 2011 besteht eine Kooperation mit dem Arbeitsbereich Medienpädagogik und empirische Medienforschung der Universität Paderborn.

Ziel des Seminars ist, Kompetenzen zum Einsatz digitaler Medien (insbesondere auf die Werkzeuge des Web 2.0) im Lernprozess zu fördern, um deren Potential für ein erfolgreiches Studium aufzuzeigen. Unterteilt in sieben Module findet die Vermittlung von Fachwissen über didaktisch aufbereitete Lernvideos statt, ergänzt durch weiterführende Internetressourcen und Tutorials.

Das gleichzeitig absolvierte Onlinepraktikum setzt sich aus der Bearbeitung von Aufgaben zur Auseinandersetzung mit den Themen und der Anwendung des Gelernten innerhalb eines selbst gewählten Lernprojektes zusammen. Die Dokumentation und Reflexion des Gelernten findet in einem persönlichen Weblog auf UniBremenlogs statt.

Ein wesentliches Element der Veranstaltung ist das Peer-Tutoring, welches zur Vernetzung der Studierenden untereinander beiträgt. Das hierfür entwickelte Programm feedbackr bietet u.a. die Funktion, dass die Studierenden wöchentlich Beiträge anderer Studierender zum kommentieren zugewiesen bekommen. Dadurch entstehen lebhaft Diskussionen, die zu einer vertiefenden Auseinandersetzung mit dem Lerninhalt führen und die Lernmotivation nachweislich steigert (vgl. Bernhardt / Wolf 2012).

Die Administration des Seminars erfolgt in enger Kooperation zwischen den Universitäten. Die Inhalte werden hierbei im Team erstellt und überarbeitet, so dass auf die speziellen Bedingungen beider Universitäten eingegangen werden kann.

Um einen reibungslosen Ablauf zu gewährleisten, sind engmaschige Absprachen erforderlich. Diese erfolgen über einen regen E-Mail Kontakt sowie wöchentliche Videokonferenzen, in denen Bildschirmübertragungen kollaboratives Arbeiten erlauben.

ID: 130 / A1-V1-3: 3

Inhaltlicher Forschungsbeitrag

Themen: Interdisziplinarität, Transdisziplinarität, Kompetenzorientierung, Lehrmethoden

Stichworte: Interdisziplinarität, Interdisziplinäre Kompetenzen, Projektarbeit

Interdisziplinarität lehren – (wie) geht das?

Sebastian Lerch

Interdisziplinäre Kompetenzen erfahren in erziehungswissenschaftlichen, bildungspolitischen und öffentlichen Diskussionen gegenwärtig eine enorme Aufmerksamkeit. In Beruf und Studium wird ihre Bedeutsamkeit hervorgehoben, wobei allerdings bisweilen unklar bleibt, was genau mit Interdisziplinären Kompetenzen gemeint ist, sowie, auf welche Weise diese dann methodisch-didaktisch begleitet werden können.

Der Beitrag wird diese Befunde aufnehmen und sich zunächst der Besonderheit des Begriffs annähern. Hierzu werden theoretische Annahmen zu interdisziplinären Kompetenzen (u.a. unter Rückgriff auf Ludwik Fleck) vollzogen und beschrieben, auf welchen Ebenen und in welcher Hinsicht Interdisziplinarität in Erscheinung treten kann. Ergänzend werden empirische Ergebnisse aus eigenen Forschungen zu sozialen und personalen Kompetenzen einbezogen, welche auch Hinweise auf die Bedeutung interdisziplinärer Kompetenzen liefern. Daneben wird geprüft, inwieweit und auf welche Weise Lehr-Lernformate (u.a. Portfolio, Projektarbeit) zur Förderung dieser Kompetenzen geeignet sind. Hierzu werden auch Erfahrungen und Erkenntnisse einer wissenschaftlichen Begleitstudie einbezogen.

Literatur

- Lerch, S. (2014): Sprechen Sie interdisziplinär? Zur Besonderheit interdisziplinärer Kompetenzen. In: Schier, C./Schwinger, E. (Hg.): Interdisziplinarität und Transdisziplinarität als Herausforderung akademischer Bildung. Innovative Konzepte für die Lehre an Hochschulen und Universitäten. Bielefeld: Transcript, S. 79-94.
- Fleck, L. (1935): Über die wissenschaftliche Beobachtung und Wahrnehmung im allgemeinen: In: Fleck, L. (1983): Erfahrung und Tatsache. Frankfurt am Main: Suhrkamp, hrsg. Von Lothar Schäfer und Thomas Schnelle, S. 46-58.
- Jungert M. (2010): Was zwischen wem und warum eigentlich? Grundsätzliche Fragen der Interdisziplinarität, in: Jungert M., Romfeld E., Sukopp T. & Voigt U (Hg.): Interdisziplinarität. Theorie, Praxis, Probleme, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Vonken, M. (2001): Von Bildung zu Kompetenz. Die Entwicklung erwachsenenpädagogischer Begriffe oder die Rückkehr zur Bildung? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 97 (2001) 4, S. 503-522.

ID: 159 / A1-V1-3: 4

Inhaltlicher Forschungsbeitrag

Themen: Beratung (Studierende), Peer Learning, Tutorienarbeit, Peer-Tutor*innen, studentische Tutor*innen
Stichworte: Didaktische Gestaltung und Wirkung von Peer Learning

Peer Learning in der Hochschulbildung: Wer nutzt es und wie fördert es das Lernhandeln? – Zwei Fallstudien aus den Wirtschaftswissenschaften und der Physik

Karl-Heinz Gerholz, [Inka Haak](#)

Die Fähigkeit, den Lernprozess eigenverantwortlich regulieren zu können, ist eine Voraussetzung für erfolgreiche Studienprozesse (vgl. Streblov & Schiefele 2006, 353; Gerholz 2012, 62). Empirische Studien zeigen jedoch auf, dass Studierende die aktive Regulation ihres Lernhandelns als Herausforderung wahrnehmen und Verbesserungspotentiale in ihrer Lernorganisation sehen (vgl. Bargel et al. 2011, 19 ff.). Hier haben Peer Learning-Angebote Unterstützungspotential (vgl. u. a. Topping 2005, van der Meer & Scott 2008). Deren Wirkung ist im deutschsprachigen Raum wenig untersucht; im angloamerikanischen Raum zeigen Untersuchungen u. a., dass der Studienkontext und personale Eigenschaften relevante Gestaltungsgrößen sind (vgl. u. a. Townsend et al. 2011, Kieran & O'Neill 2009). Im Vortrag sollen zwei Peer Learning-Fallstudien (Design-Based Research) vorgestellt werden, die den Fragestellungen nachgehen: (1) Welche Studierende nutzen Peer Learning-Angebote und (2) welche Wirkung geht von Peer Learning auf das Lernhandeln aus?

Fallstudie 1 hat die Studieneingangsphase von wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen zum Gegenstand, in der ein Peer Coaching als Lernprozessberatung zur integrativen Förderung von Lern- und Arbeitsstrategien in Zusammenhang mit den Modulhalten etabliert wurde (vgl. Gerholz, Fuge & Sloane 2013). Auf Basis eines standardisierten Fragebogens (Adaption des LIST, vgl. Wild & Schiefele 1994) wurde das Lernhandeln der Studierenden zu zwei Erhebungszeitpunkten erfasst. In der varianzanalytischen Betrachtung zeigt sich, dass diejenigen Studierenden, welche bereits ausgeprägte kognitive Lernstrategien aufweisen, Peer Learning-Angebote stärker nachfragen als diejenigen, welche weniger ausgeprägte Lernfähigkeiten haben. Es zeigen sich hier Haupt- und Zeiteffekte im Bereich der Elaboration bzw. ein statistischer Trend bei Organisations- und Wiederholungsstrategien.

Fallstudie 2 bezieht sich auf Studienanfänger in der Physik, indem ein Peer-Tutorium als optionales Lernangebot etabliert wurde (vgl. Haak, Reinhold, 2014). Es zeigt sich, dass Nichtnutzer am Ende des Semesters signifikant schlechtere Werte in bestimmten Kategorien des Studier- und Lernverhaltens (vgl. Haak, Reinhold, im Druck) aufweisen. So ergibt sich in der Motivlage, dass die Kategorien Selbsttäuschung, Akzeptanz und Verständnisförderung mit der Nutzung korrespondieren. Gründe für die Nicht-Nutzung stellen fehlende Grundlagen, fehlende Informiertheit und der Zeitpunkt dar (vgl. Haak, Reinhold, eingereicht).

Mit dem eingereichten Beitrag möchten wir einerseits zwei Prototypen von Peer Learning als didaktische Gestaltung in Studiengängen darstellen, und andererseits auf Basis der empirischen Befunde aufzeigen, dass die Nutzung und Wirkung unterschiedlich ist und die Gefahr eines ‚Matthäuseffektes‘ besteht, indem diejenigen Studierenden stärker von Peer Learning-Maßnahmen profitieren, welche bereits ausgeprägte Fähigkeiten haben.

ID: 258 / A3-V1-3: 4

Inhaltlicher Forschungsbeitrag

Themen: Fachdidaktik, Interdisziplinarität, Transdisziplinarität, Kompetenzorientierung

Stichworte: Verhältnis allgemeine fachspezifische Hochschuldidaktik, Modellierungskreislauf, Studiengang Elektrotechnik, Mathematik, Konzeptualisierung Kompetenzen

Benötigen Elektrotechnikstudierende in der Signaltheorie „Modellierungskompetenzen“?

Reinhard Hochmuth, Stephan Schreiber

Die Forderung nach verstärkter Kompetenzorientierung in der Schule bedeutet für den Mathematikunterricht unter anderem, dass anwendungsbezogene Aufgaben und an Alltagsvorstellungen orientierte Zugänge zu Inhaltsbereichen stärkeres Gewicht erhalten sollen. Dies drückt sich auch darin aus, Modellieren als eigene Kompetenz in schulbezogenen fachdidaktischen Kompetenzmodellen hervorzuheben. Für Praktiken schulischen Modellierens liegen zahlreiche fachdidaktische Konzeptualisierungen (Haines & Crouch 2010; Haines, Galbraith et al., 2011) vor. Es scheint zunächst naheliegend, die Verwendung von Mathematik in ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen und insbesondere die durch Studierende in diesem Zusammenhang zu erwerbende Kompetenz ebenfalls mittels solcher Konzepte zu beschreiben und zu analysieren. Unsere fachlich orientierten Analysen im BMBF-Projekt KoM@ING (Teilprojekt A - Hannover) zeigen jedoch, dass die für die Schule entwickelten Modellierungskonzepte nicht dafür geeignet sind, den Kern der Verwendung von Mathematik etwa in der Signaltheorie, als einem etwas fortgeschrittenerem Standardgegenstandsbereich im Elektrotechnikstudium, zu erfassen. In unserem Beitrag illustrieren wir zunächst diese Beobachtung anhand von Beispielen und stellen anschließend Konzepte aus der Anthropologischen Theorie der Didaktik (Chevallard, 1992, 1999; Winslow et al., 2014) vor, die es erlauben, die Unterschiede zwischen dem Anwenden und Verwenden von Mathematik in Anwendungskontexten der Schule und solchen in ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen systematisch zu beschreiben und zu analysieren. Anschließend diskutieren wir sich aus diesen Analysen ergebende Hinweise für die universitäre Mathematiklehre in ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen. Unser Beitrag zeigt zum einen, wie nicht fachlich vorstrukturierte Konzepte für fachdidaktische Fragestellungen fruchtbar gemacht werden können und zum anderen, wie Ergebnisse solcherart angereicherter fachdidaktischer Analysen zu Anregungen für überfachliche hochschuldidaktische Fragestellungen der Organisation von Lehre und Studiengängen führen können.

Literatur

Chevallard, Y. (1992). Fundamental concepts in didactics: Perspectives provided by an anthropological approach. *Research in Didactic of Mathematics, Selected Papers*. La Pensée Sauvage, Grenoble, 131–167.

Chevallard, Y. (1999). L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 19(2), 221–266.

Haines, C. R., & Crouch, R. (2010). Remarks on a Modeling Cycle and Interpreting Behaviours: Modeling Students' Mathematical Modeling Competencies. In R. Lesh, C. R. Haines, P. L. Galbraith, & A. Hurford (Eds.), *Modeling Students' Mathematical Modeling Competencies* (pp. 145–154). Springer US.

Haines, C., Galbraith, P., Blum, W., & Khan, S. (Eds.). (2011). *Mathematical modelling (ICTMA 12): Education, engineering and economics ; proceedings from the twelfth international conference on the teaching of mathematical modelling and applications (Repr)*. Chichester: Horwood Publ.

Winsløw, C., Barquero, B., Vleeschouwer, M. de, & Hardy, N. (2014). An institutional approach to university mathematics education: from dual vector spaces to questioning the world. *Research in Mathematics Education*, 16(2), 95–111. doi:10.1080/14794802.2014.918345

Schlagwörter:

Verhältnis allgemeine und fachspezifische Hochschuldidaktik, Modellierungskreislauf, Konzeptualisierung Kompetenzen

Zielgruppe:

Interessierte am Verhältnis zwischen fach- und allgemeiner Hochschuldidaktik

Interessierte an Kompetenzmodellierung im ingenieurwissenschaftlichen Bereich

Frage für das Publikum: Wie wirkt sich die in den letzten Jahren in der Schule umgesetzte Kompetenzorientierung auf die Studierenden in ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen aus?

ID: 266 / A3-V1-3: 1

Inhaltlicher Forschungsbeitrag

Themen: Forschungsmethoden, Kompetenzorientierung, Kriterien guter Hochschullehre

Stichworte: Wissenschaftsorientierung, Lehr-Lern-Praxen, universitäre Bildung

Wissenschaftsorientierung als interaktionale Praxis universitärer Lehre

Nicole Balzer

Seit Unterzeichnung der Bologna-Erklärung befindet sich die Universität in umfangreichen Transformationsprozessen, die zentral zu einem veränderten Verständnis von universitärer Lehre beigetragen haben – und anhaltend beitragen. Gerade weil der mit dem Bologna-Prozess verbundene Anspruch der Praxis- und Kompetenzorientierung des Studiums zugleich die Forderung eines, als ‚shift from teaching to learning‘ bezeichneten, Wandels der Praxis universitärer Lehre beinhaltet, fokussieren aktuelle Untersuchungen und Konzepte zu ‚guter Lehre‘ vorrangig die Studierendenzentrierung von Lehrveranstaltungen. Vor diesem Hintergrund wird im Vortrag die Wissenschaftsorientierung universitärer Lehre ins Zentrum gerückt. Im Ausgang von einem Verständnis von Lehrveranstaltungen als interaktiven Praxen der Wissensgenerierung wird auf Basis exemplarisch-vergleichender Rekonstruktionen verdeutlicht, wie sich Wissensbezüge universitärer Lehr-Lern-Praxen als Modi von Vermittlungs- und Aneignungsprozessen beobachten und theoretisch konzeptualisieren lassen. Die Frage nach der Qualität universitärer Lehre lässt sich, so die dabei leitende These, wissenschafts- bzw. bildungstheoretisch, d. h. durch die Identifizierung unterschiedlicher Muster der Hervorbringung von Wissensbezügen, neu fundieren.

Zielgruppen des Beitrags sind

an konzeptionellen Fragen der Hochschuldidaktik,

Kriterien guter Hochschullehre sowie

Forschungsmethoden Interessierte.

Schlagwörter: Kriterien guter Hochschullehre, Wissenschaftsorientierung, universitäre Bildung

ID: 158 / A3-V1-3: 2

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: Beratung (Lehrende), Lehrmethoden, Schreibdidaktik

Stichworte: Fortbildung, Lehrende, interdisziplinär, Schreiben in den Fächern

Forschen – Schreiben – Lehren. Eine Fortbildung für Lehrende und ihre 'Philosophie'

Stefanie Haacke, [Svenja Kaduk](#)

In unserem Beitrag beschreiben wir die umfangreiche Zertifikatsfortbildung „Forschen – Schreiben – Lehren“, die seit dem Jahr 2004 an der Universität Bielefeld Forschung und Lehre, Vertreter/-innen verschiedener Fachdisziplinen, generische und spezifische Perspektiven auf das Schreiben in Studium und Lehre sowie natürlich Studierende und Lehrende miteinander in den Dialog bringt.

Der Fortbildung liegt eine forschende Haltung zu Grunde. Es geht darum, Implizites explizit zu machen, eigene und disziplinspezifische Vorgehensweisen beim Forschen, Schreiben und Lehren in den Blick zu nehmen. Wir verstehen unsere Rolle als Schreib- und Hochschuldidaktikerinnen darin, den forschenden Lehrenden gegenüber zu sein im Reflexionsprozess und Räume und Wege zur Verfügung zu stellen, die in die Reflexion führen. Wir schaffen Situationen, in denen Selbst- und Fremdwahrnehmung möglich werden. Die wertschätzende Haltung gegenüber dem Anderen ist eine weitere Basis unserer Arbeit: wir arbeiten im Dialog mit Individuen in individuellen Kontexten. Unsere methodisch-didaktische Expertise nutzen wir, um in einem Klärungsprozess zu unterstützen, den das Gegenüber zu einem großen Teil selbst gestaltet. Dieses Arbeiten auf Augenhöhe, das von der Wahrung von Selbstbestimmtheit auf Seiten aller Beteiligten geprägt ist, trägt unserer Ansicht dazu bei, ein Verständnis von Lehren und Lernen als Gemeinschaftsaufgabe in einem langsamen bottom-up-Prozess in die Fächer zu tragen.

Die umfangreiche Fortbildung ist ein Rahmen, in dem das Schreiben als Medium in allen seinen – dialogischen, multilogischen und klärenden - Potentialen mobilisiert wird: Während der Präsenzphasen der Fortbildung kommen Genres und Schreibprozesse in den Wissenschaften in ihrer Korrespondenz zu disziplinspezifischen Forschungsprozessen in den Blick und bilden den Ausgangspunkt für die Fragen, mit denen sich die Teilnehmer/-innen schreibend und im Dialog miteinander beschäftigen:

- Wie habe ich selbst forschen und schreiben gelernt? Was sind meine konkreten Erfahrungen? Was war schwierig? Wie habe ich gelernt, diese Schwierigkeiten zu überwinden?
- Was sollen meine Studierenden lernen und tun können? Was ist wichtig in meiner (Teil-)Disziplin? Welche Arrangements eignen sich, damit sie diese Denk-, Forschungs-, Schreibkompetenzen nicht nur erwerben, sondern auch reflektieren können?
- Wie kann ich – schriftlich – kommunizieren, was ich von meinen Studierenden erwarte? Wie kann ich das Schreiben für den Dialog mit meinen Studierenden nutzen? Wie kann ich die Studierenden – schreibend – in den Dialog bringen?

Schlagwörter: Schreiben in den Disziplinen, Zusammenarbeit mit Lehrenden, Veränderungsprozesse bottom up anstoßen.

Zielgruppen unseres Beitrags sind Lehrende, Hochschuldidaktiker/innen, alle, die mit der Hochschulreform auf Lehrveranstaltungsebene zu tun haben.

Unsere Frage: Obwohl in unserer Fortbildung zahlreiche Ideen für schreibintensive Lehre in den Fächern entstehen, die auch dokumentiert und veröffentlicht werden, und obwohl die Lehrenden deutlich vom Austausch profitieren, lassen sich Wirkungen der Fortbildung in den Fächern nur schwer nachweisen. Wir wären dankbar für Ideen zur Evaluation der Effekte, die die Fortbildung in den Fächern hat.

ID: 362 / A3-V1-3: 3

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: Diversität, Heterogenität

Deutsch als Zweitsprache? Ziele, Realisierung und Evaluation eines Moduls. Erste Ergebnisse

Sara Hägi, Tanja Tajmel

Die Implementierung des Moduls Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte (DaZ-Modul) als nun verpflichtender Bestandteil für alle (!) Lehramtstudierenden in Nordrhein-Westfalen deutet auf eine große, nicht zuletzt mit PISA offensichtlich gewordene (politische) Brisanz des Themas (vgl. Brandenburger u. a. 2011, Pitton und Scholten-Akoun 2013).

Auch an der Universität Paderborn wurden zur Umsetzung des DaZ-Moduls neue Stellen geschaffen und die Studienordnung entsprechend angepasst (vgl. <https://plaz.uni-paderborn.de/?id=111821>; 14.11.2014). Angeboten werden seit dem Sommersemester 2013

Einführungsvorlesungen zu Deutsch als Zweitsprache (je eine für sprachliche wie für nichtsprachliche Fächer) sowie Vertiefungsseminare zu Mehrsprachigkeit in der Schule mit unterschiedlichen Themenschwerpunkten. Den Modulabschluss erhalten Lehramtsstudierende, nachdem sie in zwei Semestern (empfohlenerweise ab dem 4. Semester) erfolgreich Vorlesung und Seminar absolviert haben.

Was soll (Ziele) und kann (Realisierung) in diesen beiden Semestern nun aber tatsächlich erreicht werden? Welche Lehr- und Lerninhalte sind zu priorisieren? Um dies zu beantworten wurden im Rahmen des Projektes Studentische Perspektiven auf Deutsch als Zweitsprache (StuPaDaZ) Studierende aller Lehramter befragt und zwar vor Beginn des Moduls, nach der Vorlesung und nach Abschluss des Moduls. Im Fokus standen Vorkenntnisse und Vorerwartungen bzw. die im Rahmen des Moduls erworbenen Kenntnisse und Kompetenzen sowie die biographischen Erfahrungen in Bezug auf Deutsch als Zweitsprache. Die Daten werden mit Blick auf die im Modul formulierten Lernziele ausgewertet. In die Auswertung der Fragebögen, Leitfadeninterviews und DaZ-Biographien gingen auch die Ein- vs. Mehrsprachigkeit der Studierenden, ihre Unterrichtserfahrung sowie die Faktoren Schultyp und Studium sprachlicher vs. nicht-sprachlicher Fächer ein.

Der Beitrag möchte ausgewählte Ergebnisse der Evaluation zur Diskussion stellen, um so das DaZ-Modul als verpflichtenden Bestandteil der Lehramtsausbildung kritisch zu reflektieren.

ID: 308 / A4-V1-4: 1

Inhaltlicher Forschungsbeitrag

Themen: Forschungsmethoden, Kriterien guter Hochschullehre, Scholarship of teaching and learning

Stichworte: Hochschuldidaktische Fortbildung, Evaluation, Lernprozessorientierung, Selbstwirksamkeit

Lehre lernprozessorientiert gestalten und evaluieren – ein Vergleich hochschuldidaktischer Fortbildungsprogramme der Universität Bielefeld und der University of Virginia

Petra Weiß, Kerrin Riewerts, Dorothe J. Bach, Jill Jones, Karen K. Inkelas

Ergebnisse der Lehr-Lernforschung zeigen, dass Studierende besser lernen, wenn sie motiviert sind und zum aktiven Lernen angeregt werden (Biggs & Tang, 2011; Svinicki, 2004). Andererseits ist eine lernprozessorientierte Lehre noch nicht an allen Hochschulen selbstverständlich.

An der Universität Bielefeld und an der University of Virginia wurden unabhängig voneinander Programme entwickelt, die Lehrende dabei unterstützen, lehr-/lernbezogene Qualifikationen zu erwerben: u.a. grundlegende Lern- und Motivationstheorien kennenlernen und anwenden; Schlüsselkonzepte wie inhalts- vs. lernzentrierte Lehre, nachhaltiges vs. oberflächliches Lernen kritisch reflektieren; Prinzipien der integrierten Lehrveranstaltungsplanung anwenden; über eigene Haltungen und Praktiken nachdenken; eine Lehrveranstaltung(ssitzung) entwickeln und durchführen. Auf der Basis eines vergleichbaren theoretischen Rahmens, ähnlicher Modelle und Materialien (Ambrose et al., 2010; Bachmann, 2011; Fink, 2013) beinhalten beide Programme (kollegiale) Hospitationen, Lehrreflexionen und das Verfassen eines schriftlichen Lehrveranstaltungsprogramms (Syllabus). Sie unterscheiden sich allerdings hinsichtlich Kontext, Dauer und Intensität. Für das auf 2-4 Jahre angelegte Bielefelder Zertifikat für Hochschullehre sind mehr als 100 Präsenzstunden angesetzt, für das semesterbegleitende Doktorandenseminar in Virginia hingegen 22 Stunden.

Ziel dieser vergleichenden Evaluationsstudie ist, zu untersuchen, inwiefern die Programme sowohl zu einer Veränderung der Einschätzung der eigenen Selbstwirksamkeit in der Lehre (self-efficacy: Balam, 2006) als auch zu einer Veränderung der Lehrpraxis führen. Aufbauend auf Untersuchungen langfristiger Wirkungen lehrbezogener Fortbildungen (Palmer & Little, 2013) wurden in Kooperation mit dem Center for the Advanced Study of Teaching and Learning in Higher Education (Virginia) Evaluationsinstrumente entwickelt, die u.a. einen Prä-/Post-Test zur Einschätzung der lehrbezogenen Selbstwirksamkeit und eine Analyse der Lernprozessorientierung der Syllabi anhand einer neu entwickelten und validierten Bewertungstabelle (Rubric: Palmer et al., 2014) enthalten.

Wir präsentieren die unterschiedlichen Programmformate mit konkreten Praxisbeispielen und die Evaluationsinstrumente. Erste Ergebnisse zeigen, dass sich in Virginia und in Bielefeld die Selbstwirksamkeit in Richtung Lernorientierung verändert. Die Syllabi sind v.a. in Virginia deutlich lernorientiert formuliert.

Ambrose, S.A. et al. (2010). *How learning works. Seven research-based principles for smart teaching*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Bachmann, H. (Hrsg.) (2011). *Kompetenzorientierte Hochschullehre. Die Notwendigkeit von Kohärenz zwischen Lernzielen, Prüfungsformen und Lehr-Lern-Methoden*. Bern: hep Verlag.

Balam, E.M. (2006). *Professors' teaching effectiveness in relation to self-efficacy beliefs and perceptions of student rating myths*. Dissertation. Auburn, AL: Graduate Faculty of Auburn University.

Biggs, J. & Tang, C. (2009). *Teaching for quality learning at university. What the student does* (3rd ed.). Maidenhead: McGraw-Hill.

Fink, L.D. (2013). *Creating significant learning experiences, revised and updated. An integrated approach to designing college courses*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Palmer, M.S. & Little, D. (2013). *Tomorrow's professor today: Tracking perceptions of preparation for future faculty competencies* (To Improve the Academy, 32). San-Francisco, CA: Jossey-Bass.

Palmer, M.S., Bach, D.J. & Streifer, A.C. (2014). *Measuring the promise: A learning-focused syllabus rubric*. *To Improve the Academy: A Journal of Educational Development*, 33 (1), 14-36.

Svinicki, M.D. (2004). *Learning and motivation in the postsecondary classroom*. Bolton, MA: Anker.

Hochschuldidaktische Fortbildung, Evaluation, Lernprozessorientierung

Zielgruppe:

Hochschuldidaktiker/innen, die Interesse an einer weitergehenden Evaluation ihrer Programme haben und Anregungen für die Begleitforschung erhalten möchten

Lehrende, die sich für eine evidenzbasierte Gestaltung ihrer Lehre interessieren

Lehrende, die ihre Lehre beforschen möchten

Diskussionsfragen:

Ist es sinnvoll, in lehrbezogenen Fortbildungen auf eine explizite Lern(prozess)orientierung in der Lehre abzielen?

Können Komponenten des vorgestellten Evaluationspakets zur Verbesserung hochschuldidaktischer Fortbildungen eingesetzt werden?

Wie können wir eine lernprozessorientierte Lehrkultur an Hochschulen etablieren?

ID: 152 / A4-V1-4: 2

Inhaltlicher Forschungsbeitrag

Themen: Forschungsmethoden, Scholarship of teaching and learning

Stichworte: Empirische Forschungsmethoden, Scholarship of Teaching and Learning, Methodologie

Die Lehrsituation adäquat beforschen – Forschungsmethodischer Umgang mit komplexen Situationen

Thorsten Braun

Lehrsituationen sind komplexe Herausforderungen für eine empirisch verfahrenende Hochschuldidaktik, die sich sozialwissenschaftlicher Methoden bedienen möchte um z.B. eigene Begleitforschung zur Lehre zu betreiben oder die Entwicklung eines Scholarship of Teaching and Learning begleitend zu unterstützen. Der Beitrag möchte Anregungen geben, wie man dieser komplexen Situation „Lehre“ methodisch adäquat begegnen kann. Zuerst wird die Lehrsituation in ihrer Komplexität umrissen und auf einige zentrale Probleme verwiesen, die den methodischen Zugang für die forschende Hochschuldidaktik immer wieder erschweren. Hierzu zählen unklare situative und erfahrungsbezogene Kontexte von Studierenden, „dunkle Bereiche“ der Lehr-/Lernsituation, die begrenzte Erklärungs- und Geltungreichweite von theoretischen Vorannahmen, die Gefahr von Methodenartefakten, das Problem struktureller Kurzsichtigkeit (Kelle) von Probanden, deren enge Institutionalisierung in der Universität sowie Erwägungen zu subjektiven Sinnprovinzen (Schütz) im Lehr-/Lerngeschehen. All diese Probleme werden unter dem Begriff „Strukturen begrenzter Reichweite“ zusammengefasst. Dieser Problemaufriss leitet direkt zur Frage über, was man forschungsmethodisch dagegen unternehmen kann. Die Erkenntnisse der mixed methods research liefern theoretisch fundierte und praktisch taugliche Handwerkszeuge hierfür. Es gilt Begleitforschung zur Lehre so zu gestalten, dass sie den skizzierten Problemen begegnen kann. Hierfür bringen methodenintegrative Konzepte der empirischen Sozialforschung Vor- und Nachteile quantitativer und qualitativer Ansätze zu einem produktiven Ausgleich zusammen. Es geht also darum, für Begleitforschung im Sinne eines Scholarship of teaching and Learning zwei gegensätzliche Perspektiven gleichzeitig zuzulassen: die empirische Prüfung von bereits vorhandenen theoretischen Konzepten und Vorannahmen einerseits (Hypothesenprüfung) sowie die Erkundung offener Fragen und Rätsel, die sich aus dem Untersuchungsfeld ergeben, andererseits (Exploration). Wie solch eine Methodenintegration praktische Ausgestaltung erfahren kann, wird exemplarisch anhand einer Begleitforschung zum Modul „Technische Thermodynamik 1+2“ an der Universität Stuttgart gezeigt werden. Beispielhaft werden Einblicke in Triangulation, Kontextkontrolle von Antwortverhalten, die Gestaltung von methodenintegrativen Fragebögen und die Transformation von qualitativen und quantitativen Daten gegeben. Im Ergebnis zeigt sich, dass hochschuldidaktische Begleitforschung immer nur zeitlich und gegenständlich begrenzte Erkenntnisse liefern kann. Der Gültigkeitsraum wird durch hohe Komplexität und Dynamik im sozialen Feld „Hochschullehre“ stark eingengt. Diese Eigenschaft des Forschungsfeldes erlegt der Hochschuldidaktik gewisse Konsequenzen für die Gestaltung und Verwertung von Forschungsergebnissen auf. Der Vortrag zieht hierzu ein abschließendes Resümee und leitet zur Diskussion über.

Cousin, G. (2009). *Researching learning in higher education: An introduction to contemporary methods and approaches*. New York: Routledge.

Kelle, U. (Ed.). (2008). SpringerLink : Bücher. *Die Integration qualitativer und quantitativer Methoden in der empirischen Sozialforschung: Theoretische Grundlagen und methodologische Konzepte* (2nd ed.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kuckartz, U. (2010). *Realizing Mixed-Methods Approaches with MAXQDA*. Marburg.

Kuckartz, U. (2014). *Mixed Methods: Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Wiesbaden: Springer VS.

Schütz, A. (1962). *Collected Papers I: The Problem of Social Reality*. (Natanson, M., Ed.). Den Haag: Martinus Nijhoff.

Schütz, A. (Ed.). (2003). *UTB. Strukturen der Lebenswelt*. Konstanz: UVK Verl.-Ges.

Zielgruppe

Praktiker/innen in und Interessierte an hochschuldidaktischer Begleitforschung

Empirische SozialforscherInnen

Lehrpersonen die ihre eigene Lehre selbst evaluieren möchten

Interessierte an Scholarship of Teaching & Learning

Fragen an die TeilnehmerInnen richten sich vor allem an deren Praxiserfahrungen (Probleme und Erfolge) mit Begleitforschungen sowie an deren eigene, theoretische und methodische Ansätzen zur Beforschung von Lehrsituationen.

ID: 259 / A4-V1-4: 5

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: Diversität, Heterogenität, eLearning, Fachdidaktik

Stichworte: Mathematiklehre, Ingenieurwissenschaften, Situiertes Lernen, E-Learning, Blended Learning

Lehrinnovationen zur Mathematikausbildung in der Elektrotechnik: Mathematiklehre innerhalb ingenieurwissenschaftlicher Lehrveranstaltungen

Bärbel Mertsching, [Markus Hennig](#)

Im Rahmen dieses Beitrags wird gezeigt, wie sich mit Hilfe eines von den Autoren entwickelten Blended Learning Szenarios Mathematikkompetenzen innerhalb ingenieurwissenschaftlicher Lehrveranstaltungen vermitteln lassen. Diesbezüglich wird exemplarisch die Lehrveranstaltung Grundlagen der Elektrotechnik betrachtet, die vorwiegend von Bachelor-Studierenden der Elektrotechnik im ersten Semester besucht wird. In der Veranstaltung werden unter anderem elektromagnetische Felder behandelt. Zu deren Beschreibung ist auch der Umgang mit verschiedenen Mehrfachintegralen in unterschiedlichen Koordinatensystemen erforderlich. Derartige Themen werden jedoch erst in den Folgesemestern in den Veranstaltungen der Höheren Mathematik behandelt.

Um der Herausforderung zu begegnen, wird als zentrales Element ein Online-Angebot in Form eines Wikis eingesetzt. Dieses enthält Artikel zu mathematischen Schwerpunktthemen und wird systematisch in der Vorlesung und Übung aufgerufen, um kurze mathematische Exkurse zu realisieren. Dabei werden insbesondere deskriptive Abbildungen und interaktive Applets eingesetzt. Weiterhin ermöglicht das Wiki die Aufarbeitung mathematischer Themen in Bezug auf die individuellen Vorkenntnisse außerhalb der Präsenzveranstaltungen.

Der Ansatz wird nachhaltig um weitere Komponenten ergänzt: Aktuell ist international eine große Nachfrage nach kurzen Videolehreinheiten in den Massive Open Online Courses (MOOCs) zu beobachten. Da dieses Werkzeug von Lernenden sehr gut angenommen wird, wird es auf die Lehre in den Grundlagen der Elektrotechnik übertragen. Hierzu wird das bestehende Online-Angebot um entsprechende audiovisuelle Anteile ergänzt. Darüber hinaus wird der Ansatz auf das Masterstudium der Elektrotechnik ausgedehnt. Während in der Vergangenheit auf weitgehend homogene Vorkenntnisse der Studierenden aufgebaut werden konnte, hat sich die Situation durch die Einrichtung des internationalen Masterstudiengangs Electrical Systems Engineering stark verändert. Die Maßnahmen werden exemplarisch für die Lehrveranstaltung Robotik entwickelt, in denen die Studierenden insbesondere vertiefte mathematische Kenntnisse aus der linearen Algebra benötigen.

Zusammenfassend werden im Rahmen dieses Beitrags insbesondere der Verlauf und (erste) Ergebnisse des Projekts LEMMA - Lehrinnovationen zur Mathematikausbildung in der Elektrotechnik vorgestellt, welches mit dem Förderpreis für Innovation und Qualität in der Lehre 2013 des Präsidiums der Universität Paderborn ausgezeichnet wurde.

Lehrende, insbesondere aus den Ingenieurwissenschaften

Interessierte Hochschuldidaktikerinnen und -didaktiker

Studierende, insbesondere aus den Ingenieurwissenschaften

Ingenieurwissenschaften, Mathematiklehre, Situiertes Lernen

ID: 313 / A4-V1-4: 4

Inhaltlicher Forschungsbeitrag

Themen: Kompetenzorientierung, Kriterien guter Hochschullehre, Scholarship of teaching and learning

Stichworte: Lehrende, Reflexion, Rollen, Lehren, Lernen

Rollen von Lehrenden in der Hochschulweiterbildung – Theoretische Positionen und empirische Befunde

Eva Cendon

Bei der Entwicklung von Studienprogrammen für neue Zielgruppen, insbesondere für Studierende, die als sogenannte Lifelong Learners (Slowey & Schuetze, 2012) an Hochschulen zurückkehren, werden oft jene vernachlässigt, die für eine erfolgreiche Durchführung der Programme und somit für erfolgreiche kompetenzorientierte Lehr-Lern-Prozesse verantwortlich sind: die Lehrenden. Sie stehen im Mittelpunkt dieses Beitrags, der den Blick auf ihre möglichen Rollen in der Hochschulweiterbildung richtet. Im Rückgang auf die Hochschuldidaktik und neuere hochschuldidaktische Entwicklungen (Huber, 1999; Schaper, 2012; Wildt, 2004) wird zunächst ein Rahmen abgesteckt. Daran anschließend werden Grundpositionen zu einem Scholarship of Teaching and Learning beleuchtet (Biggs & Tang, 2011), um auf dieser Grundlage anhand von ausgewählten Konzepten und Ansätzen (Brockbank & McGill, 2007; Cendon, 2013; Kappler, 2013) mögliche Rollen von Lehrenden zu illustrieren. Die Konzepte werden kontrastiert mit den ersten Erkenntnissen aus qualitativen Leitfadenterviews mit Lehrenden in weiterbildenden Studiengängen zu deren Rollen- und Lehrverständnis. Die Erhebung und die Auswertung der Interviews erfolgten qualitativ in Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (Mayring, 2010) und an die Reflexive Grounded Theory (Breuer, 2010). Aus der kritischen Zusammenführung von theoretischen Positionen und empirischen Erkenntnissen werden abschließend Thesen zu Rollen von Lehrenden in der Hochschulweiterbildung formuliert.

Quellenverzeichnis

Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University. What the Student Does.* (4th edition). Maidenhead: Society for Research into Higher Education & Open University Press/McGraw Hill.

Brockbank, A., & McGill, I. (2007). *Facilitating Reflective Learning in Higher Education* (2nd edition). Maidenhead and New York: Society for Research into Higher Education and Open University Press, Mc Graw Hill.

Cendon, E. (2013). Reflective Learning oder die Rolle der Lehrenden. In E. Cendon, R. Grassl, & A. Pellert (Hrsg.), *Vom Lehren zum lebenslangen Lernen: Formate akademischer Weiterbildung.* (S. 35–48). Münster ; München [u.a.]: Waxmann.

Huber, L. (1999). An- und Aussichten der Hochschuldidaktik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45. Jg. (Nr. 1), 25–44.

Kappler, E. (2013). Wie wird aus ganz viel Praxis ein Fall für das Studium - und warum überhaupt? In E. Cendon, R. Grassl, & A. Pellert (Hrsg.), *Vom Lehren zum lebenslangen Lernen: Formate akademischer Weiterbildung.* (S. 163–174). Münster ; München [u.a.]: Waxmann.

Schaper, N. (2012). *Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre.* HRK.

Slowey, M., & Schuetze, H. G. (2012). All change - no change? Lifelong learners and higher education revisited. In H. G. Schuetze & M. Slowey (Hrsg.), *Global Perspectives on Higher Education and Lifelong Learners* (S. 3–22). New York: Routledge.

Wildt, J. (2004). Welche Schlüsselkompetenzen braucht ein Hochschullehrer? – Einige Anmerkungen aus hochschuldidaktischer Sicht. In Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e. V. (Hrsg.), *Schlüsselkompetenzen und Beschäftigungsfähigkeit. Konzepte für die Vermittlung überfachlicher Qualifikationen an Hochschulen* (S. 22–24). Essen.

Lehrende, Rollen, Reflexion

Hochschuldidaktisch Forschende, die den Blick auf die Weiterbildung richten (möchten)

konzeptionell Tätige in der hochschulischen Lehrentwicklung (mit Fokus auf weiterbildende Programme)

Lehrende (gerne in der Hochschulweiterbildung), die ihre Rolle und ihre Theorien des Lehrens und Lernens hinterfragen möchten

Welche(s) Rollenverständnis(se) von Lehrenden unterlegen Sie in der Konzeption und Entwicklung von Studienprogrammen oder in der Entwicklung von Lehrveranstaltungen?

In welcher Rolle nehmen Sie sich als Lehrende/r wahr? Welche Erfahrungen haben Sie damit in der Gestaltung von Lehr-Lernprozessen gemacht?

Disqspace: Forschungsformate zur evidenzbasierten Fundierung

ID: 350 / A2-DS: 1

Inhaltlicher Forschungsbeitrag

Themen: Forschungsmethoden

Stichworte: Forschung, Evidenzbasierung, Handlungsorientierung, Fundierung

Forschungsformate zur evidenzbasierten Fundierung hochschuldidaktischen Handelns

Niclas Schaper, Birgit Szczyrba

Lehre und Studium sind nicht als nur erfahrungsgeladene, routinisiert verlaufende Praxis zu betrachten, sondern als wissenschaftliches Arbeitsgebiet systematischer, wissenschaftlich fundierter Reflexion und Gestaltung zugänglich zu machen: durch die Intensivierung, Verbreitung und Diskussion von forschenden Ansätzen in der hochschuldidaktischen Praxis.

Die hochschuldidaktische Forschung beschäftigt sich mit Fragen der Hochschulbildung auf verschiedenen Ebenen:

- Lehrende und Lernende, ihre Voraussetzungen, Fähigkeiten und Einstellungen, ihre Werthaltungen, Erwartungen und Handlungsstrategien,
- Interaktion und Kommunikation zwischen den an Lehre und Studium beteiligten Akteuren,
- Konzepte der Gestaltung von Lernsituationen, Lehrveranstaltungen, Modulen und Studiengängen bzw. Curricula
- organisationale und institutionelle Bedingungen der Hochschulen, unter denen Lehre und Studium stattfindet und
- gesellschaftliche und kulturelle Kontexte, in die Hochschulbildung eingebettet ist.

Sie erarbeitet mit theoretischen, konzeptionellen und empirischen Zugängen wissenschaftliche Erkenntnisse, die eine evidenzbasierte Entwicklung von Lehre und Studium ermöglichen. allerdings, dass allenfalls fortgeschrittene Erkenntnisstände aufweisen.

VertreterInnen kleinerer und größerer evidenzbasierter Forschungsformate in unterschiedlichen Perspektiven und methodologischen Designs treten in einen analytischen Vergleich und skizzieren Möglichkeiten der systematischen Reflexion und Gestaltung hochschuldidaktischer Forschung in der Praxis:

Begleitforschung zum Qualitätspakt Lehre: Vom „Hamburger Modell Studierfähigkeit“ zur Untersuchung von „Studierfähigkeit - institutionelle Förderung und studienrelevante Heterogenität“ (Dr. Elke Bosse, BMBF-Nachwuchsgruppe StuFHe an der Universität Hamburg)

Der kompetenzorientierten Lehrkultur auf der Spur – eine qualitative Inhaltsanalyse an Lehrportfolios (Julia Gerber, Kompetenzteam Hochschuldidaktik der Fachhochschule Köln)

Gestufte Hilfen zur Unterstützung des Physiklernens im Kontext von Tutorien und Lernzentrumangeboten (Inka Haak & Peter Reinhold, Universität Paderborn, AG Physikdidaktik)

Evaluation problemorientierten Lernens im Kontext eines elementarpädagogischen Studiengangs (Dr. Antonia Scholkmann, Universität Hamburg, Institut für Wirtschaftspädagogik)

Zielgruppe: HochschulforscherInnen, AkteurInnen hochschuldidaktischer Forschung, Weiterbildung und Beratung

1. Welche empirischen Zugänge hochschuldidaktischer Forschung für die evidenzbasierte Fundierung hochschuldidaktischen Handelns kann man unterscheiden?
2. Wie können Ansätze und Zugänge zur Evidenzbasierung in der Hochschuldidaktik systematisiert werden?
3. Wie kann der Entwicklungsstand evidenzbasierter hochschuldidaktischer Forschung skizziert und ihr Entwicklungsbedarf identifiziert werden?
4. Wie können Forschungszugänge zur Fundierung hochschuldidaktischen Handelns als Gestaltungs-, Entscheidungs- und Begründungswissen genutzt werden?

ID: 356 / A2-DS: 2

Inhaltlicher Forschungsbeitrag

Themen: Forschungsmethoden, Organisationsentwicklung, Faculty Development, Hochschulentwicklung, Studieneingangsphase

Stichworte: Forschungsformate, Evidenzbasierung, Handlungsorientierung, Fundierung

Vom „Hamburger Modell Studierfähigkeit“ zur Untersuchung von „Studierfähigkeit - institutionelle Förderung und studienrelevante Heterogenität“

Elke Bosse

Ein Großteil der im Qualitätspakt Lehre (QPL) geförderten Initiativen zur Verbesserung von Studium und Lehre fokussiert die „Ausgestaltung der Studieneingangsphase im Hinblick auf eine heterogener zusammengesetzte Studierendenschaft“ (BMBF, 2010, S. 2). Gemeinsam ist diesen QPL-Projekten, dass sie hochschuldidaktische Interventionen umfassen, die zumeist an hochschuldidaktische Traditionen anknüpfen und die langjährige Expertise der Lehr- und Hochschulentwicklung nutzen. Allerdings mangelt es bislang an einem umfassenden wissenschaftlichen Fundament, das die Studieneingangsphase theoretisch beleuchtet und ihre Gestaltung an empirisch gesicherten Erkenntnissen ausrichtet.

Im Universitätskolleg der Universität Hamburg trägt das Teilprojekt „Hamburger Modell Studierfähigkeit“ insofern zu einem wissenschaftlichen Bezugsrahmen für die Gestaltung der Studieneingangsphase bei, als es die Entwicklung von Studierfähigkeit theoretisch modelliert und in einer explorativen Interviewstudie empirisch untersucht. Aus den Zwischenergebnissen dieser Studie ist das Projekt „Studierfähigkeit - institutionelle Förderung und studienrelevante Heterogenität“ hervorgegangen, das das Bedingungsgefüge gelingenden Studierens weitergehend erforschen soll. Hierzu dient ein Untersuchungsansatz, der qualitative und quantitative Verfahren in einem Mixed-Methods-Design miteinander verschränkt und an drei Hochschulstandorten umgesetzt wird.

Der Beitrag stellt die beiden Studien als mögliche Formen der Begleitforschung zum Qualitätspakt Lehre vor, die sich in ihren Zielen, Verfahren und in der Reichweite ihrer Ergebnisse unterscheiden. Neben einem Einblick in die jeweiligen Untersuchungsverfahren wird zum einen aufgezeigt, wie die Ergebnisse der ersten Studie in die Gestaltung von praktischen Interventionen einfließen können. Zum anderen wird dargelegt, inwiefern die zweite Studie weitergehende Impulse für eine diversitätsorientierte Lehr- und Hochschulentwicklung verspricht.

Fokussierte Zielgruppe: Hochschuldidaktische ForscherInnen und HochschulforscherInnen, AkteurInnen hochschuldidaktischer Weiterbildung und Beratung in hochschuldidaktischen Einrichtungen/Stellen

Fragen an die TeilnehmerInnen:

s. Thementrack Beitrag 350 Schaper/Szczyrba

ID: 359 / A2-DS: 3

Inhaltlicher Forschungsbeitrag

Themen: Forschungsmethoden, Organisationsentwicklung, Faculty Development, Hochschulentwicklung, Professor*innen als Zielgruppe

Stichworte: Forschung, Lehrportfolios, Leitbild, Lehrkultur

Der kompetenzorientierten Lehrkultur auf der Spur – eine qualitative Inhaltsanalyse an Lehrportfolios

Julia Gerber

Lehrportfolios gewinnen im Kontext der Verbesserung der Lehre zunehmend an Interesse und Relevanz: als Operationalisierung von Lehrkompetenz, als Instrument zu deren Entwicklung und Reflexion in der hochschuldidaktischen Weiterbildung, als Material zu deren Prüfung und Bewertung, als Instrument zur Bewerbung um Berufungen, Lehrpreise u.a.

An der Fachhochschule Köln wird im Rahmen einer Qualitativen Inhaltsanalyse, deren Gegenstand von neuberufenen Professor/innen über den Zeitraum von einem Jahr verfasste Lehrportfolios sind, untersucht, inwieweit das hochschulweite Leitbild Lehre in den Lehrportfolios zum Ausdruck kommt. Die erzielten Ergebnisse werden schließlich daraufhin überprüft, ob sie dem Qualitätsmanagement in der Lehre dienen können.

Der Beitrag gibt Einblick in das Forschungsdesign und legt dar, wie aus dem Leitbild Lehre Kategorien abgeleitet und in einen Kodierleitfaden zur Analyse der Lehrportfolio-Texte eingearbeitet wurden. Ergebnisse der Studie werden dargestellt; ihr Einfluss auf hochschuldidaktische Interventionen sowie die Verbindung zum Qualitätsmanagement werden in Beispielen erläutert.

Zielgruppe: Hochschuldidaktische ForscherInnen und HochschulforscherInnen, AkteurInnen hochschuldidaktischer Weiterbildung und Beratung in hochschuldidaktischen Einrichtungen/Stellen

Fragen an TN: s. Beitrag 350 Thementrack "Forschungsformate zur evidenzbasierten Fundierung hochschuldidaktischen Handelns"
Schaper/Szczyrba

ID: 390 / A2-DS: 4

Inhaltlicher Forschungsbeitrag

Themen: Diversität, Heterogenität, Forschungsmethoden, Service Learning

Stichworte: Lernzentrum, Mixed-Methods, Lernunterstützung, Design-Based-Research

Ein universitäres Lernzentrum im Blick empirischer Forschung – Entwicklung und Adaption des Forschungsansatzes

Inka Haak, Peter Reinhold

Da der Übergang von Schule zu Hochschule gerade in MINT-Fächern schwierig ist (vgl. zur Abbruchsituation z.B. Heublein et al., 2010), wurden an der Universität Paderborn im Jahr 2011 im Rahmen von QdL Lernzentren eingerichtet. Sie haben das Ziel, heterogene Studienvoraussetzungen als Chance zu begreifen und gemeinsames, selbstreguliertes Lernen zu fördern (Meister et al., 2011). In diesem Beitrag wird am Beispiel des Lernzentrums Physiktreff über die Entwicklung eines Design-Based-Research-Forschungsansatzes zur Untersuchung der Wirkung und zur Optimierung derartiger Unterstützungsmaßnahmen berichtet.

Wie jedes MINT-Studienfach weist auch die Physik in Deutschland (vgl. Matzdorf & Düchs, 2014) überdurchschnittlich hohe Abbruchquoten auf. Studien (z.B. Heublein et al. 2010) identifizieren Leistungsprobleme wie zu hohe Studienanforderungen als Hauptabbruchmotive. Eine Rolle spielen aber auch die Wahrnehmung der Unterstützung bei diesen Problemen (Albrecht, 2011). Da die Probleme im Physikstudium erfahrungsgemäß eher bei abstrakten Studienanteilen (Mathematik, Theoretische Physik) liegen, werden hierzu im Lernzentrum Peer-Tutorien etabliert. Dem Modell von Albrecht folgend, dass bei gegebenen Randbedingungen und Eingangsvoraussetzungen das Studier- und Lernverhalten (SuL) auf den Studienerfolg (SE) wirkt werden Tutorien entwickelt, die nicht primär die Aneignung von Fachwissen unterstützen, sondern vor allem auf eine Verbesserung des SuL zielen. Zusätzlich leitend ist das Prinzip der kleinsten Hilfe (Zech, 1995). Neben den Tutorien werden auch Einzelberatung angeboten und Workshops entwickelt, die gezielt einzelne Facetten des SuL fördern sollen.

Dem Modell Albrechts folgend wurden in einem ersten Evaluationsschritt in einer längsschnittlichen Vollerhebung zu Beginn und am Ende des ersten Studienseesters mit den bei Albrecht aufgeführten Instrumenten die Facetten des SuL und des SE erhoben. Dem Modell zufolge sollte sich zum einen ein Zeiteffekt zeigen, und zum anderen Gruppenunterschiede zwischen Teilnehmern und Nichtteilnehmern. Mit einer Teilstichprobe wurden zusätzlich leitfadengestützte Interviews geführt. Im Gegensatz zu Albrecht (2011), der mit seinen Skalen sogar Wahrscheinlichkeitsaussagen über Zusammenhänge zwischen der Wahrnehmung der Unterstützung und dem Abbruchrisiko machen konnte, blieben in diesem Projekt modellkonforme Zusammenhänge aus. Dies überrascht vor dem Hintergrund, dass in den Interviews eine hohe Akzeptanz und Zufriedenheit mit dem Angebot berichtet wird. Als Erklärung werden einerseits Selbstselektionsprozesse vermutet, da es sich um optionale Maßnahmen handelt, und andererseits zu grobe Untersuchungsinstrumente für die komplexen und vielschichtigen Entwicklungsprozesse der Studieneingangsphase. Nicht auszuschließen ist natürlich auch, dass die Maßnahmen selbst nicht wirksam sind. Im zweiten Evaluationsschritt wurden daher für das laufende WS 14/15 die Instrumente (insbesondere der Interviewleitfaden) überarbeitet.

ID: 404 / A2-DS: 5

Inhaltlicher Forschungsbeitrag

Themen: Kompetenzorientierung, Lehrmethoden, Qualitätsmanagement

Stichworte: Kompetenzorientierung, Evaluation, Vergleichsstudie, Interpretation von Ergebnissen, Problembasiertes Lernen

„Aber was können wir den jetzt (besser)?“. Analyse einer Veranstaltungsevaluation zum Kompetenzerwerb durch Problembasiertes Lernen (PBL) anhand existierender Vergleichsdaten

Antonia Scholkmann

Kompetenzorientierung als zentrales Leitmotiv der Bologna-Reform ist aus hochschulischer Lehrpraxis nicht mehr wegzudenken, und viele Lehrende beschäftigen sich intensiv damit, dies in ihrer Lehre umzusetzen. Problembasiertes Lernen (PBL) gilt in diesem Kontext als ein didaktisches Arrangement mit großem Potenzial zur Förderung des Kompetenzerwerbs nicht nur hinsichtlich fach(wissens)bezogener, sondern auch überfachlicher methodischer, personaler und kommunikativer und kooperativer Fertigkeiten. Allerdings bleibt die Überprüfung, ob ein solcher Kompetenzerwerb tatsächlich im erhofften und erwünschten Maße stattfindet, im konkreten Umsetzungsfall meistens auf der Strecke, oft, weil schlicht zeitliche, fachliche und methodische Ressourcen fehlen, diesen wissenschaftlich fundiert vorzunehmen.

Der vorliegende Beitrag präsentiert ein Beispiel, wie mit relativ geringen Aufwand Erkenntnisse über den Kompetenzerwerb mit PBL generiert werden konnten, die über die reine Einzelfall-Interpretation hinaus gingen. Konkret handelt es sich um die Analyse von Evaluationsdaten zu einer Lehrveranstaltung im Fach Entwicklungspsychologie und Pädagogik des Kindesalters, die in einem Fachhochschulstudiengang an einer Schweizer Fachhochschule seit 2009 auf Basis einer Problembasierter Kleingruppenarbeit in Kombination mit Überblicksvorlesungen gelehrt wird. Die Datenerhebung erfolgte mit einem bestehenden Erhebungsverfahren, dem BevaKomp (Braun, Gusy, Leidner, & Hannover, 2008). Für die vorliegende Untersuchung kamen fünf der sechs Skalen zum Einsatz. Es beteiligten sich 259 Studierende; die Evaluation erfolgte am Ende des Herbstsemesters in der letzten PBL-Gruppenveranstaltung des insgesamt über zwei Semester laufenden Kurses mit insgesamt 14 Gruppentreffen und ebenso vielen Vorlesungsterminen.

Zur (besseren) Interpretation der Resultate der Befragung der Studierenden mit dem BevaKomp wurden diese im folgenden zunächst relational verglichen, d.h. hinsichtlich der erhobenen mittleren selbst eingeschätzten Kompetenzerwerbe untereinander. Bei dieser Analyse zeigt sich der stärkste positive selbst eingeschätzte Kompetenzerwerb im Bereich der Kooperationskompetenz, gefolgt von Methoden- und Sozialkompetenzen. Als weiterer Analyseschritt erfolgte dann der statistische Vergleich der in der Evaluation gewonnenen Daten mit den Entwicklungsdaten des BevaKomp, da sich in diesen, so die Annahme, ein Querschnitt durch die Lehrpraxis widerspiegelt, der als „durchschnittliche Lehre“ betrachtet werden kann. Der Vergleich mit der Gesamt-Entwicklungsstichprobe des BevaKomp zeigt ein differenziertes, jedoch spezifisches Muster der Zustimmung/Ablehnung zu den einzelnen BevaKomp-Items, die sich in weiten Teilen durch das Lernarrangement PBL begründen lassen.

Der Beitrag zeigt, wie trotz „schlechter Datenlage“ (nur einmalige Veranstaltungsevaluation, keine konventionelle Vergleichsgruppe) eine empirisch fundierte Auseinandersetzung mit Evaluationsergebnissen möglich ist.

Disqspace: Verortung der Hochschuldidaktik

ID: 217 / B1-DS: 5

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: Organisationsentwicklung, Faculty Development, Hochschulentwicklung, Qualitätsmanagement, Third Space, Verortung hochschuldidaktischer Einrichtungen

Stichworte: Lehrinnovationsfonds, Lehrqualität, Anreizsystem, Hochschuldidaktik

Der Lehrinnovationsfonds als Anreizsystem für Innovationen in der hochschulischen Lehre

Gabi Dübbelde, Sabine Mandler

1) Die Sicherung und Verbesserung der Lehrqualität zeigt sich zunehmend als ein strategisch bedeutsames Ziel von Hochschulen. Schaut man sich die hier existierenden Bestrebungen genauer an, findet man an den verschiedenen Hochschulen ganz unterschiedliche Ansätze. Mittlerweile häufig wird ein hochschuldidaktisches Weiterbildungsprogramm angeboten mit der Möglichkeit für Lehrende, an der Verbesserung der eigenen Lehrkompetenz zu arbeiten. Weiterhin verleihen viele Universitäten Preise zur Prämierung von herausragenden Leistungen in der Lehre. Während Lehrpreise im Nachhinein vergeben werden, also nicht proaktiv wirksam sind, zielt die Entwicklung der Lehrkompetenz auch auf eine zukünftige Lehrqualitätsverbesserung. Beiden Ansätzen gemeinsam ist, dass sie in der Regel auf einzelne Lehrende ausgerichtet sind. Die Justus-Liebig-Universität hat mit der Einrichtung eines „Lehrinnovationsfonds“ ein weiteres Instrument geschaffen, das zur Verbesserung der Lehrqualität beitragen soll. Anliegen dieses Beitrages ist es, das Konzept des Lehrinnovationsfonds und seine Rahmenbedingungen vorzustellen und im Rahmen des DisqSpaces die Gelegenheit zu schaffen, den Nutzen eines solchen Ansatzes und die Übertragbarkeit auch auf andere Hochschulen zu diskutieren.

Grundlegendes Merkmal des über Fördermittel im Rahmen des „Qualitätspakts Lehre“ bereitgestellten Lehrinnovationsfonds ist seine Konzeption als (proaktiv wirksames) Anreizsystem: Über ein kompetitives Vergabeverfahren werden Maßnahmen gefördert, die das Ziel haben, durch das Entwickeln und Etablieren von innovativen Lehrkonzepten, Prüfungsformaten oder Studienstrukturen Qualitätsverbesserungen vor allem in der grundständigen Lehre anzustoßen. Die Kriterien, nach denen die Maßnahmen ausgewählt werden, sind neben ihrem innovativen Charakter vor allem eine zu erwartende Nachhaltigkeit der Wirkungen und das Aufzeigen von Möglichkeiten für das Etablieren erfolgreicher Anteile. Weiterhin wichtig bei der Förderentscheidung sind überprüfbare Zielvorgaben und ein geeignetes Evaluationskonzept. Zielgruppe bzw. „Nutzer“ des Lehrinnovationsfonds sind in der Regel nicht einzelne Lehrende (was grundsätzlich auch möglich ist), sondern kleinere Organisationseinheiten der JLU, wie Institute und Fachbereiche. Wichtiges Element bei der Umsetzung der geplanten Maßnahmen ist die Nutzung bestehender hochschulischer Ressourcen und das Schaffen von Synergieeffekten. Beispielsweise sind die Maßnahmen immer in Absprache mit dem betreffenden Dekanat als der jeweils übergeordneten Instanz durchzuführen. Aber auch Kooperationen mit dem Hochschulrechenzentrum als den Experten für eLearning, mit der Hochschuldidaktik der JLU sowie der Professur für Hochschuldidaktik und Evaluation sind vorgesehen.

2) Hochschuldidaktiker_innen, Studienkoordinator_innen, Studiendekan_innen, Hochschullehrende,

3) Nutzen für und Übertragbarkeit auf andere Hochschulen?

ID: 191 / B1-DS: 3

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: Beratung (Organisation), Organisationsentwicklung, Faculty Development, Hochschulentwicklung, Third Space, Verortung hochschuldidaktischer Einrichtungen

Stichworte: Organisationsentwicklung, Hochschuldidaktik im Systemkontext, Aktionsfelder der Hochschuldidaktik

Ein systemischer Blick auf die hochschuldidaktische Arbeit am Praxisbeispiel der Technischen Hochschule Mittelhessen (THM)

Silke Bock

1) Die hochschuldidaktische Arbeit vor Ort in der Hochschule ist im bundesweiten Vergleich an ganz unterschiedlichen Stellen verortet und mit sehr verschiedenen konzeptionellen Rahmenbedingungen und Strukturgegebenheiten versehen. Dass das WIE dieser jeweiligen Ausgestaltung entsprechende Gestaltungs- und Handlungsbedingungen für die hochschuldidaktische Arbeit selbst maßgeblich prägt und die Auswirkungen dieser dann wiederum bis auf die Hochschulentwicklungsebene über Hochschulstrategie – Hochschulmanagement – Fachbereichsebene – Programmentwicklung - individuelle Ebene - sichtbar sind, zeigt ein kurzer systemischer Blick auf das Praxisbeispiel der THM. Hier werden die verschiedenen Umsetzungsebenen der hochschuldidaktischen Arbeit thematisiert, zugleich aber auch gezielt die Hochschuldidaktik anhand von praktischen Beispielen aus unterschiedlichen Blickwinkeln bzw. Perspektiven hinsichtlich ihres jeweiligen Beitrags zur Hochschulentwicklung insgesamt betrachtet: Personalentwicklung, Organisationsentwicklung, Qualitätsentwicklung. So soll anhand des Praxisbeispiels verdeutlicht werden, mit welcher vielfältigen und komplexen Beiträgen die Hochschuldidaktik in die Hochschule hinein wirkt – und welches Gewicht daraus resultierend auch der hochschuldidaktischen Arbeit als Entwicklungsfeld der Hochschule zukommt.

2) Akteure aus hochschuldidaktischen Arbeitsstellen, Mitglieder des Hochschulmanagements, z.B. im Bereich der strategischen Hochschulentwicklung oder des Qualitätsmanagements

3) Welche institutionelle Einbindung und organisationale Reichweite kennzeichnet die hochschuldidaktische Arbeit in Ihrer Hochschule? Welcher Entwicklungsbedarf ergibt sich aus dieser Betrachtung für dieses Aufgabenfeld?

ID: 195 / B1-DS: 4

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: Organisationsentwicklung, Faculty Development, Hochschulentwicklung, Third Space, Verortung
hochschuldidaktischer Einrichtungen

Stichworte: Organisationsstruktur, Selbstverständnis, Professionalisierung, Dienstleistung, Personalentwicklung

Hochschuldidaktik - ein Arbeitsfeld der Personalentwicklung

Hans-Martin Pohl, Andrea Welger

Was möchte ich sagen?

Ziel des folgenden Praxisbeitrags ist es anhand des Beispiels der Hochschule Fulda (HFD) zu einem Diskurs über die Anbindung von Hochschuldidaktik in der Organisation Hochschule als Mitakteurin der Personalentwicklung anzuregen.

Die Hochschuldidaktik ist an der HFD in der 2010 als Organisationseinheit geschaffenen Abteilung „Dienstleistungen Lehre und Studium (DLS)“ angesiedelt. Sie versteht sich als wissenschaftsnaher Dienstleister für Fachbereiche, Lehrende und Studierende und umfasst heute neben der Hochschuldidaktik die Fachgebiete Akkreditierung, Evaluation, E-Learning und Selbstlernförderung.

“Die Abteilung Dienstleistungen Lehre und Studium ist Dienstleister für alle Beteiligten der Hochschule Fulda in Lehr-/Lernprozessen von der Immatrikulation bis hin zum lebenslangen Lernen. Das Angebot umfasst beratende, begleitende und unterstützende Tätigkeiten in allen Phasen der Gestaltung des Hochschulstudiums, Curriculums und der Weiterentwicklung der Lehr- und Lernprozesse.“ (Leitbild DLS, 2014).

Die interdisziplinäre Ausrichtung der Mitarbeiter/innen fördert die multiperspektivische Auseinandersetzung mit Qualität in der Lehre auf individueller, mikrosozialer und organisationaler Ebene.

Die Personalentwicklung (PE) stellt ein zentralangesiedeltes Arbeitsgebiet des Personalmanagements dar. Neben der individuellen Förderung ist die organisierte Weiterbildung der Mitarbeiter/innen Aufgabe der PE. Ein umfangreiches, auf verschiedene Kompetenzbereiche fokussiertes Weiterbildungsangebot, insb. für lehrendes Personal, wird durch die „Arbeitsgruppe wissenschaftliche Weiterbildung“ zentral für alle hessischen Fachhochschulen ausgerichtet, an der die PE der HFD mitwirkt.

Diese zentralisierte Gestaltung, die einerseits ein gleichermaßen breites wie spezifiziertes Angebot erst ermöglicht, birgt zwangsläufig ein gewisses Defizit an unmittelbarer Anschlussfähigkeit vor Ort bzw. im Lehralltag. Dieser Nachteil wird durch ergänzende Angebote der Abteilung DLS wirksam durch additive Workshopangebote, kollegiale Fallberatungen, Hospitationen, Beratungen, Coachings, Lehrinnovationsförderung, u.v.m. aufgefangen. Daraus wiederum ergibt sich direkt die Funktion der Hochschuldidaktik als Arbeitsfeld der Personalentwicklung und als Schnittstelle zwischen Fachbereich und Zentralverwaltung.

Die Hochschuldidaktik rückt näher an die Fachbereiche heran und kann somit neben den relevanten Aspekten aus dem Fachdiskurs der hochschuldidaktischen scientific community Anforderungen der Lehrenden an Entwicklungen in Lehre und Lernen direkt aufgreifen.

Wen möchte ich ansprechen

(Verantwortliche) Mitarbeiter/innen in hochschuldidaktischen Einrichtungen, Entscheidungsträger/innen der Organisationsentwicklung, Mitarbeiter/innen in fuhrungsnahen Stabsstellen,

Habe ich Fragen an die Teilnehmer*innen?

Wo an der Hochschule sind Sie strukturell verortet? Mit welchen Akteuren kooperieren Sie? Welchen Mehrwert hätte eine optimierte Vernetzung für Sie?

ID: 229 / B1-DS: 7

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: Service Learning, Third Space, Verortung hochschuldidaktischer Einrichtungen

Stichworte: Qualitätssteigerung Lehre, Service Learning, hochschuldidaktische Unterstützung Lehrender

Hochschuldidaktische Formate zur Förderung von Service-Learning Lehrveranstaltungen

Miriam Hansen, Kathrin Kuchta, Julia Boser, Holger Horz

Ein möglicher Ansatzpunkt zur Qualitätsverbesserung der Lehre hinsichtlich der vermittelten Kompetenzen sind „Service-Learning“-Lehrveranstaltungen. „Service-Learning“ im universitären Bereich ist eine Veranstaltungsform, in der wissenschaftliche Inhalte eines Seminars mit gesellschaftlichem Engagement verknüpft werden (z.B. Jahn, Meyer & Stitz, 2014). Während Service Learning an US-amerikanischen Schulen und Hochschulen bereits lange Zeit stark verbreitet ist (Sliwka, 2004), nimmt die Bedeutung auch an deutschen Hochschulen in den letzten Jahren stetig zu (z.B. Altenschmidt, Miller & Stark, 2009; Backhaus-Maul & Roth, 2014; Ebner & Gellert, 2010). Etwa 30 deutsche Hochschulen sind derzeit Mitglied im „Hochschulnetzwerk Bildung durch Verantwortung“, welches das gesellschaftliche Engagement der Studierenden und Mitglieder der Hochschulen unter anderem durch Service-Learning stärken möchte (<http://www.netzwerk-bdv.de/content/home/index.html>).

Forschungsarbeiten deuten darauf hin, dass Leistung und Motivation der Lernenden im Rahmen von Service Learning erhöht und dass Sozial- und Methodenkompetenz der Studierenden befördert werden können (Ebner & Gellert, 2010). Allerdings ist insgesamt die Forschungslage bezüglich der Effekte im Hochschulbereich derzeit noch nicht zufriedenstellend (vgl. Sliwka & Reinmuth, 2005). Mehrfach wurde jedoch bereits gezeigt, dass positive Effekte auf die Kompetenzentwicklung und Einstellungen von Beteiligten nicht automatisch entstehen, sondern dies stark von der Qualität der Service-Learning Veranstaltungen abhängt (z.B. Billig, Root & Jesse, 2005; Billig & Waterman, 2003): So sind die Reflexion des eigenen Tuns und der Ergebnisse der Projekte von maßgeblicher Bedeutung, da eine unreflektierte Durchführung sogar zu einer Verfestigung von Vorurteilen führen kann (Schwarz, 2011).

Service-Learning kann also ein Ansatz zur Verbesserung der Qualität universitärer Lehre sein, erfordert jedoch besondere hochschuldidaktische Planung und Begleitung durch Experten. Für Lehrende bedeutet die Planung und Durchführung von Service-Learning Lehrveranstaltungen nämlich zunächst einen deutlichen Mehraufwand jedoch wird die Arbeit mit den Studierenden häufig sehr positiv wahrgenommen (Ebner & Gellert, 2010). Um eine aus didaktischer Sicht gut geplante und entsprechend den Empfehlungen auf Grundlage von Forschungsarbeiten durchgeführte Veranstaltung zu ermöglichen, sollte eine intensive Beratung und Begleitung von Lehrenden bereitgestellt werden, wie dies beispielsweise durch UNIAKTIV (<https://www.uniaktiv.org/uniaktiv/>) an der Universität Duisburg-Essen seit 2005 erfolgt.

Im Rahmen des disospace sollen mit den TeilnehmerInnen Erfahrungen zu universitären Service-Learning Projekten diskutiert und wünschenswerte Elemente einer hochschuldidaktischen Begleitung identifiziert werden. Es soll beleuchtet werden, inwiefern diese Veranstaltungsform zur Qualitätsentwicklung von Lehre und Studium beitragen kann.

ID: 144 / B1-DS: 2

Inhaltlicher Forschungsbeitrag

Themen: Organisationsentwicklung, Faculty Development, Hochschulentwicklung, Qualitätsmanagement, Third Space, Verortung hochschuldidaktischer Einrichtungen

Stichworte: Qualitätsmanagement, Hochschulen, Einbindung, Hochschuldidaktik, Potenziale

Implementation der Hochschuldidaktik in die Qualitätsmanagementsysteme von Studium und Lehre: empirischer Stand und Potenziale

Immanuel Ulrich, Holger Horz

1) Was möchte ich sagen?

In den letzten Jahren sind an den meisten deutschen Universitäten und (Fach-)Hochschulen hochschuldidaktische Einrichtungen entstanden (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2010), welche in ihrem Kerngeschäft die hochschuldidaktische Qualifizierung der (Nachwuchs-)Lehrenden vorantreiben. Die Hochschuldidaktik nimmt somit eine wichtige Rolle in der Lehre bzw. im Qualitätsmanagement zu Studium und Lehre ein (Bülow-Schramm, 2006; Hochschulrektorenkonferenz, 2010; Hopfenmüller, 2009). Das Potenzial der Hochschuldidaktik erschöpft sich aber nicht in ihrem Kerngeschäft, sondern sie könnte ihre Kompetenzen in viele weitere Aspekte im Qualitätsmanagement zu Studium und Lehre einbringen: Hochschulweite Leitbilder zu guter Lehre, Lehrpreise, innovative Lehrprojekte, Lehrveranstaltungsevaluation, Berufungsverfahren etc.

In einem Forschungsprojekt wurden die Qualitätsmanagementsysteme in Studium und Lehre aller zehn staatlichen hessischen „Voll“-Universitäten und „Voll“- (Fach-)Hochschulen erhoben (vgl. Hochschullandschaft Hessen, 2014). Einen herausragenden Punkt nahmen in der Erhebung die jeweiligen Hochschuldidaktiken ein.

Die 15 leitenden Mitarbeitenden (Vizepräsident(inn)en Studium und Lehre oder Leitende Qualitätsmanagementabteilung bzw. Hochschuldidaktiken) in den Hochschulen stellten die dazu relevanten, sonst meist nur hochschulintern zugänglichen, Dokumente zur Verfügung. Darauf aufbauend wurden Interviews mit den leitenden Mitarbeitenden geführt. Auf Basis der Dokumente und Interviews wurde eine umfassende Übersicht zum Qualitätsmanagementsystem in Studium und Lehre sowie zu der Rolle der Hochschuldidaktiken in der jeweiligen Hochschule erstellt.

Insgesamt zeigt sich, dass die basale Implementation der Hochschuldidaktik in den Qualitätsmanagementsystemen der Hochschule standortübergreifend sehr ähnlich ist: alle bieten Workshops für Nachwuchslehrende an, wobei deren Frequentierung, die Workshopevaluation und die Menge der erfolgreichen Zertifikatsabschlüsse erhoben wird. In der erweiterten Implementation sind die Hochschuldidaktiken relativ heterogen vorangeschritten, wobei keine Hochschuldidaktik alle Bereiche forciert (ProfessorInnenprogramme, Hochschulweite Hochschuldidaktikveranstaltungen, externe Evaluationen der Zentren, Lehrpreise, Forschungstätigkeiten etc.)

Abschließend sollen weitere Potenziale in der Implementation der Hochschuldidaktiken im Qualitätsmanagement zu Studium und Lehre aufgezeigt werden.

2) Wen möchte ich ansprechen (fokussierte Zielgruppe)?

Personen in der Hochschuldidaktik und im Qualitätsmanagement zu Studium und Lehre

3) Habe ich Fragen an die Teilnehmer*innen? Wenn ja, welche?

Welche Tätigkeitsfelder könnten Sie sich zusätzlich für die Hochschuldidaktik vorstellen?

Wie ist die Hochschuldidaktik bei Ihnen implementiert?

ID: 218 / B1-DS: 6

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: Organisationsentwicklung, Faculty Development, Hochschulentwicklung, Qualitätsmanagement, Third Space, Verortung hochschuldidaktischer Einrichtungen

Stichworte: Lehr-Personalentwicklung, Qualitätsmanagement, Nachhaltigkeit

Qualitätssichernde und qualitätentwickelnde fach(bereichs)sensible Lehrpersonalentwicklung – das Good-Practice Program an der Philipps-Universität Marburg

Rieke Bernard

1) Mit dem Good-Practice Program (GPP)¹ bietet die Hochschuldidaktik Marburg Intern (HD-MIN) ein fach(bereichs)sensibles Programm zur nachhaltigen Lehrpersonalentwicklung an. Das GPP ist als spiralförmiger Lehr-Entwicklungsprozess angelegt. Sowohl für die Lehrinnovationen als auch für das GPP als Programm stehen mit Maßnahmenplan (MP), moderiertem Erfahrungsaustausch, Didaktik-Evaluation, Expertenberatung, Studierenden- und Programmfeedback, Selbstevaluation und Workshopevaluation verschiedene Methoden und Instrumente partizipatorischer Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung zur Verfügung. Es folgt ein Beispiel einer institutsspezifischen Umsetzung:

Es werden für ein fremdsprachliches Institut a) ein von HD-MIN moderierter Erfahrungsaustausch mit Lehrenden und Studierenden, b) eine vom Institut, der Arbeitsstelle für Qualitätssicherung (QSS) und HD-MIN gemeinsam neu konzipierte Lehrendenbefragung zur Didaktik am Institut sowie c) eine auf diesen Ergebnissen um Frageblöcke zur Didaktik erweiterte Studiengangevaluation durch QSS durchgeführt. Auf der Grundlage der Erhebungsergebnisse entwickeln die Institutsakteure und HD-MIN folgenden MP:

Laufzeit WS 2014 bis WS 2016

Es werden die zwei nacheinander zu bearbeitenden Themen „Motivierung und Aktivierung von Studierenden“ und „lehrpraxisgeleitete Selbstevaluation zur Qualitätssicherung der Lehre“ festgelegt.

Pro Semester wird für die Lehrenden je ein Transfer-Workshop mit Expertenberatung sowie individuelle Expertenbetreuung durchgeführt. Auf Wunsch wird in Lehrveranstaltungen Studierendenfeedback durch HD-MIN eingeholt.

In der jährlich stattfindenden Projektwoche werden für die Entwicklung einer institutsspezifischen Lehr-Lernkultur Vorträge und Workshops sowie ein eintägiger Workshop für Studierende zum Thema „Kompetenzen für selbstverantwortliches Lernen im Studium“ angeboten.

Alle von HD-MIN durchgeführten Maßnahmen werden grundsätzlich mit Teilnehmerbefragungen zur Einschätzung des Kompetenzerwerbs und der Qualität der Angebote evaluiert.

Einmal pro Semester erfolgt ein Feedbackgespräch zwischen dem Institut und HD-MIN zwecks formativer Evaluation des MP.

Am Ende der GPP-Laufzeit erfolgt ein summatives Feedbackgespräch mit allen GPP-Beteiligten.

Ziele der Vorstellung im Disqspace sind Transparenz und kritische Diskussion des Qualitätskonzepts des GPP.

2) hochschuldidaktische Praktiker, Qualitätsbeauftragte

3)

Wie schätzen Sie die Potenziale der Instrumente/die Wirksamkeit für eine angemessene Sicherung und Entwicklung der Qualität der FB-Ziele und des GPP als Programm ein?

Sehen Sie Möglichkeiten für Entlastung der Fachbereichsbeteiligten – wenn ja, wo und welche?

Lehr-Personalentwicklung, Qualitätsmanagement, organisationales Lernen, Nachhaltigkeit

Kurzvortrag zu Poster mit Handout, anschließende Diskussion

¹ Teilmaßnahme des UMR-QPL-Projekts „Für ein richtig gutes Studium“, finanziert von 2012 bis 2016 mit Mitteln aus dem Qualitätspakt Lehre, Förderkennzeichen 01PL12037. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt beim Autor.

ID: 269 / B1-DS: 8

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: Organisationsentwicklung, Faculty Development, Hochschulentwicklung, Qualitätsmanagement, Third Space, Verortung hochschuldidaktischer Einrichtungen

Stichworte: Transfertheorie, Instrumente der Transferförderung

Transferförderung: die Wirksamkeit hochschuldidaktischer Qualifizierung erhöhen

Annette Glathe, Diana Seyfarth

Die Wirksamkeit hochschuldidaktischer Qualifizierung hängt sehr stark davon ab, wie viel des Gelernten die Teilnehmenden in ihrer Lehrpraxis umsetzen. Transferförderung muss somit ein wichtiges Anliegen von Hochschuldidaktiker_innen sein, wenn sie die Qualitätsentwicklung in der Lehre vorantreiben wollen. Die entscheidenden Fragen sind hier, ob Lehrende z.B. methodisches Wissen, eine selbstreflexive Grundhaltung oder eine studierendenzentrierte Lehrkonzeption in ihrer Lehrpraxis nutzen.

In diesem Beitrag wird ein kurzer Überblick über Transfertheorien gegeben. Es werden dabei Aspekte fokussiert, die Verantwortliche hochschuldidaktischer Weiterbildungsprogramme direkt oder indirekt beeinflussen können, z.B.

das "Framing" der Angebote,

die Kommunikation der Organisation und der Vorgesetzten über die Erwartungen und die Erfolge der Weiterbildung,

das Ermöglichen eigener Zielsetzungen der Teilnehmenden,

der Situationsbezug im Training,

soziale Unterstützung und die

Reflexion der eigenen Transferpraxis.

Im Anschluss sollen an Thementischen einzelne Instrumente der Transferförderung ausgelegt und kollegial diskutiert werden. Die Beispiele der Hochschuldidaktischen Arbeitsstelle an der TU Darmstadt können gerne von anderen hochschuldidaktischen Einrichtungen ergänzt werden.

fokussierte Zielgruppe:

Organisator_innen und Dozent_innen in hochschuldidaktischen Qualifizierungsprogrammen

Fragen an die Teilnehmer*innen:

Welche Instrumente nutzen Sie in Ihrer Einrichtung, um Transfer zu fördern?

Bitte Demonstrationsbeispiele mitbringen.

Geplante methodische Umsetzung

Kurzinput (max 7-10 Min)

4-5 Thementische mit Demonstrationsmaterial (15-17 Min)

ID: 298 / B1-DS: 9

Inhaltlicher Forschungsbeitrag

Themen: Qualitätsmanagement, Third Space, Verortung hochschuldidaktischer Einrichtungen

Stichworte: Lehrveranstaltungsevaluation, Hochschuldidaktik, Selbstlernmaterialien, Verknüpfung, Nutzungsforschung

Was kommt nach der Rückmeldung? Verknüpfung von Lehrveranstaltungsevaluation mit hochschuldidaktischen Entwicklungsmöglichkeiten

Marcus Raser, Jan Hense

1) Lehrveranstaltungsevaluationen (LVE), mittels derer Lehrpersonen (LP) Rückmeldungen zu Studierendenurteilen über ihre Lehrveranstaltung erhalten, sind an deutschsprachigen Hochschulen (HS) weit verbreitet. An den HS ist die konkrete Form der Rückmeldung unterschiedlich gestaltet. In der Regel werden die Ergebnisse v.a. an die jeweilige LP rückgemeldet, ohne explizit auf mögliche Handlungsalternativen (etwa das hochschuldidaktische Angebot) hinzuweisen oder Empfehlungen für solche auszusprechen (Schmidt, 2007). Häufig werden Mittelwerte einzelner Items oder Skalen und Vergleichsnormen rückgemeldet, bei deren Interpretation den LP meist wenig Unterstützung angeboten wird. Die Rückmeldung von LVE-Ergebnissen hat aber nur einen geringen Effekt auf die Verbesserung der Lehrqualität, wenn sie nicht mit Beratungsangeboten verknüpft ist (Rindermann, 2003).

Da LVE-Ergebnisse dazu geeignet scheinen, mögliches Verbesserungspotential in der individuellen Lehrqualität und damit Anknüpfungspunkte für hochschuldidaktische Intervention sichtbar zu machen, scheint eine systematische Verknüpfung mit hochschuldidaktischen Angeboten angezeigt. In vielen HS sind die hochschuldidaktische Weiterbildung und die für LVE zuständigen Stellen, vermutlich historisch bedingt, weitgehend isoliert voneinander organisiert, sodass eine solche Verknüpfung in der Praxis wohl zu selten stattfindet.

In Anlehnung an Untersuchungen von Marsh (1993) soll im Rahmen einer Interventionsstudie im Design-Based-Research-Paradigma an einer dt. HS die Rückmeldung von LVE-Ergebnissen systematisch mit Hinweisen zu hochschuldidaktischen Entwicklungsmöglichkeiten verknüpft werden. Dieses System wird derzeit entwickelt, soll online implementiert werden und wird im Folgenden beschrieben.

Den LP werden die Kursmittelwerte ihrer LVE für jedes Item des Fragebogens rückgemeldet. Dieser ist so entwickelt, dass jeweils mehrere konkrete Hinweise für Verbesserungen gegeben werden können. Die LP wird im Anschluss an die Ergebnisrückmeldung gebeten, einige wenige Items auszuwählen, zu denen sie Verbesserungsmöglichkeiten kennen lernen möchte. Zu diesen Bereichen werden dann passende, knapp und effektiv gestaltete Selbstlernmaterialien bereitgestellt und geeignete hochschuldidaktische Angebote angezeigt.

In der begleitenden Interventionsstudie soll empirisch untersucht werden, wie die LP die Selbstlernmaterialien nutzen und ihre Lehre entsprechend verändern. Außerdem sollen intraindividuelle Veränderungen der LP in Bezug auf Lehre und LVE differenziert untersucht werden.

Abschließend werden die Herausforderungen und bisherigen Erfahrungen diskutiert, die sich bei der systematischeren Verknüpfung zweier bisher weitgehend unabhängig voneinander agierenden Instanzen der Qualitätsentwicklung in HS ergeben haben.

2) Interessierte an LVE, HD und QM

Interessierte am Thema Nutzung von LVE

3) Wie ist an Ihrer HS die LVE mit Maßnahmen der HD verknüpft?

Praxiserfahrungen zur Verknüpfung von LVE-Rückmeldung und HD?

ID: 190 / B1-DS: 1

Disqspace

Stichworte: Verortung der Hochschuldidaktik, Hochschulentwicklung, Lehrinnovation, Qualitätsmanagement, Personalentwicklung

Zur Verortung der Hochschuldidaktik im Kontext der Qualitätsentwicklung von Studium und Lehre (Mantelabstract Disqspace)

Jan Hense, Silke Bock

1) Was möchten wir sagen:

Eine wichtige Zielsetzung der hochschuldidaktischen Arbeit besteht darin, Lehrende hinsichtlich der Weiterentwicklung ihrer Lehrkompetenzen zu unterstützen. Damit verbunden ist vielfach die Erwartung bzw. die Absicht, dass dies zur Qualitätsentwicklung der Lehre beiträgt. Immer häufiger praktizierte Ansätze, mit denen Hochschulen teils explizit, teils eher implizit, die Qualität von Lehre in den Blick nehmen, sind zum Beispiel Leitbilder guter Lehre, Lehrpreise oder Lehrveranstaltungsevaluationen.

Übergreifendes Ziel dieses Disqspace ist, die Hochschuldidaktik und die damit verbundenen Aufgabenfelder im systemischen Zusammenhang der Qualitätsentwicklung von Hochschullehre zu diskutieren und die Frage nach Bedingungen ihrer Wirksamkeit zu stellen. Hochschulen arbeiten diesbezüglich mit ganz unterschiedlichen Ausgangsbedingungen und gehen sowohl konzeptionell als auch strukturell sehr verschiedene Wege.

Die Einzelbeiträge des Disqspace sollen am Beispiel verschiedener hessischer Hochschulen exemplarisch Einblicke in unterschiedlichen Vorgehensweisen geben und so einen Ausgangspunkt für eine umfassendere Diskussion um die Einordnung der hochschuldidaktischen Arbeit im Qualitätskontext liefern.

Übergreifende Fragen, die dabei zur Sprache kommen und beantwortet werden sollen, sind u.a.:

- Wo ist der „richtige“ Ort der Hochschuldidaktik in Hochschulen, um ihre Aufgaben im Rahmen einer Qualitätsentwicklung der Lehre möglichst gut ausfüllen zu können?
- Wo liegen die Schnittstellen zu anderen hochschulischen Aktivitäten und Strukturen (z. B. Lehrevaluation oder Personalentwicklung) und wie lassen sich diese konstruktiv ausgestalten?
- Welche expliziten und impliziten Ansätze nutzen Hochschulen, um Qualität der Lehre zu „entwickeln“ und inwiefern sind diese mit der Hochschuldidaktik verzahnt?
- (Wie) lässt sich die Wirksamkeit unterschiedlicher Konzepte und Ansätze im Hinblick auf eine Qualitätsentwicklung der Lehre feststellen?

2) Wen möchten wir ansprechen:

Personen, die aus unterschiedlichen Perspektiven und Rollen heraus an organisationsinternen Verortung der Hochschuldidaktik sowie dem Zusammenspiel mit anderen Aktivitäten und Strukturen zur Qualitätsentwicklung interessiert sind.

3) Fragen an die Teilnehmer*innen?

Was sind Ihre Erfahrungen zu den o.g. übergreifenden Fragen?

Disqspace: Gesellschaftliche Ansprüche an Hochschulen

ID: 326 / B2-DS: 5

Inhaltlicher Forschungsbeitrag

Themen: Forschungsmethoden, Interdisziplinarität, Transdisziplinarität, Third Space, Verortung hochschuldidaktischer Einrichtungen

Stichworte: Hochschuldidaktische Forschung, Systematisierung, Theoriebildung, Forschungsleitbild, Vernetzung

Auf dem Weg zu einer gemeinsamen Systematisierung hochschuldidaktischer Forschung

Anja Centeno Garcia, Ivo van den Berk

Auch die hochschuldidaktische Forschung ist auf Expansionskurs. Doch ihre Akteure bewegen sich in einer zerklüfteten Landschaft. Mit ihren Untersuchungen erschließen sie zwar immer neue Gebiete, eine Kartierung der Forschungslandschaft sowie die systematische Beschreibung und Analyse ihrer Sedimentschichten steht noch aus.

Mittlerweile ist die Heterogenität hochschuldidaktischer Angebote und Formen der Institutionalisierung nahezu unüberschaubar. Das gilt umso mehr für die hochschuldidaktische Forschungslandschaft. Einerseits verorten sich immer mehr Nachwuchswissenschaftler_innen aus unterschiedlichen Disziplinen in der Hochschuldidaktik. Andererseits hat die Hochschulbildungsforschung durchaus eine jahrzehntelange Tradition. Die Hochschuldidaktik ist auf dem Weg zu einer eigenständigen Disziplin. Noch fehlen ihr in der Gesamtheit sowohl die Insignien einer institutionellen Verankerung (Lehrstühle, Ressourcen) als auch eine eigenständige systematische Theoriebildung sowie paradigmatische Forschungsprogramme (Fleck 1994/1935, Stichweh 1979). Angesichts der deutlich gestiegenen Forschungsaktivität in Kombination mit mangelnder Institutionalisierung besteht Integrationsbedarf. Die für die wissenschaftliche Auseinandersetzung charakteristische Dekomposition von Problemstellungen in eine Vielzahl von Partialperspektiven darf nicht soweit gehen, dass eine Rekombination und das Fruchtbarmachen für die komplexen anwendungsbezogenen Aufgaben der Hochschuldidaktik ausbleibt (Stichweh 1979).

Unser Anliegen ist es, einen wissenschaftsbezogenen Austausch zu Chancen und Grenzen einer Systematisierung anzuregen und zu strukturieren. Dabei gilt es, Vorhandenes und Anschlussstellen aufzudecken, um zu mehr Orientierung in dieser zerklüfteten Landschaft zu gewinnen. Durch einen gemeinsamen Versuch, die hochschuldidaktischen Forschungs- und Publikationsaktivitäten der letzten 45 Jahre und insbesondere der letzten 15 Jahre zu clustern, könnten sowohl die Denkstile (Fleck 1994/1935) bzw. Paradigmen (Kuhn 1976) der "Disziplin Hochschuldidaktik" rekonstruiert werden als auch die (ihr zugestandene) Bedeutung in der Wissenschaftslandschaft ermittelt werden ("Teufelskreis" Urban & Stolz 2013). Als Dimensionen einer solchen Clusterung bieten sich u.a. die klassischen Analysekatoren wie Modelle, Formate, Ebenen, Zeit an. Wichtiger erscheint jedoch die Fokussierung auf forschungsmethodologische Zugänge und Paradigmen, den Grad der Praxis- bzw. Forschungsorientierung, der Rekurs auf Nachbardisziplinen, die Publikationsorgane sowie der Metadiskurs (z.B. Wildt & Jahnke 2010).

Dazu planen wir bereits im Vorfeld einen Austausch im Promovierenden-Netzwerk, evtl. auf weiteren Plattformen. Die Ergebnisse dessen sollen für die Tagung zusammengefasst und – ergänzt durch eine exemplarische Analyse ausgewählter Aspekte ausgewählter Dimensionen – in die Diskussion eingebracht werden.

erfahrene, Forscher_innen, Nachwuchswiss.; Trainer_innen, Coaches als direkte Nutzer_innen

ID: 225 / B2-DS: 7

Inhaltlicher Forschungsbeitrag

Themen: Organisationsentwicklung, Faculty Development, Hochschulentwicklung, Service Learning

Stichworte: Civic Engagement, Hochschulentwicklung, Service Learning

Civic Engagement – Eine neue Aufgabe der Hochschulentwicklung? – Konzeption, historische Hintergründe und empirische Illustration am Beispiel des CSR-Atlas

Karl-Heinz Gerholz, Stefan Heinemann

(1): Hochschulen folgen einem gesellschaftlichen Auftrag, der sich traditionell über die zwei Säulen Forschung und Lehre erstreckt. In den letzten Jahren wird eine dritte Säule – ‚Third Mission‘ – diskutiert, die den Aspekt des zivilgesellschaftlichen Engagements von Hochschulen aufnimmt. In der deutschsprachigen Hochschullandschaft können hierzu unterschiedliche Entwicklungen beobachtet werden, wie u. a. eine Zunahme von Lernformen des Service Learning und Community Services. Dieser Aspekt hat seine Ursprünge im angloamerikanischen Raum und dem dort geführten ‚Civic Engagement‘-Diskurs, indem es u. a. um die Förderung der Engagementbereitschaft von Studierenden geht und welchen Beitrag Hochschulen zur Regional- und Gesellschaftsentwicklung leisten (vgl. u. a. Gerholz & Losch 2014, Lawry, S., Laurison, D. & VanAntwerpen, J. 2009). Quergelesen finden sich strukturelle Ähnlichkeiten zum CSR-Diskurs in der Betriebswirtschaft: Es geht die Gestaltung des gesellschaftlichen Engagements von Organisationen. Beide Diskurse haben ihre Ursprünge im angloamerikanischen Raum und es ist der Frage nachzugehen, welche Orientierungspunkte für die zukünftige Entwicklung von deutschen Hochschulen vorliegen. Es bedarf eines Transfers der Konzepte, da die Traditionen deutschsprachiger Hochschulen andere Akzentuierungen aufweisen; u. a. die Frage inwiefern eine stärkere Wissenschaftsorientierung durch eine Community Orientierung ergänzt werden kann.

Im Vortrag soll hierzu eine konzeptionelle und empirische Fundierung vorgenommen werden. Im ersten Teil werden die historischen Entwicklungslinien des Civic Engagement-Diskurses nachgezeichnet und Potentiale und Herausforderungen für einen Transfer an deutschsprachigen Hochschulen aufgezeigt, was Aspekte der Hochschuldidaktik (u. a. didaktische Ausdifferenzierungen von Service Learning) und Hochschulentwicklung (u. a. Fragen der institutionellen Verankerung) gleichermaßen betrifft. Darauf aufbauend soll eine empirische Studie vorgestellt werden, in der die wirtschaftswissenschaftlichen Fachbereiche im Bundesland Nordrhein-Westfalen zu ihren Civic Engagement-Aktivitäten über einen halboffenen Fragebogen befragt wurden. Im Mittelpunkt standen die Bereiche Lehre, Forschung, Organisation und Dialog (vgl. Gerholz & Heinemann 2012, 2014). Die Daten wurden deskriptiv und inhaltsanalytisch ausgewertet und im Rahmen des CSR-Atlas aufbereitet. Die Ergebnisse bieten eine erste Strukturierung des Feldes, indem sich zeigt, dass bereits unterschiedliche Civic-Engagement-Aktivitäten, v. a. in Bereichen der Lehre und Dialog, vorhanden sind.

(2): Der Vortrag richtet sich an Educational Developers hinsichtlich Entwicklung und Implementation von Civic Engagement-Aktivitäten

(3): Es soll eine Diskussion angeregt werden, welche Potentiale Civic Engagement im deutschsprachigen Raum hat und welche Transformationen notwendig sind, um eine Passung zu der Tradition deutscher Hochschulen zu bekommen.

ID: 405 / B2-DS: 6

Disqspace

Die Rolle der Hochschuldidaktik bei der Studiengangsentwicklung

Torsten Futterer

Die Entwicklung und Weiterentwicklung von Studiengängen gehört zum Kerngeschäft des Lehrpersonals eines Fachbereichs oder einer Fakultät einer Hochschule. Die hochschuldidaktischen Einrichtungen der Hochschulen könnten maßgeblich zur Qualität der Studienprogramme beitragen, werden an der Studiengangsentwicklung aber oft nicht oder nicht hinreichend beteiligt. Zum Teil gibt es sogar eine deutliche Abgrenzen der Lehrenden gegenüber der Unterstützung durch die Hochschuldidaktik.

In einem kurzen Referat berichtet der Autor aus Sicht einer Evaluations- und Akkreditierungsagentur - also aus hochschulexterner Perspektive - über die Erfahrungen aus Evaluationsverfahren und der externen Begleitung von Projekten. Insbesondere in Förderprogrammen für MINT-Studiengänge und in Qualitätspakt Lehre-Projekten wird eine bedeutende Position der Hochschuldidaktik sichtbar, deren Einfluss jedoch häufig nicht in die Curriculumsentwicklung hineinreicht.

Der Input des Referenten soll ein Anreiz sein zu diskutieren, wie es der Hochschuldidaktik gelingen kann, sich über die Betrachtung der Lehrveranstaltung und der Lehr-Lern-Situation hinaus in die Planung von Studiengängen einzubringen und in diesem Zusammenhang auch gemeinsam mit den Lehrenden an Qualifikations- und Kompetenzziele sowie Lehr-, Lern- und Prüfungsformen zu arbeiten und diese mitzugestalten. Dies bedeutet auch eine Auseinandersetzung mit der zukünftigen strategischen Ausrichtung für die Hochschuldidaktik innerhalb der Hochschule

Dabei erscheint es sinnvoll, sich auch mit formalen Vorgaben und Prozessen auseinanderzusetzen, wie etwa der Strategie einer Hochschule und der Akkreditierung eines Studiengangs.

Mit diesem Beitrag sollen Teilnehmer(innen) angesprochen werden, die die Gesamtheit eines Studiengangs oder -fachs in den Blick nehmen möchten und über die 'Lehre in Lehrveranstaltungen' hinaus in die Konzeption eines Curriculums einsteigen möchten. Und natürlich sollen auch die Teilnehmer(innen) angesprochen werden, die diesen Schritt bereits getan haben und von ihren Erfahrungen und Erfolgen berichten können.

Konkrete Fragen an die Teilnehmer(innen):

Sind Sie in Ihrer Hochschule bereits an der Studiengangsentwicklung und an der strategischen Planung beteiligt?

Wie sind die Erfahrungen über die Zusammenarbeit mit den Lehrenden und den Hochschul- und Fakultätsleitungen?

Welche Erfolgsbedingungen gibt es für eine Gewinn bringende Kooperation zwischen Hochschuldidaktik, Lehrenden und Hochschul-/Fakultätsleitung bei der Studiengangsentwicklung und der strategischen Planung?

Schlagwörter zum Beitrag: Studiengangsentwicklung, strategische Planung, Evaluation und Akkreditierung

ID: 165 / B2-DS: 1
Überblicksreferat

Hochschuldidaktik und Capitalist Realism: Eine kritische Auseinandersetzung mit Mark Fishers Thesen im deutschen Hochschulkontext

Gunter Süß

1)

In seinem Buch *Capitalist Realism* nennt Mark Fisher die Organisationsform, die das Bildungssystem (wie viele andere öffentliche Subsysteme) in Großbritannien angenommen haben, Markt-Stalinismus. Was der Neoliberalismus vom Stalinismus übernehme, sei die Tendenz Symbole von Leistung und Erfolg höher zu bewerten als Leistung und Erfolg selbst (vgl. 42f.)

Evaluationen und Prüfungen (als Repräsentationen von Wissen und Kompetenzen im Hochschulbereich) werden wichtiger als die Vermittlung von Wissen und Kompetenzen selbst. Zusammen mit einer fortschreitenden Ökonomisierung aller Lebensbereiche führt dies zu einer nur auf dem ersten Blick paradoxen Situation: Gerade im Neoliberalismus, der ja eigentlich einen schlanken Staat predigt, steigt die Bürokratisierung noch an. (vgl. Fisher 2009, 40)

Zudem – so Fisher weiter – kommen HochschullehrerInnen in den letzten Jahren Aufgaben zu, die traditionell von der Familie übernommen wurden. HochschullehrerInnen sind so Entertainer, Vermittler von Kompetenzen und Autoritätsfiguren zugleich, sie agieren aber auch als Surrogateltern, die die Studierenden zu basalen Verhaltensweisen erziehen und gleichzeitig für emotionale Unterstützung sorgen (vgl. 26).

In meinem Beitrag möchte ich analysieren, ob und falls ja, wie sich Fishers Thesen auf den Hochschulbereich in Deutschland übertragen lassen, der historisch eine sehr unterschiedliche Entwicklung genommen hat. Gibt es auch in Deutschland einen „Markt-Stalinismus“ und wie äußert er sich hier? Was bedeutet diese Entwicklung für die Hochschuldidaktik und für das Verhältnis von HochschullehrerInnen und Studierenden?

2) Alle DozentInnen und HochschullehrerInnen. Administratoren und Akteure der Politik.

Bibliografie

Media Economies. Eds. Marcel Hartwig, Evelyne Keitel und Gunter Süß, Trier: WVT, im Erscheinen.

Süß, Gunter. „**Technik** trifft soziales Engagement: Neue didaktische Wege an der Hochschule **Mittweida**“. Gemeinsam mit Monika Häußler-Sczepan und Melanie Graichen. SQ Forum (im Erscheinen).

Süß, Gunter. „**A Detective in the House**‘: The Cultural and Medi(c)al Relevance of House M. D.“ Detective Fiction and Popular Visual Culture. Eds. Cecile Sandten, Melanie Graichen und Gunter Süß. Trier: WVT, 2013, 103-123.

HipHop meets Academia. Globale Spuren eines lokalen Kulturphänomens.

Eds. Karin Bock, Stefan Meier und Gunter Süß. Bielefeld: Transcript, 2007, 332 pp.

ID: 290 / B2-DS: 3

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: Beratung (Organisation), Organisationsentwicklung, Faculty Development, Hochschulentwicklung, Professor*innen als Zielgruppe

Stichworte: Institutionalisierung, Hochschulpolitik, Stakeholder, Entwicklungsstrategie, Personalentwicklung

Hochschulpolitik und –didaktik: mach(t)bar!

Annette Spiekermann, Alexandra Strasser, Svenja Freund

Politisch-strategische Erwägungen zur Institutionalisierung der Hochschuldidaktik am Beispiel der Tenure Evaluierung

Der Beitrag beleuchtet Herausforderungen, Strategien und Lösungsansätze zur nachhaltigen Institutionalisierung der Hochschuldidaktik am Beispiel der Etablierung einer Systematik zur Evaluierung der Akademischen Lehre im neu geschaffenen Tenure Track Verfahren der Technischen Universität München.

Die Hochschuldidaktik agiert hier im Spannungsfeld verschiedener Stakeholder:

- die Hochschulleitung steht im politischen Rampenlicht, Deutschlands erstes Tenure Track Verfahren qualitativ hochwertig zu gestalten und zu verantworten, sich national und international zu positionieren...
- die Verantwortlichen in den Fakultäten sehen sich vor der Herausforderung, Raum zu schaffen für eine neue „Spezies“ an ProfessorInnen, mit Raumbedarf, verringertem Lehr-deputat und zusätzlichem Aufwand im stufenweisen Evaluierungsverfahren...
- aufstrebende Nachwuchswissenschaftler fordern ein transparentes, faires Tenure-Evaluierungsverfahren mit angemessenen Aussichten auf Erfolg und ggf. attraktiven Exitstrategien...
- die Professorenschaft befürchtet durch eine Standardisierung guter Lehre eine Beschneidung ihres akademischen Freiraums...
- die Studierenden erwarten hochwertige Lehre, auch und besonders von NachwuchswissenschaftlerInnen...
- das Berufungsreferat und die Rechtsabteilung fordern ein justiziables, eindeutiges und vergleichendes Verfahren zur Evaluierung aller Tenure Track Kandidaten...
- die Hochschuldidaktik möchte Lehrende unterstützen und begleiten, als Experte im Kompetenzfeld Lehre wahrgenommen werden, das Verfahren inhaltlich und konzeptionell gestalten und verantworten.

Der Beitrag beschreibt die Strategie, wie ProLehre (hochschuldidaktische Einrichtung der TU München) ein Konzept zur Erfassung der Lehrkompetenzentwicklung von Tenure Track ProfessorInnen erarbeitet und dieses systematisch im Feld der Stakeholder platziert hat. Zentrale Aspekte für die erfolgreiche Institutionalisierung waren u.a. die Gewinnung von Unterstützern in relevanten Positionen, die Einbeziehung von KooperationspartnerInnen innerhalb und außerhalb der Universität, eine professionelle Vermarktung und ein hohes Maß an fachlicher und organisatorischer Flexibilität.

Erfahrungen aus dem ersten Praxisjahr nach der Etablierung des Systems zur Erfassung der Lehrkompetenzentwicklung von Tenure Track ProfessorInnen erlauben einen Ausblick auf die kommenden Jahre, in der die Hochschuldidaktik zwar wesentlich gestärkt an der Universität agiert, die Forderung nach ausgleichender Balance zwischen den Stakeholdern aber keineswegs abgeschlossen ist.

Zielgruppe des Disqspace/Vortrags:

- InteressentInnen mit Fokus auf Personalentwicklung, Hochschulentwicklung, Berufungsverfahren, Institutionalisierung der Hochschuldidaktik etc.
- HochschuldidaktikerInnen und andere InteressentInnen mit Fokus auf Zielgruppe ProfessorInnen

ID: 153 / B2-DS: 2

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: Beratung (Lehrende), Diversität, Heterogenität, Lehrkompetenz, Kompetenzmodelle

Stichworte: Internationalisierung der Hochschullehre, kultursensible Lehre, Lehrkompetenz, Umgang mit Diversität

Internationalisierung der Hochschulen - Herausforderungen für die Hochschuldidaktik

Martina Mörth, Björn Kiehne

Die Internationalisierung der Hochschulen verbindet uns immer stärker mit einem globalen Bildungsraum, der physisch wie digital neue Möglichkeiten des Lernens schafft. Die Hochschulen sind bestrebt, in den Masterstudiengängen attraktiv für internationale Studierende zu werden, und wollen Lehrende ermutigen, Gastdozenturen im Ausland anzunehmen. Was heißt das für die Hochschuldidaktik? Was brauchen Lehrende, um lernorientierte Veranstaltungen zu planen und durchzuführen?

Die Lingua Franca dieses internationalisierten Lernraums ist Englisch. Die Formen der Interaktion sind divers. Das BZHL bietet Lehrenden deshalb die Möglichkeit, sich im Feld der internationalisierten Lehre weiterzubilden.

Dieses Konzept wollen wir in unserem Beitrag zur Diskussion stellen.

Drei Perspektiven nehmen wir dabei ein: Die Sprache, die Lehrformen in internationalisierten Kontexten und die Kultursensibilität.

Fokus Sprache: Sich in Englisch zu unterhalten ist das eine, das andere ist es, hoch differenzierte Sachverhalte sicher zu vermitteln. Vortragen, Präsentieren oder Moderieren werden im angloamerikanischen Raum anders gestaltet als bei uns. Deshalb laden wir Dozenten aus GB und den USA ein, die grundlegende Workshopthemen auf Englisch im angloamerikanischen Stil durchführen.

In Zusammenarbeit mit der Universität Oxford und dem British Council bietet das BZHL in 2014 erstmals den Kurs „Academic Teaching Excellence“ an. Er vermittelt Kompetenzen in der Lehrsprache Englisch und verbindet dies mit Lehrformen und hochschuldidaktischem Wissen für internationalisierte Kontexte, der unseren zweiten Fokus bildet. Sprachkompetenz wird mit hochschuldidaktischer Kompetenz gekoppelt und mit Lernformen angereichert, die am BZHL bereits mit großen Erfolg angewandt werden, so dass dieses Angebot die Voraussetzungen des Modul I des Berliner Zertifikats für Hochschullehre erfüllt.

Der dritte Fokus ist die Kultursensibilität für Studierende aus verschiedenen Herkunftsländern. Dieses Thema ist im Besonderen wichtig, da die Lehre von der Qualität der Interaktion lebt und gerade hier Missverständnisse zwischen Lehrenden und Lernenden entstehen können. Diese sind vermeidbar, wenn Lehrende die kulturellen Voraussetzungen der Studierenden besser kennen. Kultursensibel lehren in Bezug auf China war bereits eines unserer Workshopthemen. Kultursensibel Lehren heißt, sich hochschuldidaktisch differenziert an den Voraussetzungen der Lernenden zu orientieren.

Hochschuldidaktische Kompetenz, die kontextbezogene Sicherheit in der Unterrichtssprache Englisch und der sensible Umgang mit Studierenden aus aller Welt sind wichtige Gelingensfaktoren einer internationalisierten Hochschullehre.

2) Programmleitungen in hochschuldidaktischen Weiterbildungen, Trainierende, im internationalen Kontext Lehrende

3) Was sind Ihre Erfahrungen mit der Entwicklung von Lehrkompetenzen in einer globalisierten Hochschullehre? Welche Impulse setzen Sie hierfür in Ihren Angeboten?

ID: 302 / B2-DS: 4

Inhaltlicher Forschungsbeitrag

Themen: Interdisziplinarität, Transdisziplinarität, Third Space, Verortung hochschuldidaktischer Einrichtungen

Stichworte: Theoretische Hochschuldidaktik; Wissenschaft und Bildung; Kritik der Hochschuldidaktik

Zur Kritik der Hochschuldidaktik

Rüdiger Rhein

Was möchte ich sagen?

Hochschuldidaktik erschöpft sich nicht in einer Orientierung an kognitivistischen Lernauffassungen; sie eröffnet auch einen bildungsphilosophischen Fragehorizont.

Bildung referiert auf das Ergebnis subjektiv bedeutsamer Lernprozesse: Der Bildungsbegriff prämiert die Person der Lernenden, also ihre Fähigkeit zur selbstreflexiven, verstehenden und verantwortlich interessengeleiteten Bezugnahme auf ihre existentielle Verwobenheit in diejenigen Sachverhalte, die von personaler Bedeutsamkeit sind.

Der Bildungsbegriff ist in diesem Sinne eine spezifische Artikulationsform, um inter-subjektiv auf die Sinnhaftigkeit von intra-subjektiv veränderten Selbst-, Welt- und Sozialverhältnissen referieren zu können.

Als konstitutiv für die begriffliche Fassung des Phänomens „Bildung“ könnte eine spezifische Modalität des Weltverhältnisses gelten, die sich im Begriff der „Anerkennung“ ausdrücken lässt.

Honneth (2005, S. 41 f.) versteht unter Anerkennung eine spezifische „ursprüngliche Form der Weltbezogenheit (...); damit soll (...) vorläufig nur der Umstand hervorgehoben werden, dass wir uns in unserem Handeln vorgängig nicht in der affektiv neutralisierten Haltung des Erkennens auf die Welt beziehen, sondern in der existentiell durchfärbten, befürwortenden Einstellung des Bekümmerns: Wir räumen den Gegebenheiten der uns umgebenden Welt zunächst stets einen Eigenwert ein, der uns um unser Verhältnis mit ihnen besorgt sein lässt. (...) Eine anerkennende Haltung ist mithin Ausdruck der Würdigung der qualitativen Bedeutung, die andere Personen oder Dinge für unseren Daseinsvollzug besitzen.“

Honneth (2005, S. 67 f.) identifiziert „zwei Pole“ in den Modi der Beziehung (a.) zwischen den Einzelnen und ihrer Sozialwelt (also ihren Verhältnissen zu anderen), (b.) zwischen den Einzelnen und ihrer physischen Umwelt und (c.) der Einzelnen zu sich selbst: „Den anerkennungssensitiven Formen des Erkennens auf der einen Seite stehen solche Formen des Erkennens auf der anderen Seite gegenüber, in denen das Gespür für ihre Herkunft aus der vorgängigen Anerkennung verlorengegangen ist. (...) Im ersten Fall vollzieht sich das Erkennen oder beobachtende Verhalten im Bewusstsein seiner Angewiesenheit auf vorgängige Anerkennung, im zweiten Fall hingegen hat es diese Abhängigkeit von sich abgespalten und wähnt sich autark gegenüber allen nicht-epistemischen Voraussetzungen. Eine solche Form der ‚Anerkennungsvergessenheit‘ können wir (...) ‚Verdinglichung‘ nennen; gemeint ist damit mithin der Prozess, durch den in unserem Wissen um andere Menschen und im Erkennen von ihnen das Bewusstsein verloren geht, in welchem Maß sich beides ihrer vorgängigen Anteilnahme und Anerkennung verdankt.“

Honneths Auffassung weiterdenkend ließe sich unter Bildung genau diejenige (lernende) Aneignung von Welt verstehen, die sich anerkennungssensitiv und gerade nicht anerkennungsvergessen vollzieht.

Literatur

Bilstein, J. (2003): Modalitäten des Weltverhältnisses. In: K. Bering / J. Bilstein / P. P. Thurn (Hg.): Kultur – Kompetenz. Oberhausen: Athena-Verlag. S. 165 - 189.

Honneth, A. (2005): Verdinglichung. Frankfurt / M.: Suhrkamp.

Wen möchte ich ansprechen?

an (bildungs-)theoretischen Aspekten der Hochschuldidaktik Interessierte

Hochschuldidaktiker /innen, die mit fachbezogener Hochschuldidaktik befasst sind

Schlagwörter

Theoretische Hochschuldidaktik, Wissenschaft und Bildung

Mit welchen Fragen möchte ich welche Diskussion mit meinem Beitrag auslösen?

Kann sich hochschuldidaktische Reflexion auf die Verwendung des Lernbegriffes beschränken, oder benötigt sie auch einen Bildungsbegriff?

Disqspace: Der Lernvielfalt begegnen I

ID: 133 / B3-DS: 1

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: Diversität, Heterogenität, Kompetenzorientierung, Studieneingangsphase

Stichworte: Theorie-Praxis-Verhältnis, beruflich Qualifizierte, Studieneingangsphase

Auf dem Weg zu einem didaktischen Modell für die Studieneingangsphase beruflich Qualifizierter

Uwe Elsholz, Denise Brückner

1) Es wird die konzeptionelle Anlage und Zielsetzung eines hochschulweiten Projekts vorgestellt, das die Studieneingangsphase ‚Beruflich Qualifizierter‘ (BQ) an der FernUniversität in Hagen fokussiert.

Diese Gruppe ist eine wichtige Zielgruppe der "non-traditional-students" im Rahmen der bildungspolitisch forcierten Öffnung der Hochschulen (vgl. u.a. Wolter et al. 2014). Die größere Durchlässigkeit beschränkt sich jedoch bisher auf den formalen Zugang.

Vor diesem Hintergrund wird eine explizit didaktische Zielsetzung verfolgt, um der starren Trennung beruflicher und akademischer Wissensarten – die in dieser Schärfe nur in Deutschland existiert und auf Humboldt und das 19. Jahrhundert zurückgeht – entgegen zu wirken (vgl. Baethge 2006; Elsholz 2014).

So werden Studierende in der Regel bereits in der Studieneingangsphase mit theoriebasierten Wissenskonzepten konfrontiert, die einzig wissenschaftlicher Logik folgen. Diese stark abstrahierten Modelle sind vor allem für berufliche Qualifizierte gedanklich wenig anschlussfähig, da Sie aufgrund ihrer biografischen Erfahrungen mit anderen Denkgewohnheiten und einer anderen Handlungslogik ausgestattet sind. In den gewohnten beruflichen Kontexten sind Aspekte der Verwertung und Problemlösung bedeutsamer als gelungene Reflexion. Das Lernen findet situiert im konkreten Fall – und daher häufig auch zufällig und unsystematisch – statt.

Vor dem Hintergrund dieser Kluft werden Ansätze entwickelt, um beruflich Qualifizierte darin zu unterstützen, an ihre Denkgewohnheiten und anzuschließend und damit den Übergang ins Studium zu erleichtern. Es gilt, auf der Basis eines konstruktivistischen Lernverständnisses den Weg von der Praxis zur Theorie zu unterstützen. Ziel ist es, die Studierenden in die Lage zu versetzen, beide Wissensarten/Handlungslogiken miteinander zu verbinden.

In den beteiligten vier Studiengängen werden je fachspezifische Konzepte entwickelt. Einzelwissenschaftliche Ansprüche stehen daher in einem Wechsel- und Spannungsverhältnis mit überfachlichen didaktischen Leitlinien.

Entwickelt werden im Projekt daher sowohl vier fachlich bezogene Konzepte als auch ein übergreifendes didaktisches Modell zur Gestaltung der Studieneingangsphase beruflich Qualifizierter. Methodologisch folgt das Projekt dem Ansatz des Design Based Research (vgl. u.a. Reinmann 2014).

Literatur:

Baethge, M. (2006). Das deutsche Bildungs-Schisma: Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat. In: SoFi-Mitteilungen 34, S. 13–27.

Elsholz, U. (2014). Akademische und berufliche Bildung. Überwindung der Trennung durch lebenslanges Lernen? In: Schönherr, K. W./Tiberius, C. (Hrsg.). Lebenslanges Lernen. Wissen und Können als Wohlstandsfaktoren. Wiesbaden, S. 99-112.

Reinmann, G. (2013). Entwicklung als Forschung? Gedanken zur Verortung und Präzisierung einer entwicklungsorientierten Bildungsforschung. In: Seufert, S; Metzger, C. (Hrsg.). Kompetenzentwicklung in unterschiedlichen Lernkulturen, Paderborn, S. 45-60.

Wolter, A. u.a. (2014). Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung als mehrstufiges Konzept: Bilanz und Perspektiven. In: Beiträge zur Hochschulforschung, Heft 4, S. 8-39.

2) Fokussierte Zielgruppe:

Personen, die sich mit der Studieneingangsphase auseinandersetzen.

Personen, die sich auf konzeptioneller und/oder theoretischer Ebene mit dem Verhältnis von Theorie und Praxis an Hochschulen auseinandersetzen.

3) Diskussionspunkte sind vor allem Aspekte der Studieneingangsphase:

Wie kann an die vorhandenen Kompetenzen von beruflich erfahrenen Studierenden angeknüpft werden?

Wie kann es - unter den Bedingungen einer Massenuniversität - aufgenommen und dokumentiert werden? Wie ist der Weg von Praxis zu Theorie zu erleichtern/zu gestalten?

ID: 367 / B3-DS: 5

Inhaltlicher Forschungsbeitrag

Themen: Diversität, Heterogenität, Lehrmethoden

Stichworte: Neue Zielgruppen, Heterogenität, Neue Didaktik(en), berufsbegleitende Studiengänge

Brauchen wir eine neue Didaktik? - Ein Beitrag zu den didaktischen Konsequenzen einer Öffnung der Hochschulen

Renate Heese

Mit der Öffnung der Hochschulen kommen neue Zielgruppen an die Hochschulen. Gemeint sind beruflich Qualifizierte wie Handwerksmeister, Betriebswirte, Techniker und Krankenschwestern. Seit 2009 können diese aufgrund ihrer Berufsausbildung und Berufserfahrung ein Studium auch ohne Abitur aufnehmen. Diese Gruppen weisen eine hohe Heterogenität hinsichtlich ihrer Lebens-, Berufs- und Bildungsbiographien, ihrer aktuellen Lebenssituationen, ihrer Motive für die Aufnahme eines Hochschulstudiums sowie hinsichtlich ihrer für ein Studium zur Verfügung stehenden Ressourcen (zeitlich, finanziell) auf. Gemeinsam ist ihnen das Interesse an einem berufsbegleitenden Studium und der Wunsch nach einem erfolgreichen Abschluss. Damit haben wir es an den Hochschulen mit im beruflichen Bildungssystem teilweise bereits hochqualifizierten, mitten im Leben stehenden Personen zu tun, die jedoch aufgrund ihrer Bildungsbiographie nicht auf ein Hochschulstudium vorbereitet sind. Da sie überwiegend aus Nicht-Akademiker-Haushalten stammen, sind sie zudem auch nicht mit den Bedingungen eines Hochschulstudiums vertraut. Im Forschungs- und Entwicklungsprojekt Offene Hochschule Oberbayern (OHO), in dem berufsbegleitende Studiengänge entwickelt werden, haben wir uns die Frage gestellt, wie künftig Lehr-Lernprozesse gestaltet sein müssen, damit diese Zielgruppen an den Regelhochschulen erfolgreich studieren und einen Hochschulabschluss erwerben können. Dies schließt die Forderung nach einer Berücksichtigung der bereits erworbenen Kompetenzen sowie der Lebensbedingungen der Studierenden mit ein. Auf der Grundlage der empirisch gestützten Beschreibung der neuen Zielgruppen u.a. theoretischer Analysen und der Erfahrungen mit den ersten berufsbegleitenden OHO-Pilotstudiengängen wurde im Rahmen des Projekts Offene Hochschule Oberbayern an der Hochschule München ein Rahmenmodell für eine Didaktik für berufsbegleitende Studiengänge konzeptionell entworfen. Dem Rahmenmodell hinterlegt ist ein an Prinzipien orientiertes didaktisches Handeln, das auf die neuen Zielgruppen ausgerichtet ist. Im Rahmen des Beitrags werden der Entwurf und die didaktischen Prinzipien inklusive der Methoden vorgestellt.

Der Beitrag wendet sich an Personen, die sich mit der Gestaltung von Lehr-Lernprozessen für die Zielgruppe der beruflich Qualifizierten ohne Abitur beschäftigen und mit der Entwicklung berufsbegleitender Studiengänge. Herzlich eingeladen sind erfahrene Hochschuldidaktiker/innen, Lehrende, Studiengangentwickler/innen, aber auch Interessierte, die ich hier nicht explizit genannt habe.

Mit den Teilnehmern soll der Modellentwurf auf seine Praxisrelevanz hin überprüft werden: u.a. diskutieren wir, ob didaktische Rahmenkonzepte und Lehr-Prinzipien alltagstauglicher sind? Sind Lernortverknüpfung oder das Konstruktive Alignment gewinnbringend für den Lehr-Lernprozess? Ihre eigenen Erfahrung mit den neuen Zielgruppen? Brauchen wir eine neue Didaktik? Ihre Fragen sammle ich gerne im Vorfeld. Bitte mailen Sie mir diese bis zum 1.3. an renate.heese@hm.edu. Ich freue mich auf den Austausch und die Diskussion mit Ihnen!

Literatur (Auswahl)

BÖSS-OSTENDORF, A., SENFT H. (2014). Einführung in die Hochschul-Lehre. Ein Didaktik-Coach. 2. Aufl. Wien, Köln, Weimar.

FLECHSIG, K.-H. (2014): Didaktische Prinzipien. <http://wwwuser.gwdg.de/~kflechs/iikdiaps7-96.htm> 30.12.2014

GUDJONS H. (1995): Pädagogisches Grundwissen. Bad Herbert: Pädagogisches Grundwissen. Bad Heilbrunn.

JANK, W. & MEYER, H. (1993): Didaktische Modelle. Frankfurt a.M.

Viehbahn, P. (2008): Lernerverschiedenheit und soziale Vielfalt im Studium. Differentielle Hochschuldidaktik aus psychologischer Sicht. Bielefeld

Wolter, A. (2011): Die Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland: Von der postgradualen Weiterbildung zum lebenslangen Lernen. In: Beiträge zur Hochschulforschung, 33. Jahrgang, 4/2011. http://www.bzh.bayern.de/uploads/media/2011_4_Wolter.pdf 12.2.2015

Wiater, W. (2005): Unterrichtsprinzipien. Donauwörth.

Wisniewski, B. (2013): "Von Prinzipien guten Unterrichts", In: B. Wisniewski & A. Vogel: Schule auf Abwegen - Mythen, Irrtümer und Aberglaube in der Pädagogik. Baltmannsweiler.

ID: 226 / B3-DS: 3

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: Beratung (Studierende), Peer Learning, Tutorienarbeit, Peer-Tutor*innen, studentische Tutor*innen
Stichworte: Peer Learning, Lernbegleitung, Fachtutoren, überfachliche Kompetenzen, Lehr-/Lernkompetenz

Tutorenschulung – Lehren lernen im Studium

Mechtild Schwarze

Die Tutorenschulung ist ein fester Bestandteil der seit 2008 an der Hochschule OWL etablierten Studienmethodik. In methodisch-didaktischen Workshops werden FachtutorInnen durch externe Lehrbeauftragte professionell auf ihre Rolle als LeiterIn einer Lerngruppe vorbereitet. Ziel ist es, die Qualität der Tutorien und damit die Qualität der Lehre an der Hochschule OWL zu sichern.

Qualifikation

TutorInnen sind Studierende höherer Semester, die von den Fachbereichen eingestellt und finanziert werden, um jüngere Kommilitonen in ihrem Lernprozess fachlich zu unterstützen. Die Akquise von Studierenden mit guten Fach- und Sozialkompetenzen erfolgt durch die Lehrenden. Die fachübergreifenden zweitägigen Workshops werden durch eine vorangehende Bedarfsanalyse teilnehmerorientiert gestaltet. Grundlegende Inhalte sind u.a. sicheres Auftreten, Aktivierung von Teilnehmenden, didaktische Strukturierung der Lerninhalte, Werkzeuge und Methoden der Wissensvermittlung, vielfältiger Medieneinsatz, Umgang mit knapper Zeit und Schwierigkeiten wie unterschiedlicher Wissenstand und Lernfortschritt, wenig motivierte Teilnehmende und Großgruppen. Diese Inhalte werden nicht nur kognitiv vermittelt, sondern auch erlebbar, erfahrbar gemacht. Nach Übungen vor der Gruppe erhalten die TutorInnen ermutigendes, konstruktives Feedback. So wird es ihnen erleichtert, individuelle zielführende Methoden für ihre modulbezogene Arbeit auszuwählen.

Einsatzbereiche

FachtutorInnen unterstützen das Selbststudium durch Gruppenübungen, Wiederholungen und Vertiefungen des Lehrstoffes. Dabei übernehmen sie die analytische Annäherung an den fest umrissenen Lerninhalt, strukturieren diesen und bereiten ihn so auf, dass er optimal in die bereits vorhandenen Vorkenntnisse der Studierenden integriert werden kann. FachtutorInnen gestalten so einen effektiven und erfolgreichen Lernprozess. Sie kennen die fachlichen Anforderungen und Lösungen und geben konkrete Hilfe bei Verständnis- und Lernschwierigkeiten.

Evaluation und Ausblick

Die qualitative Bewertung der Tutorenschulungen erfolgt durch Evaluationsbögen. Seit der Etablierung des Angebots wird es durchgehend mit „sehr gut“ bewertet. Mit dem Feedback der Teilnehmenden wird in Zusammenarbeit mit den Lehrenden und Lehrbeauftragten das Konzept kontinuierlich weiterentwickelt. Dazu könnten beispielsweise Formate wie kollegiale Fallberatung, Hospitation sowie Beratungsmöglichkeiten feste Bestandteile der Tutorenschulung werden um die FachtutorInnen prozessorientiert zu begleiten.

Für 2015 ist eine hochschulweite Befragung der FachtutorInnen geplant, um die Tutorienarbeit an der Hochschule OWL umfassend zu eruieren. Die daraus gewonnenen Erkenntnisse sollen helfen, bessere Rahmenbedingungen für erfolgreiche Tutorienarbeit zu schaffen und eine systematische Integration in die Curricula zu bewirken. Anreizsysteme in Form von Vergütung, Zertifikat oder Creditpoints könnten etabliert werden, um Studierende zur Teilnahme an einer Tutorenschulung zu motivieren.

Fokussierte Zielgruppe

Wissenschaftliche Mitarbeiter, die Tutorenschulungen konzeptionell gestalten

Hochschuldidaktiker/-innen aus den Ingenieurwissenschaften

Tutorenausbilder

Fachhochschul-Lehrende

Weiterführende Fragen

Welche Inhalte der Qualifikation sind für Fachtutoren unerlässlich?

Welche Anreizsysteme können für Tutoren geschaffen werden und wie kann die Teilnahme an der Qualifizierung für Fachtutoren verpflichtend werden?

Wie können die Rahmenbedingungen für die Tutorienarbeit verbessert werden?

ID: 375 / B3-DS: 2

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: Peer Learning, Schreibdidaktik, Scholarship of teaching and learning

Stichworte: Peer Textfeedback, Schreibdidaktik, schreibintensive Lehre, Schreibberatung, Writing Fellows

Writing Fellows – schreibintensive Lehre in den Fächern. Eine Kooperation von Fachlehrenden und Schreibtutor*innen

Franziska Liebetanz, Stephanie Dr. Dreyfürst

Viele Studierende tun sich schwer mit dem Erlernen des akademischen Schreibens (Dreyfürst 2011, Sennwald/Mandalka 2012). Da sich die Textsorten, der Sprachduktus und der Inhalt je nach Fach stark voneinander unterscheiden, ist die Haltung vieler universitärer Schreibzentren inzwischen, dass das akademische Schreiben am besten im Fach selbst erlernt werden sollte. Ein schreibdidaktisches Konzept, das die Lehrenden bei ihrer Aufgabe unterstützt, das akademische Schreiben im Fach zu vermitteln, sind die Writing Fellows.

Writing Fellows sind Studierende, die am Schreibzentrum umfangreich zu Schreibberater*innen ausgebildet wurden (Grieshammer/Liebetanz/Peters/Zegenhagen 2012). Sie begleiten ein Fachseminar während eines Semesters.

Die Aufgaben des Writing Fellows sind: Dem*der Lehrenden Feedback zu geben auf seine*ihre Lehrziele, Schreibaufgaben und Bewertungskriterien; Den Studierenden auf zwei Schreibaufgaben im laufenden Semester schriftliches Feedback zu geben; Mit allen Studierenden im Laufe des Semesters eine individuelle Schreibberatung durchzuführen.

Das Writing-Fellow-Programm ist wirksam auf verschiedenen Ebenen: Es fördert die Schreibkompetenzen der Studierenden und eine respektvolle Feedbackkultur; Es ist attraktiv für Lehrende, weil ihre Studierende professionell und individuell während ihres gesamten Schreibprozesses begleitet werden und Lehrende daher entlastet werden; Es verbreitet Schreibzentrumsmaterial und schreibdidaktisches Wissen in die Fächer; Es bildet die Lehrenden durch die Zusammenarbeit mit den Writing Fellows schreibdidaktisch fort.

Das Konzept der Writing Fellows wurde Ende der 1980er Jahre in den USA entwickelt (Haring-Smith 1992) und vielfach an standortspezifische Gegebenheiten angepasst (vgl. Hall/Hughes 2011). In Kooperation mit dem Writing Center der University of Madison, Wisconsin adaptierten im Wintersemester 2013/14 die Schreibzentrumsleitenden der Europa-Universität Viadrina und der Goethe-Universität Frankfurt das Programm für die deutschsprachige Wissenschaftskultur und wurden dafür mit einem Preis des Stifterverbands für innovative Lehrkonzepte ausgezeichnet.

In unserem Vortrag werden wir die (schreib-)didaktische Konzeption des Writing Fellow-Programms vorstellen. Außerdem soll am Beispiel verdeutlicht werden, wie sich die Texte der Studierenden durch das Feedback der Fellows und die darauf folgende Überarbeitung verändern. Angesprochen fühlen sollen sich Personen, die es für wichtig halten, wirksame Konzepte zur Förderung der akademischen Schreibkompetenzen in Kooperation mit Fachlehrenden zu entwickeln. Dies sind einerseits Schreib- und Hochschuldidaktiker*innen, die mit der Entwicklung von Konzepten zur Vermittlung des akademischen Schreibens befasst sind, andererseits die Lehrenden, die den Studierenden das akademische Schreiben im Fach selbst vermitteln.

Schreibintensive Lehre, Writing Fellows, Textfeedback

Was fanden Sie besonders interessant? Welche Fragen sind offen geblieben? Sehen Sie Möglichkeiten, das Programm an Ihrer Hochschule zu initiieren?

Disqspace: Der Lernvielfalt begegnen II

ID: 184 / B4-DS: 2

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: Beratung (Studierende), Peer Learning, Tutorienarbeit, Peer-Tutor*innen, studentische Tutor*innen

Stichworte: Peer Learning, Selbstgesteuertes Lernen, Selbststudium, Lernbegleitung

Angeleitete Selbstlerngruppen - studentische Lernprozessbegleitung durch Lernscouts

Katharina Thies, Bettina Eller-Studzinsky, Miriam Magadi

Das Teilprojekt „Angeleitete Selbstlerngruppen“ an der Hochschule Ostwestfalen-Lippe unterstützt das fachliche Lernen und fördert selbstreflexive Lernprozesse: In kooperativen Arbeitsweisen werden fachbezogene Fragen und Übungsaufgaben in kleinen Gruppen bearbeitet und zugleich studien- und berufsrelevante Kompetenzen wie Kommunikations- und Teamfähigkeit trainiert. Lernscouts fördern die Lernvorgänge in der Gruppe, in dem sie die wesentlichen Entscheidungen, ob, was, wann, wie und woraufhin gelernt werden soll, den Lernenden überlassen. Die Übernahme von Verantwortung trägt nach Weinert (1982) wesentlich zum Aufbau selbstgesteuerter Lernprozesse bei. Die Lernscouts unterstützen im weiteren Lernverlauf nach dem „Prinzip der minimalen Hilfe“ (vgl. Zech 1996, Aebli 2006), sie bringen ihre Erfahrungen ein und geben Tipps und Strategien zur Optimierung des Lernens. Durch den Austausch in der Gruppe erhalten die Lernenden Rückmeldungen über ihre Wissensstände, erreichen eine Wissenserweiterung durch neue Perspektiven und Lösungsansätze und profitieren von den Vorzügen kooperativer Arbeitsformen (vgl. Slavin, 1983, Johnson et al. 1991). Reflexionen der Arbeitsweisen ermöglichen eine Übertragung auf andere Fächer und Situationen.

Fachlich und persönlich geeignete Studierende höherer Semester werden durch die Teilprojektmitarbeiterinnen in Rücksprache mit den Lehrenden ausgewählt und in zwei ganztägigen Workshops geschult. Die Schwerpunkte der Qualifikation sind Lernen in Gruppen, Gruppendynamik und -prozesse, Kommunikation, Lernstrategien, Selbst- und Zeitmanagement und Motivation. In Rollenspielen werden Moderationstechniken und der Umgang mit schwierigen Situationen eingeübt. Reflexionen im Team dienen dem Erfahrungsaustausch und ergänzen die persönliche Weiterentwicklung der Lernscouts.

Die Lernscouts werden in der modulgebundenen Begleitung von Lerngruppen eingesetzt. Der Bedarf wird gemeinsam mit Studierenden und Lehrenden ermittelt. In Abgrenzung zum Modell des klassischen Fachtutoriums liegen ihre Aufgaben in der Lernprozessbegleitung mit Anleitung und Moderation der Gruppenarbeit und gemeinsamen Erarbeitung von Lösungswegen. Hierzu sind regelmäßige Termine im Stundenplan verankert.

Quantitative Daten werden durch standardisierte Befragungen von Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden erhoben und durch Ergebnisse aus der jährlichen Hochschulbefragung ergänzt (Teilnahmequote in 2014: 30%). Leitfadengestützte Interviews mit Teilnehmenden und Lernscouts dienen der qualitativen Erhebung und Auswertung. Im Vordergrund stehen dabei die Erfassung von Akzeptanz und Beurteilung sowie der von Lernscouts und Teilnehmenden subjektiv wahrgenommene Mehrwert im Bereich der persönlichen fachlichen und überfachlichen Kompetenzen.

Das Format trägt einer lernendenzentrierten Studienkultur Rechnung und kann studentische Lernunterstützung wie Mentoring, eLearning und Tutorien sinnvoll ergänzen. Perspektivisch eröffnet es Schnittstellen zu innovativen Lehrformaten.

Literatur

Aebli, H. (2006). Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Stuttgart: Klett-Cotta.

Johnson, D.W., Johnson, R.T. & Smith, K.A. (1991). Cooperative Learning: Increasing College Faculty Instructional Productivity. ASHE-ERIC Higher Education Report 4. Washington DC: George Washington University.

Slavin, R. (1983). Cooperative Learning. New York: Longman.

Weinert, F. E. (1982). Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts. In: Unterrichtswissenschaft, 2, S. 99-110.

Zech, F. (1996). Grundkurs Mathematikdidaktik. Theoretische und praktische Anleitungen für das Lehren und Lernen von Mathematik. Weinheim: Beltz.

Zielgruppe

TutorInnen-Trainer/innen

Forscher/innen im Bereich Selbstgesteuertes Lernen und Kompetenzentwicklung

Lehrende mit Interesse an kooperativen Lernformaten

Hochschuldidaktiker/-innen

Schlagworte

Peer Learning, Selbstgesteuertes Lernen, Selbststudium

Fragen

Wie kann das Potenzial kooperativer Lehrmethoden in die Lehrkonzepte der Hochschulen eingeführt und verankert werden?

Wie kann das Format sinnvoll in die Selbststudienzeit der Studierenden integriert werden, um ein frühzeitiges und kontinuierliches Vor- und Nacharbeiten fachlicher Inhalte anzuregen?

Wie können Studierende adäquat auf die Rolle eines Moderators und die Begleitung von Lerngruppen vorbereitet werden?

ID: 224 / B4-DS: 1

Disqspace

Stichworte: Peer Learning, Lehr- Lernkompetenz, Selbststudium, Tutoring, Mentoring

Der Lernvielfalt begegnen - Formate zur Unterstützung Studierender durch studentische Lernprozessbegleitung

Robin Kröger, Katharina Thies, Burkhard Wrenger

Die Hochschule Ostwestfalen-Lippe (HS OWL) und die Technische Universität Darmstadt (TU Darmstadt) haben eine Kooperation für die 44. Jahrestagung der dghd angeregt. Für ein DisqSpace zum Thema "Der Lernvielfalt begegnen - Formate zur Unterstützung Studierender durch studentische Lernprozessbegleitung" wurden sieben Einzelbeiträge erstellt, die sich mit der Qualifizierung und Unterstützung von Studierenden befassen. Ziel ist eine möglichst umfangreiche Abbildung unterstützender Angebote, die Lernende in ihrer spezifischen Situation abholen. Der DisqSpace ist zu verstehen als ein Forum für PraktikerInnen, in dem diese verschiedenen Aspekte des Lernens diskutiert werden können.

Sonja Frey, Anna Herbst und Bärbel Kühner-Stier (TU Darmstadt) stellen das Thema „Lehren lernen – mit Reflexion zur Profession“ vor. Dieses bietet Lehramtsstudierenden bereits zu Beginn der Berufsausbildung die Möglichkeit eines begleiteten Praxiseinsatzes. Ziel des Moduls ist die Förderung von Lehr- und Handlungskompetenz von TutorInnen.

Anna Herbst, Lisa Hertweck und Lea Kimmerle (TU Darmstadt) liefern einen Beitrag zum Thema „Kompetenzen ergänzen – Fächerübergreifende Kooperation zur Förderung der Schreibkompetenz Studierender durch writing fellows“. In Ingenieursstudiengängen werden verpflichtende Tutorien zum wissenschaftlichen Schreiben eingerichtet um die Schreibkompetenz der Studierenden zu verbessern.

Ute Lorenz (TU Darmstadt) befasst sich mit dem Thema "Lernen von Studierenden für Studierende. Teamkompetenz- und Präsentationstrainings der studentischen Arbeitsgruppe KOMPASS". Teilnehmende erwerben die Fähigkeit, Kompetenzen und das dazugehörige Wissen in einem Training zielgruppenadäquat anzubieten.

Prof. Dr. Burkhard Wrenger und Melike Heubach (HS OWL) liefern einen Beitrag zum Thema „eMentoring – Mediengestützte studentische Betreuung der Studieneingangsphase“. Studierende erstellen webbasiertes Lernmaterial und geben Online-Sprechstunden für KommilitonInnen mit dem Ziel überfachliche Fähigkeiten auszubauen.

Dr. Vathsala Aithal und Romina Caltagirone (HS OWL) stellen das Thema „Mentoring – Ihr Weg zum erfolgreichen Studienabschluss“ vor. Erfahrene Studierende betreuen unter Berücksichtigung von Gender- und Diversity-Aspekten KommilitonInnen in der Studieneingangsphase durch die Entwicklung individueller Lernwege.

Dr. Bettina Eller-Studzinsky, Miriam Magadi und Katharina Thies (HS OWL) stellen das Thema „Angeleitete Selbstlerngruppen – studentische Lernprozessbegleitung durch Lernscouts“ vor. In angeleiteten Lerngruppen werden durch kooperative Arbeitsweisen Fachinhalte vertieft und studien- sowie berufsrelevante Kompetenzen trainiert.

Mechtild Schwarze (HS OWL) befasst sich mit dem Thema „Tutorenschulung – Lehren lernen im Studium“. In methodisch-fachdidaktischen Workshops werden TutorInnen durch externe Lehrbeauftragte professionell auf ihre Rolle als LeiterIn einer Lerngruppe vorbereitet, um die Qualität von Tutorien an der Hochschule zu sichern.

ID: 212 / B4-DS: 3

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: Beratung (Studierende), eLearning, Peer Learning

Stichworte: Peer Learning Studieneingangsphase, eLearning, überfachliche Fähigkeiten

eMentoring - Mediengestützte studentische Betreuung Studierender in der Studieneingangsphase

Melike Heubach, André Mersch, Burkhard Wrenger

Was möchten wir sagen?

Der Beitrag beschäftigt sich mit der Frage, wie Studierende in der Studieneingangsphase mit eLearning-Angeboten beim Aufbau überfachlicher Fähigkeiten als Grundlage für ein erfolgreiches Studium von geschulten Studierenden unterstützt werden können. Ziel dabei ist es, computergestützt zeitlich und räumlich flexible Angebote zu schaffen, die den Aufbau studienrelevanter Fähigkeiten schon vor bzw. zu Beginn des Studiums anregen und damit bessere Chancen auf Studierenerfolg schaffen. So soll auch Studierenden, die neben dem Studium berufliche oder familiäre Verpflichtungen haben, nicht am Studienort wohnen oder eingeschränkt mobil sind, die Teilnahme an Unterstützungsangeboten möglich sein.

Die studentischen Betreuer (eMentoren) werden im Rahmen eines Wahlpflichtmoduls ausgebildet, eingesetzt und vergütet. Inhalte der Schulungen sind u.a. das Lernen mit der Lernplattform ILIAS, Grundlagen der (e)Didaktik und der Lernprozessgestaltung. Die eMentoren gestalten und betreuen einen Online-Kurs für alle Studienanfänger, der sechs Wochen vor Semesterbeginn zur Verfügung steht. Er enthält von den eMentoren erstellte Lernmaterialien zu überfachlichen Themen und Informationen zum Studium, zudem bieten die eMentoren in Foren und Online-Sprechstunden individuelle Beratung an.

Evaluiert werden die Konzepte und Produkte der eMentoring-Maßnahmen, sowie die erzielten Wirkungen bei den Teilnehmern. Die Daten werden anhand von schriftlichen Befragungen, Prä-Post-Selbsteinschätzungen, der Analyse der Nutzungsdaten des Online-Angebotes und der Teilnehmerzahlen erhoben. Zudem werden beteiligte Hochschulmitarbeiter zur Akzeptanz der Angebote und dem Lernerfolg der Teilnehmer befragt.

In der Auswertung zeigten sich u.a. folgende Aspekte, die auch bei der Weiterentwicklung der Maßnahmen berücksichtigt werden:

- Unterstützungsangebote für Studienanfänger: Das Forum und die Online-Sprechstunde für Studienanfänger wurden besonders in der Zeit zwischen der Immatrikulation und dem Beginn des Studiums stark genutzt, hier sollte die Betreuung intensiviert werden. Außerdem besteht der Bedarf, die Studienanfänger bei der Nutzung der Lernmaterialien noch enger durch eMentoren anzuleiten und zu begleiten.
- Ausbildung der eMentoren: Die Veranstaltung wurde von allen Seiten positiv aufgenommen: Den Nutzen der Ausbildung für das eigene Studium schätzten alle Teilnehmer positiv, für die spätere Berufstätigkeit als positiv bzw. eher positiv ein. Ebenfalls stellten alle einen Zuwachs ihres Wissens und Könnens im Bereich der überfachlichen Fähigkeiten fest und fühlten sich (eher) ausreichend auf ihren Einsatz als eMentoren vorbereitet. Von den Lehrenden wurde besonders die Verbindung von Theorie und Praxis durch die Kombination von Schulungen und Einsatz im Rahmen der Ausbildung als positiv hervorgehoben.

Als Zeichen der Akzeptanz von Seiten der Hochschule wird die Ausweitung der Maßnahmen von einem auf bisher drei Fachbereiche angesehen.

Literatur

Salmon, G. (2013). E-tivities. The Key to Active Online Learning. New York: Routledge.

Stöger, H., Ziegler, A., Schimke, Diana (Hrsg.). (2009). Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen. Lengerich: Pabst Science Publishers.

Heidenreich, S. (2009). Pädagogische Anforderungen an das Lernhandeln im E-Learning. Dimensionen von Selbstlernkompetenz. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.

Wen möchten wir ansprechen?

Tutorenausbilderinnen und -ausbilder anderer Hochschulen

Hochschuldidaktikerinnen und -didaktiker, besonders im Bereich eLearning tätige

eLearning-Beauftragte, die Angebote für die Studieneingangsphase gestalten

Lehrende von Soft Skills-Lehrveranstaltungen in MINT-Studienfächern

Welche konkreten Fragen möchten wir an unser Publikum stellen?

Wie können eLearning-Angebote in der Studieneingangsphase gestaltet werden, damit sie von den Studienanfängern (regelmäßig) genutzt werden? Welche Maßnahmen können ergriffen werden, um die Studienanfänger zur Nutzung der Angebote zu motivieren (Hemmungen abbauen etc.)?

Welche Inhalte sollten sie enthalten bzw. welche Inhalte lassen sich nicht über eLearning-Angebote vermitteln?

Welche eTools/Methoden bieten sich für einen solchen Kurs an, welche sind eher ungeeignet (Online-Sprechstunden, Foren, Interaktives Lernmaterial, Selbsttests)?

ID: 241 / B4-DS: 6

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: Peer Learning, Schreibdidaktik, Tutorienarbeit, Peer-Tutor*innen, studentische Tutor*innen

Stichworte: Peer Learning, Lernbegleitung, Lehr- und Lernkompetenz, writing fellows, Tutorien

Kompetenzen ergänzen – Fächerübergreifende Kooperation zur Förderung der Schreibkompetenz Studierender durch writing fellows

Anna Herbst, Lisa Hertweck, Lea Kimmerle

Bei der Betreuung studentischer Arbeiten eines ingenieurwissenschaftlichen Studiengangs der TU Darmstadt registrierten Lehrende und Lernende einen erhöhten Unterstützungsbedarf beim Schreiben wissenschaftlicher Texte. Aus diesem Bedarf heraus wurde eine Kooperation mit dem SchreibCenter (SC) der TU Darmstadt initiiert. Seit dem Sommersemester 2013 veranstaltet das SC daher verpflichtende Tutorien zum wissenschaftlichen Schreiben für IngenieurInnen, um gezielt die Schreibkompetenz der Studierenden zu verbessern. Diese Tutorien sind strukturell an die Ringvorlesung Ingenieurinnen und Ingenieure in der Gesellschaft angegliedert, werden jedoch eigenverantwortlich von studentischen TutorInnen (writing fellows) durchgeführt. Um die individuelle Lehrkompetenz der TutorInnen zu stärken, wurde zum SoSe 2014 mit dem Projekt Lernen durch Lehren II (LdL) ein weiterer Kooperationspartner hinzugezogen. In der Gesamtveranstaltung ergänzen sich so die Kernkompetenzen der Fachlehrenden und der fachfremden writing fellows (Severino/ Trachsel 2004) mit der schreib- und hochschuldidaktischen Expertise von LdL und SC.

Studien haben gezeigt, dass der maßgebliche Einflussfaktor für den Lernerfolg die Lehrenden sind. (Winteler/Forster 2007, 105f.) Die TutorInnen nehmen demnach eine zentrale Rolle im Lernprozess ein. In den Tutorien vermitteln sie den Studierenden entlang der Phasen des Schreibprozesses Schreibtechniken. Sie leiten zum Verfassen eines Essays und mehrerer Protokolle an, geben hierzu umfangreiches Feedback und haben die Aufgabe diese Texte zu bewerten. Um die mündliche Argumentationskompetenz der Studierenden zu trainieren, schließt jede Tutoriumssitzung mit einer Diskussion, die von den TutorInnen moderiert wird. Mit einer didaktischen Schulung zu Moderation, Feedback und Reflexion der Leitungsrolle werden die TutorInnen auf ihre anspruchsvolle Aufgabe vorbereitet. Parallel zu ihrer Tätigkeit in den Tutorien werden sie durch eine didaktische Sprechstunde und eine Lehrhospitation mit individuellem Feedback begleitet. Zudem werden sie in die Methode der Kollegialen Beratung eingeführt, um in Peer-Groups ihr Lehrhandeln zu reflektieren.

Der Vergleich der Studierendenbefragungen zum Tutorium im SoSe 2013 und SoSe 2014 zeigt bereits, dass durch das Zusammenbringen der drei Kernexpertisen (inhaltliche, didaktische und Schreibexpertise) die Qualität der Lehre deutlich gesteigert wurde. Um weiteren Verbesserungsbedarf in der Konzeption der Tutorien, sowie in der Qualifizierung und Begleitung der TutorInnen zu ermitteln, werden die Tutorien durch das LdL-Team aus Sicht der TutorInnen ausgewertet und so der Bedarf an didaktischer Unterstützung evaluiert. Diese stetige Evaluation dient zur Optimierung der Qualifizierung und Begleitung, um die Kompetenzen der TutorInnen gezielt (weiter-)entwickeln zu können – ein interdisziplinäres Lehrkonzept mit Potenzial.

Literatur:

Severino, Carol & Trachsel, Mary (2004): Starting a writing fellows program: Crossing disciplines or crossing pedagogies. *International Journal of Learning* 11, 449-455.

Winteler, Adi & Forster, Peter (2007): Wer sagt, was gute Lehre ist? Evidenzbasiertes Lehren und Lernen. *Das Hochschulwesen. Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik*. 55. Jg, 4/2007, 102-109.

Zielgruppe:

Lehrende

Fach- und MINT-Interessierte

Schreibdidaktiker/innen

Hochschuldidaktiker/innen

Tutor/innen

Diskussionsfragen:

(Wie) kann das Potenzial solcher interdisziplinärer Lehrkonzepte in den Hochschulen eingeführt, verankert und verstetigt werden?

Ist dieses Modell der Schreibförderung geeignet, um in andere Studiengänge und Hochschulen übertragen zu werden? Wo liegen Potenziale und Herausforderungen?

Diskussion zur Notwendigkeit und möglichen Formen der Ausbildung und Begleitung von studentischen Lehrenden bzw. Lernbegleitern.

ID: 239 / B4-DS: 5

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: Lehrkompetenz, Kompetenzmodelle, Peer Learning, Tutorienarbeit, Peer-Tutor*innen, studentische Tutor*innen
Stichworte: Reflexion, Handlungskompetenz, Lehr-Lernkompetenz, Lernbegleitung, Peer Learning

Lehren lernen - mit Reflexion zur Profession

Sonja Frey, Anna Herbst, Bärbel Kühner-Stier

„Als Lehrer/innen erfolgreich sein – dazu braucht es [...] Reflexionskompetenz. Nur wer sich darüber klar ist, wohin er will, wird Wege finden können, die zum Ziel führen.“ (Hager 2009, 1)

Professionell Lehrende müssen – unabhängig von der Zielgruppe – kontinuierlich ihre Tätigkeit reflektieren, um in vielfältigen beruflichen Situationen handlungsfähig zu bleiben. (Wyss, 2008, 1) Ein ‚professionelles Selbst‘ (Reh, 2004, 364), das sich über Selbstreflexion und die Reflexion des Unterrichts herausbildet, kann auf ‚unerwartete‘ Situationen mit ‚Achtsamkeit‘ reagieren (ebd. 369).

Um dieser komplexen Aufgabe gut vorbereitet gegenüber zu treten, wird an der TU Darmstadt für Studierende des Lehramts das Modul ‚Tutorielle Lehre‘ angeboten. Dieses besteht aus den drei Seminaren Qualifizierung, Reflexion und didaktische Vertiefung und wird im Idealfall neben einer studentischen Lehrtätigkeit an der Universität oder in der schulischen Lehre belegt. Damit haben zukünftige Lehrer/innen bereits in der ersten Phase der Berufsausbildung die Möglichkeit, während ihrer studentischen Lehre einen begleiteten Praxiseinsatz zu erfahren. Ziel dabei ist, die Förderung der Lehr- und Handlungskompetenz vor dem Hintergrund von Schule und Hochschule als Anwendungsfelder professioneller Lehrtätigkeit.

Insbesondere das Reflexionsseminar fokussiert gezielt die professionsbezogene Reflexionskompetenz. Im Sinne reflexiven Lernens wird die Reflexion des eigenen Lehrhandelns als Entwicklungs- und Überprüfungsmöglichkeit angestrebt. Hierzu werden didaktische Konzepte und Methoden zur Selbstreflexion, sowie zur kollegialen und subjektiven Lösungsfindung vermittelt und angewendet. Mit diesem Fokus auf reflektierte Praxis (Reinmann, 2011, 4) knüpft die Herangehensweise an die Standards für Lehrerbildung der Kultusministerkonferenz von 2004 an. Durch eine Kombination von Präsenztagen und elearning-gestützten Portfolioelementen, soll eine Haltung ‚pädagogischer Nachdenklichkeit‘ (Hidding-Kalde, 2013, 33) angeregt werden.

Der Ansatz der Fokussierung von Reflexionskompetenz ermöglicht Studierenden, die Verarbeitung von Erfahrung, in Hinblick auf die Herausbildung von ‚professionellen Schemata‘, die als ‚Muster der Orientierung des Handelns‘ für den eigenen Weg zur Profession erste Hilfen für die Lehre liefern können. (Tenorth, 2006, 590) Wissen und die Verarbeitung von Erfahrung über Reflexion, erscheint auch für die Konzeption anderer Qualifizierungsprogramme von Tutor/innen oder Hochschullehrenden sinnvoll und erstrebenswert. Erste Ergebnisse belegen, dass das hier vorgestellte Konzept Wirkung zeigt: So gaben 21 von 23 Studierenden im WS 14/15 an, dass das Seminar die Fähigkeit ihre Lehre zu reflektieren gefördert hat und 17 von 23, dass sie gelernt haben, sich in ihrer Leitungsrolle zu reflektieren. Diese Selbsteinschätzung stimmt mit den schriftlichen Reflexionsarbeiten im Wesentlichen überein.

Literatur

C. Hager (o.D.). Selbstreflexion. (http://www.ectaveo.ch/Mediathek/2015/01/Hager_6.-Selbstreflexion-DE.pdf) (Stand 09.02.2015)

C. Wyss (2008).. Zur Reflexionsfähigkeit und –praxis der Lehrperson. In: bildungsforschung, (<http://bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/view/80>) (Stand 09.02.2015)

S. Reh (2004). Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? Theorien und Forschungen zur Lehrprofessionalität. In: Zeitschrift für Pädagogik 50, S. 358-372.

C. Hidding-Kalde. Reflektieren als Grundkompetenz von Lehrpersonen. In: M. Brenk/ C. Hidding-Kalde (Hrsg.) Gemeinsam über Schule nachdenken. Berlin. Cornelsen Verlag, 2013

G. Reinmann (2011). Kompetenz – Qualität – Assessment: Hintergrundfolie für das technologiebasierte Lernen. In: M. Mühlhäuser, W.Sesink, A. Kaminski, J. Steimle (Hg.). IATEL Interdisciplinary Approaches to technology-enhanced Learning. Münster: Waxmann, 2011, S. 467-493.

H.-E. Tenorth (2006). Professionalität im Lehrberuf. (<https://www-user.tu-chemnitz.de/~nean/Onlineartikel/Tenorth-2006.pdf>) (Stand 09.02.2015)

ID: 263 / B4-DS: 7

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: Kompetenzorientierung, Lehrmethoden, Peer Learning

Stichworte: Peer Learning, Lernbegleitung, Lehr- und Lernkompetenz, Präsentationstraining, Teamkompetenz-Training

Lernen von Studierenden für Studierende: Teamkompetenz- und Präsentationstrainings der studentischen Arbeitsgruppe KOMPASS

Ute Lorenz

Seit ca. 20 Jahren bietet die Hochschuldidaktische Arbeitsstelle (HDA) der TU Darmstadt die KOMPASS-Trainerausbildung für Studierende aller Studiengänge an. KOMPASS steht für KOMMunikation-, Präsentations- und Arbeitstechniken im Selbstorganisierten Studium. Das Trainingsformat wurde von Nicola Buchholz (1995) konzipiert und seither kontinuierlich weiterentwickelt. Die Ausbildungsdauer beträgt je nach Ausbildungsziel (Präsentations- und/oder Teamkompetenz-TrainerIn) 200 - 320 Zeitstunden. Sie beinhaltet Vor- und Nachbereitung und die praktische Durchführung von Trainings. Hinzu kommen individuelle Reflexions- und Auswertungsgespräche der Trainings, Supervisionen und die regelmäßige und aktive Teilnahme an den KOMPASS-Teamtreffen zur kontinuierlichen persönlichen Weiterbildung.

Die Teilnahme an den dreitägigen Trainings, das eigenständige Ausführen einzelner Sequenzen unter Anleitung studentischer TrainerInnen sowie die selbstständige Organisation und Durchführung der Trainings, verbunden mit der Anleitung neuer Trainees unter Supervision, fördert die Kompetenz der Studierenden, ein vorhandenes Trainingskonzept zielgruppenadäquat anpassen und anleiten zu können.

Die Studierenden werden angehalten, neuen fachlichen Inhalt für die Teamtreffen aufzubereiten und zu vermitteln, um so theoretisches Wissen in praktisches Handeln zu überführen und den Erwerb von Handlungskompetenzen zu fördern (Semmer & Pfäfflin, 1979). Unter dem Aspekt „Lernen von Studierenden für Studierende“ erwerben die Teilnehmer der KOMPASS-Trainerausbildung die Fähigkeit, Kompetenzen und das dazugehörige Wissen in einem Training zu vermitteln und Studierende aktiv zu beteiligen und anzuleiten.

Die KOMPASS-Trainerausbildung spricht Studierende aller Fachbereiche an und kann auf freiwilliger Basis oder in Anbindung an ein Modul (Pädagogik) absolviert werden. Hier können zusammen mit einer Hausarbeit und einer mündlichen Prüfung 15 Credit Points erworben werden.

Die KOMPASS-TrainerInnen zeigen nicht nur Initiative in der Akquise von Studierenden für die Trainings, sie werden zunehmend auch von Hochschulgruppen und Professoren für Doktorandenseminare angefragt, um dort themenspezifische Trainings zu geben. Zudem führen die TrainerInnen Teamkompetenz- und Präsentationstrainings im Rahmen der Qualifizierung von TutorInnen durch, die bei interdisziplinären Studieneingangsprojekten an der TU Darmstadt studentische Projektgruppen in ihrer Teamentwicklung unterstützen.

Die Erfahrungen weisen u.a. auf qualitativ hohe Kompetenzen der studentischen TrainerInnen in Bezug auf die Bewertung von Vorträgen anhand beobachteter Kriterien, verhaltensorientiertem Feedback, der Analyse von Gruppendiskussionen, der Anwendung von Videotechnik und der Fähigkeit zur Selbstreflexion hin (Eger, 2011).

Neu eingeführt wurden Präsentationstrainings in englischer Sprache, deutsche Präsentationstrainings für international Studierende und kürzere Trainingsformate. Erste Erfahrungen zeigen positive Effekte.

Schlagwörter:

Peer Learning, Lernbegleitung, Lehr- und Lernkompetenz

Zielgruppe:

Lehrende, die an der Vermittlung von Schlüsselkompetenzen interessiert sind

Hochschuldidaktiker

Fragen:

Wie kann man Handlungskompetenz bzw. Handlungslernen in den fachlichen Kontext (fachspezifisches Problemlösen, Fachkultur, etc.) einbetten, fördern und trainieren?

Wie können hochschuldidaktische Angebote im oben genannten Kontext für Studierende zeiteffizient, attraktiv und nachhaltig gestaltet werden?

Persönlichkeitsentwicklung durch die Förderung von Schlüsselkompetenzen – kann sich das positiv auf die Hochschulpolitik auswirken?

Literatur:

Buchholz, N. (2003). Methoden der Erwachsenenbildung und Training kommunikativer Kompetenzen. Ein integriertes Konzept. In G. Krampen & H. Zayer (Hrsg.), Psychologiedidaktik und Evaluation IV: Neue Medien, Konzepte, Untersuchungsbefunde und Erfahrungen zur psychologischen Aus-, Fort- und Weiterbildung (S. 343-364). Bonn: Dt. Psychologischer Verlag.

Eger, M. (2011). Auf dem Weg: Studienreformprozesse am Beispiel der Kompetenzentwicklung durch Studienprojekte. In M. Eger, G. Bahareh & R. Kröger (Hrsg.), Verantwortungsvolle Hochschuldidaktik. Gesellschaftliche Herausforderungen, Nachhaltigkeitsanspruch und universitärer Alltag (S. 163 – 182). Lit Verlag, Berlin.

Semmer, N. & Pfäfflin, M.(1979). Interaktionstraining. Ein handlungstheoretischer Ansatz zum Training sozialer Fertigkeiten. Weinheim: Beltz.

ID: 214 / B4-DS: 4

Inhaltlicher Forschungsbeitrag

Themen: Mentor*innen, Mentoringkonzepte, Peer Learning, Studieneingangsphase

Stichworte: Mentoring, Peer-Learning, Individuelle Lernbegleitung

Mentoring – Lernen durch individuelle Peer-Begleitung

Romina Caltagirone, Vathsala Aithal

Die ursprüngliche Idee von Mentoring, welche auf die griechische Mythologie zurückgeht, dient heute noch als Grundlage für die Gestaltung von Mentoring-Programmen. Im Sinne der Weitergabe von Erfahrungen richtet sich das Mentoring-Programm der Hochschule Ostwestfalen-Lippe an Studienanfänger/innen und Studierende aus dem höheren Semester. Ziel ist die Unterstützung zum selbstgesteuerten Lernen, welches die Grundlage für ein effektives Studium ist und wesentlich zum Aufbau der Lernkompetenz für ein lebenslanges Lernen beiträgt. Es soll die Entwicklung von Fachidentität, Selbstständigkeit und Selbststudium fördern, bei der Organisation des Studiums und der Entwicklung individueller Lernwege unterstützen und dabei Gender und Diversity-Aspekte berücksichtigen (vgl. Ragins, 2002).

Zielgruppen des Programms sind zum einen ratsuchende Studienanfänger/innen (Mentees) und zum anderen Studierende aus dem höheren Semester (Mentor/innen), die ihre Erfahrungen an die Studienanfänger/innen weitergeben möchten. Interessierte melden sich per Bewerbungsbogen an. Das Matching der Mentoring-Tandems erfolgt dann über formale Kriterien. Das Programm startet mit einer Kick-Off-Veranstaltung, beinhaltet studienbegleitende Workshops zum Lern- und Selbstmanagement sowie Veranstaltungen zur Erhöhung der Fachidentität und endet mit einer Abschlussveranstaltung. Für die Wahrnehmung ihrer Tätigkeiten werden die Mentees und Mentor/innen qualifiziert. Die Schulung beinhaltet u.a. die Themen Zeit- und Selbstmanagement, Lerntypen und -strategien, Kommunikation und Interaktion sowie professionelle Gesprächsführung. Um der Lernervielfalt gerecht zu werden, werden die Teilnehmenden auch in Bezug auf Gender und Diversity sensibilisiert (vgl. Ragins, ebd.).

Vor dem Hintergrund der Verstetigung des Mentoring-Programms wird die Qualifizierung erstmalig auch im Rahmen einer semesterbegleitenden Lehrveranstaltung durchgeführt, wofür sich die teilnehmenden Studierenden ETCS-Punkte anrechnen lassen können. Die geschulten Mentor/innen begleiten, beraten und unterstützen die Mentees bei allen Fragen rund um das Studium. Die One-to-One-Beziehung ermöglicht gegenüber dem Lernen in der Gruppe eine individuelle (Lern)-Begleitung. Diese erfolgt über zwei Semester nach dem Peer-Learning-Ansatz, welcher eine Beratung auf Augenhöhe ermöglicht. Da sich die „Peers“ in ähnlichen Situationen befinden und dieselbe Sprache sprechen, kann aus Sicht der Mentees eine erhöhte Identifikation mit dem Gegenüber erzielt werden (vgl. Boud, Cohen & Sampson, 2001).

Die Evaluierung erfolgt jährlich mit Hilfe von Evaluationsbögen, Teilergebnissen der Hochschulbefragung und Gruppendiskussionen. Das Evaluationsdesign wird stetig weiterentwickelt. Die Perspektive ist, Mentoring als hochschuldidaktische Kompetenz zu etablieren. Aktuelle Evaluationsergebnisse verweisen darauf, dass das Projekt Mentoring als Lernarrangement im Kontext der Hochschule einen wesentlichen Beitrag zur Studienorganisation leistet. In diesem Zusammenhang betonen die Teilnehmenden die Relevanz des Erfahrungsaustausches zwischen Mentor/in und Mentee.

Literaturverzeichnis

Boud, D., Cohen, R. & Sampson, J. (2001). *Peer Learning in Higher Education: Learning from and with Each Other*. Abingdon, Oxon: Kogan Page.

Kram, K. E. (1985). *Mentoring at Work*. Glenview, IL: Scott, Foresman and Company.

Ragins, B. R. (2002). Understanding diversified mentoring relationships: Definitions, challenges and strategies. In D. Clutterbuck & B. R. Ragins, *Mentoring and Diversity: An international Perspective*. (pp. 23 – 53). Oxford, UK: Butterworth-Heinemann.

Ragins, B. R. & Kram, K. E. (2007). *The Handbook of Mentoring at Work : Theory, Research, and Practice*. Los Angeles: SAGE.

Zielgruppe:

Mentoring-Projektmanager/innen

Hochschuldidaktiker/innen

Wissenschaftler/innen und Lehrende

Fach- und MINT-Interessierte

Schlagwörter:

Mentoring, Peer Learning, Individuelle Lernbegleitung

Konkreten Fragen:

Wie findet Peer Learning im Mentoring statt?

Welches Lernen findet unter Peers statt?

Warum individuelle Lernbegleitung?

Kontaktpersonen

Romina Caltagirone, M.A. Erwachsenenbildung/Weiterbildung

Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Teilprojekt Mentoring, Standort Detmold und Höxter

E-Mail: romina.caltagirone@hs-owl.de

Dr. Vathsala Aithal

Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Teilprojekt Mentoring, Standort Lemgo

E-Mail: vathsala.aithal@hs-owl.de

Projekt-URL

<http://www.hs-owl.de/kom/studierende/mentoring>

Disqspace: Heterogenität in der Hochschullehre

ID: 188 / B5-DS: 2

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: Diversität, Heterogenität, Lehrmethoden, Peer Learning

Stichworte: Diversity, Peer Learning, Inklusion, Bildungswissenschaften

Diversitätssensible Gestaltung bildungswissenschaftlicher Lehr-/Lernkonzepte

Thea Stroot, Petra Westphal, Miriam Schlüter, Theresa Göhler

1: Was möchten wir sagen?

Die „Diversität der Studierenden an deutschen Hochschulen ist längst Realität. Damit wird die Gestaltung studentischer Verschiedenheit zu einer Kernaufgabe der Hochschulentwicklung“ (de Ridder/Jorzik 2012, S. 6). Die Studierenden sind für die Hochschulen in neuer Weise gekennzeichnet von sozialen Unterschieden (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 5). Insbesondere in den Lehramtsstudiengängen sind sog. Bildungsaufsteiger.innen überdurchschnittlich häufig vertreten (vgl. Neugebauer 2013). Der Bildungsbericht 2014 stellt zudem heraus, dass auch die modularisierte Struktur der Hochschulausbildungen noch keinen gravierenden Wandel der Studienabbruchquoten erzielt habe: Nach wie vor liege die Zahl der Studienabbrecher.innen aller Hochschulen bei durchschnittlich 28%, an den Universitäten sogar bei 33% (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 132).

Vor diesem Hintergrund ist die Lehrer.innenausbildung mit einer Vielzahl von Problemlagen konfrontiert, auf die sie erst beginnt, Antworten zu finden. Nicht nur die Integration unterschiedlicher Wissenskulturen der Fachwissenschaften, der Fachdidaktiken und der Bildungswissenschaften und die damit verbundenen unterschiedlichen Perspektiven auf Theorie- und Praxisdimensionen sind zu beachten, sondern auch die Berücksichtigung unterschiedlicher Voraussetzungen der Studierenden. In diesem Zusammenhang fordert insbesondere der bereits seit Jahren diskutierte „Shift from teaching to learning“ (Wissenschaftsrat 2008) dazu heraus, kompetenzorientierte Lerngelegenheiten viel mehr vom lernenden Individuum aus zu betrachten, als die jeweiligen Wissensbestände in das Zentrum zu rücken.

In diesem Beitrag zu einem Disqspace dienen Thesen aus der Bildungsforschung als Einstieg in einen konstruktiven Austausch über diversitätssensible Gestaltung und Anregung von Lehr-/ Lernprozessen. Materialien aus dem Bereich des „Bildungswissenschaftlichen Mentorings für Lehramtsstudierende“ der Universität Paderborn, das parallel zu instruktiven Ansätzen auf Peer Learning fokussiert (Stroot et al. 2014), dienen exemplarisch als Beispiel für bereits erprobte, aber weiter zu entwickelnde Konzepte.

Literatur:

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014). Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Bielefeld.

De Ridder, D./ Jorzik, B. (Hrsg.) (2012). Vielfalt gestalten. Kernelemente eines Diversity-Audits für Hochschulen. Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft. Essen. Online abrufbar unter:

http://www.stifterverband.info/publikationen_und_podcasts/positionen_dokumentationen/vielfalt_gestalten/vielfalt_gestalten.pdf [09.02.2015].

Neugebauer, M. (2013). Wer entscheidet sich für ein Lehramtsstudium – und warum? Eine empirische Überprüfung der These von der Negativselektion für den Lehrberuf. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 16 (S. 157-184).

Stroot, T./Westphal, P./ Treidler, M./ Helle, J. (2014). Bildungswissenschaftliches Mentoring für Lehramtsstudierende: Grundlagen und Konzeptelemente. In: Westphal, P./ Stroot, T./ Lerche, E.-M./ Wiethoff, C. (Hrsg.). Peer Learning durch Mentoring, Coaching und Co. Aktuelle Wege in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Immenhausen bei Kassel (59-70).

Wissenschaftsrat (2008). Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium. In: http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/Qualitaetsverbesserung_Lehre.pdf [09.02.2015].

2: Welche 3 Schlagwörter beschreiben unseren Beitrag am besten?

= Bitte geben Sie 3 Schlagwörter an, durch Komma getrennt.

Diversityorientierung, Peer Learning, Lernberatung

3: Wen möchten wir ansprechen?

Lehrende der Bildungswissenschaften, Erziehungswissenschaft, Psychologie, Soziologie

Hochschuldidaktiker.innen verschiedener Fachrichtungen

Personen im Bereich der Ausbildung von Tutor.innen und Mentor.innen

4: Mit welchen Fragen möchten wir welche Diskussion mit unserem Beitrag auslösen?

Welche Relevanz haben diversitätsorientierte Angebote mit Blick auf aktuelle Forschungsergebnisse für Studierende in der Hochschule? In welchem Maß müssen unterschiedliche Zugänge bei der Gestaltung von hochschulischen Lehr- Lernprozessen berücksichtigt werden?

Welche Forschungsergebnisse sind relevant für die (Nicht-)Entwicklung diversitätssensibler Konzepte?

Inwiefern lassen sich diversitätssensible Konzepte in Großveranstaltungen umsetzen/ einbringen?



ID: 328 / B5-DS: 3

Inhaltlicher Forschungsbeitrag

Themen: Diversität, Heterogenität, Organisationsentwicklung, Faculty Development, Hochschulentwicklung, Studieneingangsphase

Stichworte: Heterogenität, Diversity, Studieneingangsphase, Studienanforderungen, Lehr- und Hochschulentwicklung

Heterogenität im Hochschulkontext: Bedarf theoretischer Klärung, Möglichkeiten empirischer Untersuchung und praktische Implikationen

Elke Bosse

1. Was möchte ich sagen?

Der Begriff der Heterogenität hat Konjunktur im hochschulpolitischen Diskurs und dient zunehmend als Bezugspunkt für Entwicklungen, die von der Ebene der Hochschulsteuerung über die Konzeption von Studienangeboten bis hin zur methodisch-didaktischen Gestaltung von Lehren und Lernen reichen (Mooraj & Zervakis, 2014; Wild & Esdar 2014). Keineswegs geklärt ist allerdings, was unter Heterogenität zu verstehen ist – wie im Kontext der Schulbildung scheint der Begriff vielmehr ein „additives Sammelsurium“ (Koller et al., 2014) von Kategorien zu umfassen, die zur Beschreibung der Studierendenschaft herangezogen werden. Aufgelistet werden häufig allgemeine sozialstrukturelle Kategorien (z.B. Alter, Geschlecht), ergänzt um individuelle, studienbezogene Aspekte wie Studienmotivation oder Lerngewohnheiten. Dabei mangelt es nicht nur an theoretischer Klärung, sondern auch an empirischen Untersuchungen, die Aufschluss über die Bedeutung geben könnten, die einzelnen Heterogenitätsaspekten bzw. ihrem Zusammenspiel im Hochschulkontext zukommt.

Um zur theoretisch und empirisch fundierten Klärung beizutragen, zieht der Vortrag eine im Rahmen des Universitätskollegs der Universität Hamburg durchgeführte Interviewstudie zur Studieneingangsphase heran (Bosse & Trautwein, 2014). Heterogenität wird dabei einerseits mit Blick auf die unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen der befragten Studierenden erfasst. Andererseits wird ermittelt, wie sich die Wahrnehmung kritischer Studienanforderungen unterscheidet. Anhand ausgewählter Studierendenprofile veranschaulicht der Vortrag das Zusammenwirken von Heterogenitätsaspekten und diskutiert, wie sich ein angemessenes Bild studienrelevanter Diversität gewinnen lässt.

Neben einem Ausblick auf weiterführende Untersuchungen sollen zum Abschluss praktische Perspektiven für eine diversitätsorientierte Lehr- und Hochschulentwicklung aufgezeigt werden.

2. Wen möchte ich ansprechen?

Personen, die sich mit Heterogenität/Diversity in der Hochschulbildungsforschung und/oder in der Lehr- und Hochschulentwicklung befassen; Akteure der Studieneingangsphase

3. Habe ich Fragen an die Teilnehmer*innen?

- Wie lässt sich Heterogenität im Hochschulkontext theoretisch bestimmen und empirisch untersuchen?
- Welche Heterogenitätsaspekte sind für die unterschiedlichen Ebenen der Lehr- und Hochschulentwicklung von Bedeutung?

ID: 164 / B5-DS: 5

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: Diversität, Heterogenität, Interdisziplinarität, Transdisziplinarität, Lehrmethoden

Stichworte: Multiprofessionalität, Perspektivabgleich, didaktisches Konzept

Multiprofessionalität in der Lehre

Daniela Schmitz

Abstract

In unserer neu gegründeten Forschergruppe erheben wir die Bedingungen, Formen und Folgen von Multiprofessionalität in der Lehre. Dabei gehen wir der Frage nach, wie multiprofessionelle Lehr-/Lernkontexte von Lehrenden und Lernenden gestaltet werden und welche Anforderungen sich für didaktische Konzepte ergeben. Das Forschungsfeld ist ein innovativer berufsbegleitender Studiengang, der über Gesundheitsberufe hinaus auch rahmensetzende Berufsgruppen im Kontext der berufsgruppenübergreifenden Versorgung von Menschen mit Demenz anspricht. Studierende aus rahmensetzenden Berufsgruppen sind beispielsweise Ökonom*innen, Jurist*innen, Architekt*innen und Ingenieur*innen, die Versorgungsstrukturen auf gesellschaftlicher Ebene vor dem Hintergrund ihrer jeweiligen Profession gestalten und nicht in direkten Patientenkontakt stehen. Innerhalb der Lehre treffen ihre Perspektiven auf das Thema Demenz zusammen mit den interaktionsnahen Berufsgruppen, also Pflegewissenschaftler*innen, (Sozial)-Pädagog*innen, Mediziner*innen, Therapeut*innen. Denn die Herausforderung in der zukünftigen bedarfsgerechten, Sektor übergreifenden und vor allem lückenlosen Versorgung von Menschen mit Demenz kann nur vor dem Hintergrund interaktionsnaher und rahmensetzender Berufsgruppen angegangen werden. Dies kann nicht von einzelnen Berufsgruppen alleine geleistet werden, sondern nur im multidisziplinären Lehr-/Lernkontexten sowie in der Berufspraxis (vgl. Sieger et al 2010).

Für ein multiprofessionelles didaktisches Konzept für berufsbegleitende Lehre ergibt sich dadurch die Anforderung, Studierende mit heterogenen beruflichen Sozialisationshintergründen und ihrem individuellen Erfahrungswissen zusammen zu bringen, ihren jeweiligen Wissensstand zu erheben, das berufliche Erfahrungswissen der einzelnen Professionen zu nutzen und den multiprofessionellen Austausch zu initiieren. Des Weiteren bedarf es didaktischer Konzepte zum gemeinsamen Verstehen eines Gegenstandes, zum Abgleich der eigenen Perspektive mit den anderen sowie zur Übersetzung fachspezifischer Konzepte für die anderen Berufsgruppen (vgl. Jungert 2013; Schier/Schwinger 2014). Beispielsweise versteht eine Pflegekraft unter ‚Pfleger*innen von Demenzpatienten‘ etwas ganz anderes, nämlich die tägliche Interaktion mit den Patienten, als Ökonomen oder Architekten, die vor ihrem eigenen Professionshintergrund den Lerngegenstand definieren und eher Kosten sowie die Ausstattung einer Pflegeeinrichtung fokussieren.

Ziel unseres Forschungsprojektes ist es daher, die Bedingungen des gemeinsamen Verstehens zu erfassen, Formen des Austausches beruflichen Erfahrungswissens zu erproben und daraus Empfehlungen für didaktische Konzepte abzuleiten. Im Rahmen des Vortrages wird ein erster Einblick in das Projekt gegeben.

Literatur

Jungert, Michael (Hg.) (2013): Interdisziplinarität. Theorie, Praxis, Probleme. 2. Aufl. Darmstadt: Wiss. Buchges.

Schier, Carmen; Schwinger, Elke (Hg.) (2014): Interdisziplinarität und Transdisziplinarität als Herausforderung akademischer Bildung. Innovative Konzepte für die Lehre an Hochschulen und Universitäten. Bielefeld: transcript.

Sieger, Margot; Ertl-Schmuck; Bögemann-Großheim, Ellen (2010): Interprofessionelles Lernen als Voraussetzung für interprofessionelles Handeln - am Beispiel eines interprofessionell angelegten Bildungs- und Entwicklungsprojektes für Gesundheitsberufe. In: Pflege & Gesellschaft 15 (3), S. 197–215.

Wen möchte ich ansprechen?

Lehrende in weiterbildenden multiprofessionellen Lehrsettings

Lehrende in interdisziplinären Lehr-/Lernsettings

Forscher/inn/en im Bereich multiprofessionelles und interdisziplinäres Lehren und Lernen

Mit welchen Fragen möchte ich welche Diskussion mit meinem Beitrag auslösen?

Wie kann die Multiprofessionalität der Lernenden für didaktische Konzepte fruchtbar gemacht werden? Wie gehen Lernende mit ihrer Multiprofessionalität um, in der Hinsicht ihre unterschiedlichen Perspektiven auf einen gemeinsamen Gegenstand zu verstehen und anzureichern? Wie können Lehrende den multiprofessionellen Perspektivabgleich anregen?

ID: 126 / B5-DS: 1

Inhaltlicher Forschungsbeitrag

Themen: Kompetenzorientierung, Qualitätsmanagement

Stichworte: Studierende mit Migrationshintergrund, Schlüsselqualifikationen, Qualitätssicherung

PROFIN-Modellprojekt "Migration und Studium" - Eine migrationssensible Untersuchung studentischer Selbsteinschätzungen zu überfachlichen Kompetenzen

Yvette Völschow

Personen mit Migrationshintergrund stellen derzeit 23% der Studierendenschaft an deutschen Hochschulen (vgl. Middendorff et al. 2013: 520) und rücken infolge des Fachkräftemangels und der Internationalisierung des Arbeitsmarktes verstärkt in den Fokus der Aufmerksamkeit. Umso bedeutender wird eine an Kompetenzen, Ressourcen und Herausforderungen der Zielgruppe orientierte und wissenschaftlich begleitete Unterstützung im Hinblick auf Studienerfolg und spätere Berufsbefähigung dieser Zielgruppe. Im Rahmen des an der Universität Vechta durchgeführten und vom DAAD geförderten PROFIN-Modellprojekts „Migration und Studium“ wurde deshalb untersucht, welche insbesondere überfachlichen Kompetenzen sich Studierende – mit und ohne Migrationshintergrund – in ihrer subjektiven Selbstwahrnehmung zuschreiben. Dazu wurde zu verschiedenen Zeitpunkten eine quantitative Befragung durchgeführt, die mithilfe offener und standardisierter Fragemodelle darauf abzielte, Informationen zum Ausprägungsgrad von insgesamt 16 Schlüsselkompetenzen in der Vechtaer Studierendenschaft zu eruieren. Die Auswahl der getesteten Kompetenzen begründete sich in den Auswertungen qualitativer Studierendeninterviews, die ebenfalls im Projekt geführt wurden und in der Tendenz einen möglichen Zusammenhang zwischen dem Merkmal Migrationshintergrund und der Ausbildung überfachlicher Kompetenzen vermuten ließen. Die Ergebnisse aus der Fragebogenerhebung wurden unter Berücksichtigung der vier Grundkompetenzen (personale, soziale, Aktivitäts- und Fachkompetenz) nach u.a. Erpenbeck und von Rosenstiel (2007) in Kompetenzprofilen zusammengefasst – nicht zuletzt als handhabbare Orientierungshilfen zur Ausgestaltung des z.B. optionalen Lehrangebotes – und leisten damit nicht nur einen Beitrag zur Berücksichtigung der ggf. spezifischen Bedürfnisse und Potentiale von Studierenden mit Migrationshintergrund, sondern stärken auch ganz allgemein die Qualitätssicherung im Bereich Schlüsselqualifizierung. Der anvisierte Vortrag soll sowohl einen Überblick über das methodische Vorgehen als auch die zentralen Ergebnisse der Untersuchung geben, aber auch verdeutlichen, warum das eruierte Datenmaterial und damit vergleichbare Forschungsansätze zur Unterstützung einer zielgruppenorientierten und damit wirkungsvollen Lehrangebotsgestaltung beitragen können.

Zielgruppe:

Hochschullehrende, Qualitätsbeauftragte der Hochschulen, International Office, Studienzentrum

Mögliche Diskussionsfragen:

Vor dem Hintergrund des Labeling Approaches wird vergleichbaren Forschungen (auch wenn eigentlich ein sensibler Umgang mit gruppenspezifischen Ressourcen/ Herausforderungen intendiert ist) nicht selten nachgesagt, Artefakte zu produzieren. Inwieweit stellt das beschriebene Untersuchungsmodell dennoch ein sinnvolles Instrument dar, um Hinweise auf ggf. unter dem Herkunftsaspekt divergierende studentische Selbsteinschätzungen zu eruieren?

Welche hochschuldidaktischen Konsequenzen könnten aus den Untersuchungsergebnissen folgen?

Disqspace: Wie verändert Digitalisierung die Hochschullehre?

ID: 366 / C1-DS: 1

Disqspace

Stichworte: eLearning, Digitalisierung, Technikberatung, Mediendidaktik, Inverted Classroom, BYOD

DisqSpace: Wie verändert Digitalisierung die Hochschullehre?

Melanie Klinger, Martin Odermatt, Marc Egloffstein, Michael Folgmann, Angelika Thielsch, Himanshi Braun, Dietrich Wagner, Tobias Jenert, Elvira Schulze

Mantelabstract zum DisqSpace

Wie verändert Digitalisierung die Hochschullehre?

Koordinatorin: Melanie Klinger, Universität Mannheim

Überblick & Einführung

Melanie Klinger, Universität Mannheim

Im DisqSpace soll der Frage nach der Veränderung der Hochschullehre durch Digitalisierung aus zwei verschiedenen Perspektiven nachgegangen werden. Zum einen stellt sich die Frage, wieso digitale Medien in der Hochschullehre überhaupt genutzt werden sollten. Zum anderen soll erörtert werden, wie Lehrenden möglichst niedrigschwellige Angebote zum Einstieg in digitale Medien nähergebracht werden können.

Im Verlauf des Disqspace sollen sowohl praktische Erfahrungen im Umgang mit konkreten Formaten (Inverted Classrooms) und Tools (Etherpad, Abstimmungstools) als auch Beratungsmöglichkeiten zum Einsatz digitaler Medien, die Notwendigkeit didaktischer Einbettung sowie die Einbindung von Mediendidaktik als Inhalt in das Curriculum betrachtet und diskutiert werden. Dabei zeigt jeder Beitrag sowohl Chancen als auch Risiken und Grenzen der Digitalisierung auf und lädt zur Diskussion des Vorgestellten ein.

Zum Ablauf:

Der DisqSpace beginnt mit einem einführenden Überblicksreferat, das neben Definitionen der Begrifflichkeiten auch einen Einblick in den aktuellen Stand der Diskussion und Forschung wiedergibt.

Danach stehen die Beitragenden den Besuchern mit verschiedenen Formaten zur Verfügung. Geplant ist außerdem eine abschließende und zusammenfassende Diskussion mit den Besuchern zur Frage „Wie verändert Digitalisierung die Hochschullehre?“.

Zielgruppe:

- Lehrende aller Fachrichtungen
- Beratende aus hochschuldidaktischen Einrichtungen
- Beratende aus E-Learning-Einrichtungen

Beitrag 1: Theoretischer Diskurs & Diskussion

Zwischen 'netten Tools' und 'Überdidaktisierung': Wie geht die Hochschuldidaktik mit neuen Medien um?

Tobias Jenert & Dietrich Wagner, Universität St. Gallen

Digitale Medien begegnen uns in der Hochschule immer wieder. Häufig handelt es sich um neue Werkzeuge oder Trends (Klicker, MOOCs, Web 2.0), die einerseits potenzialreich und spannend erscheinen, deren didaktische Verwertbarkeit sich aber nicht auf den ersten Blick erschließt. Oft folgt nach einer euphorischen Erprobung schnell die Ernüchterung, wenn festgestellt wird, dass sich durch die digitalen Technologien allein kein erhöhter Lernerfolg ergibt und auch die Studierenden keine nachhaltigen Motivationsschübe erfahren.

Aus der Hochschuldidaktik hört man häufig und berechtigterweise kritische Stimmen, welche die Einbettung digitaler Medien in sorgfältig geplante didaktische Arrangements betonen. Es stellt sich die Frage, inwieweit damit die Kreativität und der Entdeckergeist von Lehrenden und Studierenden eingeschränkt werden. Wir wollen im Disq-Space der Frage nachgehen, wie die Hochschuldidaktik auf neue digitale Trends reagieren und dabei einen Mittelweg zwischen "kreativem Ausprobieren" und pädagogisch-didaktischer Rationalität einschlagen kann. Zunächst werden die Ergebnisse einer aktuellen Umfrage an der Universität St. Gallen zu den Vorstellungen Studierender zu innovativer Lehre vorgestellt. Nach einer Öffnung des Raums für gute sowie schlechte Erfahrungen und Beispiele von Seiten der Teilnehmenden soll diskutiert werden, welche personellen, didaktischen und organisatorischen Voraussetzungen erfüllt sein müssen, damit Digitalisierung die Kompetenzentwicklung der Studierenden unterstützt.

Die Ergebnisse der Diskussionsrunde werden im Blog des Teams Hochschulentwicklung zur Verfügung gestellt. Es wird angestrebt, diese damit einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich zu machen.

Zielgruppe: Hochschullehrende, Beratende aus hochschuldidaktischen sowie aus E-Learning-Einrichtungen

Schlagworte: Digitalisierung, eLearning, Überdidaktisierung, Rolle der Hochschuldidaktik

Beitrag 2: Erfahrungsbericht

Digitalisierung und Hochschullehre – didaktische Kriterien der Medienintegration

Marc Egloffstein, Universität Mannheim

Die fortschreitende Digitalisierung zieht unmittelbare Konsequenzen für die Ausgestaltung von Hochschullehre nach sich. Aus institutioneller Sicht ist dabei vor allem die organisatorische Verankerung von E-Learning zu nennen. Mit Blick auf bestehende Curricula gilt es gleichzeitig, passende Lehr- und Lernkontexte zu eröffnen und eine didaktisch verankerte Umsetzung zu realisieren. Im Zuge der aktuellen Diskussion um mediengestützte Hochschullehre – Schlagworte lauten hier bpsw. MOOCs oder Inverted Classroom – erscheint die Frage nach adäquaten Veranstaltungsformaten daher von großer Bedeutung. Strukturen und Kriterien für eine stimmige Medienintegration sind nach wie vor von großer hochschuldidaktischer Relevanz.

Die Öffnung von Hochschullehre wird aktuell vor allem „top-down“ im Kontext von offenen Online Kursen diskutiert. In diesem Beitrag wird dagegen ein „bottom-up“-Ansatz zur Integration digitaler Medien im Studiengang Wirtschaftspädagogik der Otto-

Friedrich-Universität Bamberg vorgestellt. Im Rahmen des Moduls „Mediendidaktik“ beschäftigen sich Studierende mit digitalen Medien als Ziel, Inhalt und Methode. In einer projektorientierten Arbeitsform wurde dabei auch eine Öffnung der Lehrveranstaltung über den Hochschulkontext hinaus ermöglicht.

Im Beitrag werden, ausgehend vom skizzierten Praxisbeispiel und den Erfahrungen der Teilnehmenden, Merkmale und Anforderungen entsprechender Veranstaltungskonzepte diskutiert. Dabei sollen Strukturen und Kriterien für eine stimmige Medienintegration herausgearbeitet werden, die über eine funktionelle „Werkzeugperspektive“ hinausgeht.

Zielgruppe:

- Hochschuldidaktiker/innen, die sich mit der Integration digitaler Medien beschäftigen
- E-Learning-Expert/innen, die sich für die nachhaltige Verankerung von Medien interessieren
- Lehrerbildner/innen, die sich mit Medienbildung beschäftigen
- Hochschullehrende, die projektorientierte Lehrveranstaltungen durchführen

Diskussionsansätze:

- Welche Erfahrungswerte gibt es bzgl. der Integration digitaler Medien in der Hochschule?
- Welche Rolle spielt die curriculare Verankerung?
- Wie kommt Medienbildung in die Hochschule?
- Wie lässt sich eine didaktisch begründete Medienintegration in unterschiedlichen Fächerkontexten realisieren?
- Gibt es diesbezügliche hochschuldidaktische Modelle, bzw. wie könnten solche Modelle aussehen?

Beitrag 3: Erfahrungsbericht

Hörsaaltechnik als Türöffner – Möglichkeiten der Beratung und Lehrgestaltung

Angelika Thielsch & Himanshi Braun, Georg-August-Universität Göttingen

Im Praxisbeispiel aus Göttingen wird vorgestellt, wie Lehrende bei der Nutzung vorhandener Hörsaaltechnik unterstützt und so ihre Vorlesungen bereichert werden können. Dargestellt wird hier ein mehrstufiges Beratungsangebot, in dem nicht nur die Entwicklung spezieller Medienkompetenzen adressiert wird, sondern auch Raum ist, um Ideen für die didaktische Gestaltung einer Vorlesung durch digitale Medien zu entwickeln. Zusätzlich werden im Praxisbeispiel Rahmendaten der Hörsaaltechnik in Göttingen angesprochen sowie Erfahrungen von Lehrenden mit derselben thematisiert.

Zielgruppe: Hochschullehrende, Beratende aus hochschuldidaktischen sowie aus E-Learning-Einrichtungen

Schlagworte: Medienkompetenz von Hochschullehrenden, Beratungsangebot Hörsaaltechnik

Beitrag 4: Demonstration & Diskussion

Wie man Lehrende für digitale Medien begeistert - das Beratungskonzept der TU München

Michael Folgmann, Elvira Schulze, Technische Universität München

Lehrende einer Universität für gute Lehre zu begeistern, ist kein leichtes Unterfangen. Die Bereitschaft der Lehrenden, Zeit in die Verbesserung der eigenen Lehre zu stecken, wird oft durch das "Kerngeschäft" Forschung limitiert. Das Zeitproblem trifft digitale Szenarien doppelt: Neben der didaktischen Seite ist auch die Technik zu meistern – eine zusätzliche Hürde.

Doch gerade digitale Medien bieten die Chance, mit einfachen Mitteln große Wirkung zu entfalten:

- mehr Interaktion in Präsenzphasen durch Live-Feedbacks,
- erhöhte (inhaltliche) Kommunikation der Studierenden über die Lernplattform oder
- alternative kollaborative Elemente zur aktiven Einbindung der Studierenden.

Michael Folgmann und Elvira Schulze demonstrieren in Kleingruppen live die "digitalen Türöffner" wie Tweedback, Etherpad oder die Peer-Review Funktion "Workshop" – und diskutieren dabei das Beratungskonzept der TU München, das den Lehrenden die digitale Didaktik näher bringt.

Zielgruppe: Hochschullehrende, Beratende aus hochschuldidaktischen sowie aus ELearning- Einrichtungen

Schlagworte: BYOD, eLearning-Beratung, digitale Türöffner

Beitrag 5: Erfahrungsbericht

Inverted Classrooms an der Universität Mannheim

Martin Odermatt, Universität Mannheim

Seit 2014 besteht an der Universität Mannheim ein Inverted Classroom Service, der Lehrende bei der Umsetzung von IC-Formaten beratend und unterstützend zur Seite steht.

Im Beitrag sollen erste Erfahrungen aus der Pilotphase in den Fachbereichen Germanistik, Anglistik und Volkswirtschaftslehre von Seiten der Berater als auch der Lehrenden erörtert werden. So variierte zum Beispiel die Akzeptanz der Studierenden stark in Abhängigkeit von der Veranstaltungsform. In der invertierten Großvorlesung konnte jedoch beispielsweise eine immense Verringerung der Durchfallquote erzielt werden.

Im Beitrag soll auch auf Verbesserungspotentiale und Risiken im Einsatz von Inverted Classroom-Szenarien und insbesondere die Relevanz einer parallelen eTutoren- Schulung eingegangen werden.

Zielgruppe:

- Lehrender aller Fachrichtungen
- Hochschuldidaktische Berater
- eLearning-Berater
- Interessierte am Format des Inverted Classroom

Schlagwörter: Inverted Classroom, Flipped Classroom, eLearning-Service, eTutoren

Beitrag 6: Erfahrungsbericht

Das MobileQuiz als interaktives Abstimmungstool zur Unterstützung des selbstgesteuerten Lernens

Daniel Schön & Melanie Klinger, Universität Mannheim

Das bereits implementierte und evaluierte Abstimmungstool MobileQuiz, das Lehrenden eine Abfrage über die reguläre Lernplattform ILIAS und damit ohne Einbindung kommerzieller Anbieter ermöglicht, wurde zu einer Selbstlern-Variante weiterentwickelt. Es ist Lehrenden nun möglich, Quizfragen per QR-Tag und URL in das Veranstaltungsskript einzubetten. Studierende können so bei der Vor- und Nachbereitung der Inhalte Fragen beantworten und erhalten ein direktes Feedback, welche Antwort richtig oder falsch war. Die Potentiale und Hürden sowie ein Ausblick auf die Weiterentwicklung des Instruments sollen in einem Poster zusammengefasst und Interessenten erläutert werden.

Zielgruppe: Hochschullehrende, Beratende aus hochschuldidaktischen sowie aus ELearning- Einrichtungen,
Programmierer/Softwareentwickler

Schlagwörter: Hörsaalabstimmung, ARS/CRS, Ilias-Tools, BYOD

Disqspace: Praxis des Forschenden Lernens

ID: 127 / C2-DS: 6

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: Fachdidaktik, Lehrmethoden, Organisationsentwicklung, Faculty Development, Hochschulentwicklung

Stichworte: Forschendes Lehren und Lernen in den Künsten, integrative Förderung von Schlüsselkompetenzen, didaktische Qualität des Lernangebots

Forschendes Lehren & Lernen in den Künsten

Karoline Spelsberg

Abstract

Forschendes Lehren und Lernen wird an Kunst- und Musikhochschulen im Allgemeinen und an der Folkwang Universität der Künste im Besonderen als hochschuldidaktisches bzw. methodisches Prinzip nur vereinzelt unterstützt. Eigenständiges forschendes Tun als methodisches Prinzip vermittelt jedoch nicht nur eine grundlegende wissenschaftliche Bildung (vgl. Huber 2009, 13), um die Entwicklung einer akademischen Persönlichkeit zu unterstützen; Forschendes Lehren und Lernen als methodisches Prinzip kann die Chancen zur Entwicklung von Handlungskompetenz der Studierenden erhöhen (vgl. Schneider 2009) und damit auch die Heranbildung einer künstlerischen Persönlichkeit fördern, die sich nicht nur auf höchstem instrumentalen, vokalen oder darstellenden Niveau ausdrücken kann, sondern auch über Schlüsselkompetenzen verfügt, um sich auf dem Markt zu bewähren und/oder um sich in verändernden Berufsfeldern zu behaupten. Darüber hinaus bietet die Gestaltung von Forschendem Lehren und Lernen als methodisches Prinzip die Chance, Defizite der vornehmlichen additiven Vermittlung von Schlüsselkompetenzen durch ein integratives Modell zu kompensieren, um Studierenden zu ermöglichen, ihre disziplinspezifischen künstlerischen Fachkompetenzen bei gleichzeitiger Förderung von Schlüsselkompetenzen optimal weiterzuentwickeln.

Übergeordnete Zielsetzung der Lehr- und Lerninnovation,* welche in der 2-semesterigen Lehrveranstaltung „Mica Moca Project Folkwang“ umgesetzt wird und zum WS 2014/15 an der Folkwang Universität der Künste startet, ist es exemplarisch aufzuzeigen, dass Forschendes Lehren und Lernen als methodisches Prinzip die Chancen für den integrativen Erwerb von Schlüsselkompetenzen fördert. Für eine nachhaltige Beförderung von forschendem Lehren und Lernen als methodisches Prinzip in künstlerischen Disziplinen sollen die Lerngelegenheiten und Lernbedingungen erfasst werden, d.h. die didaktische Qualität der Lehr- und Lerninnovation ist Gegenstand der Begleitforschung.

Huber, L. (2009): Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In: L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hg.): Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen. Bielefeld: Universitätsverlag Weblar, 9-36.

Schneider, R. (2009): Kompetenzentwicklung durch Forschendes Lernen? In: Journal Hochschuldidaktik, 20, 33-37.

* Die Lehr- und Lerninnovation wird im Rahmen des Fellowships für Innovationen in der Hochschullehre 2013 vom Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft gefördert, siehe

http://www.stifterverband.info/wissenschaft_und_hochschule/lehre/fellowships/fellows_2013/index.html

Zielgruppe :

Hochschuldidaktiker_innen, bildungswissenschaftliche Hochschulforscher_innen, Lehrende, Studierende

ID: 146 / C2-DS: 2

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: Kompetenzorientierung, Professor*innen als Zielgruppe, Scholarship of teaching and learning

Stichworte: Scholarship of teaching and learning, Forschendes Lernen, Lehrkulturentwicklung, Cognitive Apprenticeship

Forschendes Lehren und Lernen

Sylvia Lepp, [Johannes Polzin](#)

Forschendes Lernen - Ein Format zur Professionalisierung der Lehre

Ziele

Lehrende

... erweitern ihre Lehrkompetenz um Methoden der Steuerung von Lernprozessen durch Interaktion

... entwickeln ihre Lehre zu einer beratenden Begleitung der Studierenden beim Lösen komplexer Aufgaben

... verändern den Fokus, von „surface learning“ hin zu „deep learning“

Studierende

... erweitern ihre Kompetenzen im analytischen und problemlösenden Denken

... orientieren ihre Lern- und Arbeitsweisen selbstständig am Forschungsprozess

... gewinnen nachhaltiges Fachwissen, Fähigkeiten und Kompetenzen

... organisieren sich in Teams

Studiengänge

... vollziehen den Wandel von einer inhaltsorientierten hin zu einer kompetenzorientierten Lehr- Lernkultur über alle Semester hinweg

Maßnahmen

Um diesen Wandel anzustoßen und zu verstetigen, bietet das Kompetenzzentrum Lehre Seminare und Gelegenheit zu kollegialem Austausch und Beratung an

- Vorbereitung in einem 3 tägigen Seminar
- Begleitseminare zur Diskussion, Reflexion und Weiterentwicklung der Veranstaltungskonzepte
- Seminare zu verschiedenen Forschungsmethoden
- Beratung durch hochschuldidaktisch ausgebildetes Personal
- Moderation kollegialer Netzwerke für Beratung und Austausch

Unterstützung

Um den in der Anfangsphase auftretenden Mehraufwand zu kompensieren, erhalten teilnehmende Lehrende eine Debatatsermäßigung von 4 SWS über zwei Semester. Außerdem schult das Kompetenzzentrum Lehre wissenschaftliche Hilfskräfte in den Grundlagen des Forschenden Lernens und in der Begleitung von Lerngruppen.

Umsetzung

Die Aktivitäten der Studierenden entlang des Forschungszyklus entsprechen dem Lernprozess, wie er im Lernzyklus nach Kolb (1984; nach Wildt, 2009, S. 6) beschrieben wird. Die Erfahrung, die eine gängige Praxis darstellt, wird auf Unstimmigkeiten, Widersprüche oder Probleme untersucht. Diese Reflexion führt über die Findung und Eingrenzung eines Themas zur Formulierung von Fragestellungen und Hypothesen. Als Ergebnis wird ein Untersuchungskonzept entwickelt und das passende Forschungsdesign entworfen. Diese Konzeption entspricht der vorläufigen Erklärung der zuvor wahrgenommenen Unstimmigkeiten, Widersprüche und Probleme, die in der Phase der Experimente von den Studierenden untersucht und ausgewertet werden. Durch die abschließende Anwendung und Vermittlung, z.B. in Form einer Seminararbeit oder einer Präsentation, werden die Erkenntnisse in die bestehende Erfahrung integriert.

Die Lehrenden unterstützen den Lernprozess durch Aktivitäten, die sich an der Methode des Cognitive Apprenticeships (Collins, Brown & Newman, 1989) orientieren. Sie führen den Problemlöseprozess beispielhaft vor (Modelling), schaffen die Rahmenbedingungen, in denen die Studierenden weitgehend selbstständig arbeiten (Scaffolding) und stehen den Studierenden im Lernprozess für Fragen zur Verfügung (Coaching). Mit zunehmender Selbstständigkeit und Kompetenz der Studierenden, reduzieren die Lehrenden ihre Unterstützung (Fading).

Wen möchte ich ansprechen?

Hochschuldidaktiker, Lehrende, Studiengangleitungen

Fragen

Wo liegt die Grenze zwischen Projektarbeit, Problem-basierten Lernen und Forschendem Lernen?

Wie lässt sich der Workload für die Studierenden kontrollieren?

Wie kann erreicht werden, dass Forschendes Lernen über das gesamte Studium hinweg aufbaut?

Welche Prüfungsformate eignen sich für das Forschende Lernen?

Schlagworte

Scholarship of teaching and learning, Forschendes Lernen, Lehrkulturentwicklung, Cognitive Apprenticeship

Literatur

- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, New York: Prentice Hall.
- Wildt, J. (2009). Forschendes Lernen: Lernen im „Format“ der Forschung. *Journal Hochschuldidaktik*, 2009 (2), S. 4-7.
- Collins, A., Brown, J.S. & Newman, S.E. (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the craft of reading, writing and mathematics. In L.B. Resnick (Hrsg.), *Knowing, learning and instruction: Essays in honor of Robert Glaser* (pp. 453-494). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.

ID: 189 / C2-DS: 1

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: Lehrmethoden, Scholarship of teaching and learning

Stichworte: Forschendes Lernen, Die Lernfabrik, Ingenieurwissenschaftliche Ausbildung, Innovative Lehre, Energie- und Ressourceneffizienz

Forschendes Lernen in der Lernfabrik

Christoph Herrmann, Stefan Blume, Nadine Madanchi, Max Juraschek, Sebastian Thiede

Institut für Werkzeugmaschinen und Fertigungstechnik (IWF), Technische Universität Braunschweig, Langer Kamp 19b, 38106 Braunschweig

Beim Forschenden Lernen schlüpfen die Lernenden in die Rolle von Forschern und erarbeiten sich die zu untersuchende Fragestellung und den Lösungsweg selbst. Im Gegensatz zum rein rezeptivem Lernen, das auf die Aufnahme, Speicherung und Wiedergabe von vorgegebenem Wissen fokussiert, soll das Forschende Lernen „aktiv, selbstbestimmt, experimentell, einfallreich, produktiv sein, Fragen und Probleme selbst finden und Antworten suchen lassen“ [1]. Neben der Festigung des vermittelten Fachwissens sollen weitere in den Ingenieurwissenschaften wichtige Kompetenzen wie System-, Problemlöse-, Sozial-, Kommunikations- und Methodenkompetenz geschult werden [2]. Der Erfolg der Kompetenzvermittlung kann durch die Nutzung einer Lernfabrik gesteigert werden [3]. Das wesentliche Ziel des BMBF-geförderten Projekts „Forschendes Lernen in der Lernfabrik“ (Förderkennzeichen 01PL12043) besteht im innovativen Einsatz des Forschenden Lernens in der universitären Lehre durch die Verknüpfung einer Vorlesung der Ingenieurwissenschaften mit der Infrastruktur einer Lernfabrik. Die englischsprachige Vorlesung „SiPE - Sustainability in Production Engineering“, in der angehende Ingenieurinnen und Ingenieure den nachhaltigen Umgang mit Energie in der Produktion erlernen [4], wurde für die Umsetzung des neuen Lehrkonzeptes am IWF ausgewählt. Parallel zur klassischen Lehrveranstaltung bearbeiten studentische Kleingruppen dabei über ein Semester hinweg eigenständig selbst entwickelte Forschungsvorhaben. Für diese Form der Wissensaneignung haben sie freien Zugang zur Lernfabrik des IWF als fabrikähnlicher Infrastruktur, welche ein breites Spektrum an untersuchbaren Fragestellungen im Kontext Energie- und Ressourceneffizienz zulässt. Um eine angemessene Betreuung der Studierenden zu ermöglichen wurde ein Online-Forschungstagebuch aufgesetzt, in dem die Studierenden ihren Forschungsprozess transparent machen und zu gegenseitigem Austausch ermutigt werden. Ergebnisse ihrer Forschungsarbeiten präsentieren die Studierenden im Rahmen von Poster-Sessions sowie durch die Erstellung von Kurzvideos. Das neue Kurskonzept stellt insgesamt höhere Anforderungen an die Eigenständigkeit und Teamfähigkeit der Studierenden und setzt eine aktive Auseinandersetzung mit dem Lehrstoff schon während des Semesters voraus. Aus der direkten Anwendung von gelehrten Methoden resultiert zu einem ein höherer Lernerfolg, der sich auch in verbesserten Prüfungsleistungen gegenüber den vorherigen Jahrgängen zeigt. In der durchgeführten Lehrevaluation bestätigten die Studierenden durch Ihr positives Feedback außerdem ihre gesteigerte Lernmotivation. Der initiale Vorbereitungsaufwand für die erstmalige Durchführung im Sommersemester 2014 konnte durch die BMBF-Förderung abgedeckt werden. Der Betreuungsaufwand während des Semesters fiel nur geringfügig höher aus als bei traditionellen Lehrveranstaltungen mit begleitender Übung, weil die Forschungsprozesse über die Onlineplattform verfolgt werden können und Handlungsbedarf seitens der Lehrenden rechtzeitig erkannt wird. Außerdem können sich die Studierendengruppen über die Plattform gegenseitig hilfreiche Anregungen geben. Im kommenden Semester steht den Studierenden für Ihre Projekte eine neue eigens für die Lehre konzipierte neue Miniaturfabrik innerhalb der Lernfabrik zur Verfügung, in der sie noch selbstständiger arbeiten können als zuvor.

Zielgruppe der Präsentation sind im Wesentlichen Lehrende aller Fachrichtungen, die sich für innovative Lehrformen wie das Forschende Lernen begeistern können. Gern möchten wir unsere eigenen Erfahrungen weitergeben und uns von anderen Beispielen aus der Lehrpraxis inspirieren lassen, auch damit wir unser eigenes Konzept stetig weiterentwickeln können.

Forschendes Lernen, Die Lernfabrik, Ingenieurwissenschaftliche Ausbildung

Literatur

[1] Bönsch, M. Variable Lernwege. Ein Lehrbuch der Unterrichtsmethoden. 3rd ed. Stuttgart: UTB; 2000.

[2] Jaeger A, Mayrhofer W, Kuhlant P, Matyas K, Sih W. Total Immersion: Hands and Heads-On Training in a Learning Factory for Comprehensive Industrial Engineering Education. The International Journal of Engineering Education 2013;29:23–32.

[3] Tisch M, Hertle C, Cachay J, Abele E, Metternich J, Tenberg R. A Systematic Approach on Developing Action-oriented, Competency-based Learning Factories. Procedia CIRP 2013;7:580–5.

[4] Herrmann C, Bogdanski G, Winter M, Heinemann T, Thiede S, Zein A. Sustainability in Production Engineering - Holistic Thinking in Education. In: Seliger G, Khraisheh MMK, Jawahir IS, editors. Advances in Sustainable Manufacturing. Berlin, Heidelberg: Springer; 2011. p. 25-30.

ID: 372 / C2-DS: 5

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: Kompetenzorientierung, Lehrmethoden, Scholarship of teaching and learning

Stichworte: Problembasiertes Lernen, Problemfinden, Weisheit, Intelligenz, forschendes Lernen

Forschendes Lernen: Problemfindungsstrategien und die Kultivierung von Weisheit

Alexander Biewald

1. Abstract

Problembasiertes Lernen (Savin-Baden/Howell-Major 2004), kurz PBL, wird vielfach mit der kognitiven Entwicklungstheorie von Piaget und Inhelder (1969/2000) in Beziehung gesetzt: PBL-Aktivitäten sprechen die formal-operationale Intelligenz (4. Stadium) der Studierenden an, welche mit Problemlösen in Verbindung stehe. Arlin (1975) schlägt vor, Piagets Modell könne um ein 5. Stadium, nämlich durch das post-formale_Problemfinden_ erweitert werden, ein Prozess, der sich von Problemlösen deutlich abhebe. Interessanterweise decken sich Arlins Überlegungen mit der Diskussion im sozialpsychologischen Feld, wo die Ausdifferenzierung der Begriffe Intelligenz und Weisheit einen bedeutenden Fokus markiert (Baltes/Staudinger 2000; Staudinger/Glück 2011). Mit diesem wachsenden Verständnis von Weisheit wird es klarer, wie den Rufen nach einer Kultivierung von Weisheit im Bildungsbereich (Maxwell 2007; Sternberg et al. 2007) gefolgt werden können. Aus dieser erweiterten Perspektive ist allerdings zu kritisieren, dass bei PBL-Aktivitäten die Verantwortung für die Benennung relevanter Probleme, an denen die Studierenden arbeiten, zumeist bei den Lehrenden liegt – Studierende erhalten in der Regel sogenannte ‚Problem-Pakete‘ (Boud/Feletti 1997; siehe auch Müller 2007, insb. Kap. 7). Damit wird den Studierenden eine wichtige wissenschaftliche sowie praktische Erfahrung vorenthalten, nämlich das Erkennen bzw. das Entdecken wesentlicher Probleme im Bereich des Studienfachs (und später im Beruf). Es ist somit sinnvoll Studierende mit den Prozessen vertraut zu machen, die sie befähigen Probleme eigenständig bzw. in Teams zu erkennen, in einen Rahmen zu setzen und auszuformulieren, damit sie einen begründeten Ausgangspunkt für weiteres, forschendes Lernen (Koltermann 2009) haben. In einem Teacher-As-Researcher-Forschungsprojekt an der Universität Innsbruck untersuche ich die Wirkungskraft eines eigens entwickelten Verfahrens, welches Studierende der Erziehungswissenschaft (Bachelor, Master, PhD) unterstützt, eine inhaltsreiche, überzeugende Problemdefinition zu erarbeiten. Bezugnehmend auf die Praxis werde ich in meinem Beitrag eine Beschreibung des Problemfindungsverfahrens vornehmen sowie die Anwendung durch die Studierenden und die daraus resultierende Outputs (z.B. Exposé oder Forschungsantrag). Einige Beispiele und vorläufige Ergebnisse aus der Analyse der studentischen Diskurse und Texte werden in der Session zur Diskussion gestellt.

Arlin, P. K. (1975). Cognitive development in adulthood: A fifth stage? *Developmental Psychology*, 11(5), 602–606.

Baltes, P. B. / Staudinger, U. M. (2000). Wisdom – A metaheuristic (pragmatic) to orchestrate mind and virtue toward excellence. *American Psychologist*, 55(1), 122–135.

Boud, D. / Feletti, G. I. (1997). Changing problem-based learning: Introduction to the Second Edition. In: D. Boud / Graham I. Feletti (Eds.) *The Challenge of Problem-based Learning* (2nd ed., pp. 1–14). London: Kogan Page Ltd.

Koltermann, S. (2009). Wie aktiviert man Studierende von Anfang an? *Journal hochschuldidaktik*, 20(2), 10–12.

Müller, C. (2007). *Implementation von Problem-based Learning: Eine Evaluationsstudie an einer Höheren Fachschule*. Bern: h.e.p. verlag ag.

Piaget, J. / Inhelder, B. (1969/2000). *The Psychology of the Child* (trans. Helen Weaver). New York: Basic Books.

Savin-Baden, M. / Howell-Major, C. (2004). *Foundations of Problem-based Learning*. Maidenhead: SRHE & OUP.

Staudinger, U. M. / Glück, J. (2011). Psychological Wisdom Research: Commonalities and Differences in a Growing Field. *Annual Review of Psychology*, 62, 215 –241.

Sternberg, R. J. / Reznitskayab, A. / Jarvina, L. (2007). Teaching for wisdom: what matters is not just what students know, but how they use it. *London Review of Education*, 5(2), 143–158.

2. Zielgruppen

Lehrende und Lernende, die PBL für sich nutzen möchten bzw. mit PBL experimentieren;

Mitarbeiter/innen hochschuldidaktischer Einrichtungen, die PBL-Settings implementieren bzw. begleiten;

Forscher/innen, die sich für Aktionsforschung interessieren.

3. Schlagwörter

Problembasiertes Lernen, Weisheit, Problemdefinition

4. Fragen für die Diskussion

Inwiefern ist bzw. wäre die Kultivierung von Weisheit sinnvoll, insb. im Hochschulbereich?

Welche Erfahrungen haben Sie mit Intelligenz bzw. Weisheit beim Lehren und Lernen gemacht?

Was für einen Unterschied macht ‚Weisheit‘ für die Dynamik im Unterricht bzw. die Qualität in Seminar- und Abschlussarbeiten?

ID: 389 / C2-DS: 8

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: Beratung (Studierende), Forschungsmethoden

Stichworte: selbstgesteuerte Projektarbeit, forschendes Lernen, empirisches Arbeiten, Theorie-Praxis-Transfer, studentische Konferenz

Projekt: Exploring Linguistic Worlds

Martina Bredenbröcker, Teresa Behr, Markus Freudinger

Die Posterpräsentation beschreibt das Preisträgerprojekt des Jahres 2014 „Exploring Linguistic Worlds“ inhaltlich und methodisch. Die Kernidee ist es, dass Studierende sich selbstständig mit einem selbstgewählten Thema (Projekt) über einen längeren Zeitraum intensiv auseinandersetzen (Exploration) und ihre Forschungsergebnisse dann bei einer studentischen Konferenz mit dem Titel „Exploring Linguistic Worlds“ am Semesterende vorstellen. Somit stellt das Lehrkonzept die konsequente Umsetzung des modularisierten Lehramtsstudiums (Modul: Projekt und Exploration) des Bachelor of Education im Fach Englisch dar. Dieses Lehrkonzept sieht sich damit zum einen der Idee des forschenden Lernens verpflichtet und zum anderen stellt die Umsetzung als Konferenz auch einen wünschenswerten Theorie-Praxis-Transfer dar. In der Lehramtsausbildung stehen sich zwei Ausbildungsstränge gegenüber: die schul/unterrichtspraktische Ausbildung und die (fach)wissenschaftliche Ausbildung. Die letztere besteht gerade in den ersten beiden Studienjahren vor allem in der Rezeption von Forschungsergebnissen. Diesem reinen Lernen von „trockener Theorie“ steht das Konzept des Lehrprojektes entgegen: die Studierenden werden selbst zu praktisch und empirisch arbeitenden Sprachwissenschaftlern, was für manche auch ein wichtiger Trainingsschritt für eine Bachelorarbeit in diesem Fach ist.

Als das innovative Lehrkonzept erstmals im Wintersemester 2013/2014 in der Englischen Sprachwissenschaft an den Start ging, waren drei Seminare beteiligt: Exploring Genres – Martina Bredenbröcker; The Language of Fictional Television: Downton Abbey – Markus Freudinger; The Language of the Working World – Teresa Behr. Das erste Drittel des Semesters fand im klassischen Seminarstil statt und stellte auf die jeweiligen Themengebiete bezogene Theorien und Methoden für mögliche Analysen vor. Im weiteren Semesterverlauf wurde der Seminarstil aufgebrochen und die Studierenden waren nun aufgefordert, weitgehend selbstständig mögliche Themen zu explorieren, ein Team zu finden und einen Forschungsplan zu schreiben. Ab jetzt erfolgte die Interaktion direkt zwischen Studierenden und Dozent im Zweier- oder Dreiergespräch. Nach dieser Findungsphase bewarben sich die Studierenden auf einen Call for Papers der studentischen Konferenz. Die tatsächliche Auswertung der Daten und die Vorbereitung eines wissenschaftlichen Vortrags fand im letzten Drittel des Semesters statt. Den Höhepunkt bildete schließlich die Konferenz am 25.1.2014, gegliedert in drei Panels, die nach den jeweiligen Seminartiteln benannt waren. Die Studierenden präsentierten hier selbstbewusst ihre Ergebnisse und beantworteten Nachfragen. Dies sorgte gleichzeitig für eine rege Motivation der Teilnehmenden, die auch in der hohen Qualität der Präsentationen sichtbar wurde. Sowohl die Reaktionen der Gäste als auch die Feedbacksitzungen in den Seminaren belegen den Erfolg der Konferenz. Darum wurde das Lehrmodell in den folgenden Semestern beibehalten.

ID: 219 / C2-DS: 7

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: eLearning, Fachdidaktik, Interdisziplinarität, Transdisziplinarität

Stichworte: Textanalyse, interdisziplinär, Blended-learning-Strategie

TAP: Forschen Lernen in textanalytischen Seminaren

Ben Kahl, Prof. Dr. Britt-Marie Schuster

Das Textanalyseportal (TAP), das ab dem Sommersemester 2015 umgesetzt wird, versteht sich als Lehrbaustein für Seminare, die Textanalysen thematisieren. Es bietet den Studierenden einen forschenden Einblick in Textanalysetraditionen, zeigt ihnen Schritt für Schritt, wie Analysen operationalisiert gelingen könnten und verdeutlicht, welche Reichweite Theorietraditionen haben. Tiefe und Tempo der Rezeption können dabei variiert und so individuell und sachangemessen selbst gesteuert werden. Somit unterstützt das Portal Studierende dabei theoretisches Wissen aus Seminaren in praktische Fähigkeiten zu überführen.

Lehrende

interessierte Tutoren

Studierende

Textanalyse, interdisziplinär, Blended-Learning

Forschendes Lernen ist kein neues Konzept (Schneider/Wildt 2009: 11), es bereitet aber Probleme bei seiner Umsetzung in der modularisierten Lehre, in der von den Lehrkräften zunehmend gefordert wird, die eigene Lehrkompetenz zu professionalisieren und Maßnahmen zu ergreifen, den Studienerfolg sicherzustellen (vgl. Prexl-Krausz 2009: 225). Eine Möglichkeit diesen Spagat zwischen Lehr- und Lernzielen, Seminarzeit und eigenen Ressourcen zu leisten, bietet das forschende Lernen. Im Bereich Textanalyse entsteht hierzu das interdisziplinäre Textanalyseportal (TAP).

Ausgangspunkt für das Konzept sind Erfahrungen aus textanalytischen Seminaren. Textanalysen sind ein wesentlicher Bestandteil des kulturwissenschaftlichen Studiums und oftmals empirisch anzufertigende Abschlussarbeiten bilden ein Messinstrument für die Fähigkeit der Studierenden, sich mit Texten auseinanderzusetzen (vgl. Schmermutzki 2009: 30). Die Ergebnisse dieser Arbeiten differieren qualitativ stark. Auch machen Lehrende die Beobachtung, dass es v.a. denen gelingt, gute Analysen zu schreiben, die schon zu Beginn ihres Studiums über entsprechende Fähigkeiten verfügten.

Um die Ursachen für diese Defizite zu finden, wurde im Vorfeld mit optimierten Seminarkonzepten versucht, eine Verbesserung zu erreichen. Im Anschluss an diese Seminare verbesserten sich Analysen allerdings nicht deutlich, obgleich die Studierenden Termini und deren Bedeutung besser kannten. Auffällig war die starke Orientierung an Musteranalysen, die von den Dozenten eingebracht wurden, während Begriffe und Methoden aus rezipierten Lehrbüchern nicht übernommen wurden. Letzteres bestätigte sich auch in videogestützten Versuchen mit Studierenden, die Texte analysierten.

Aus diesen Erfahrungen war abzulesen, dass die Studierenden nach einem konkreten, orientierenden Rahmen für ihre Analysen suchten und dafür die Musteranalysen nutzten, aber auch, dass die tatsächliche Übertragung des Gelernten und die Bildung von Hypothesen darüber hinaus ein Kompetenzniveau darstellten, welches durch das Lehrarrangement nicht sichergestellt werden konnte (Schmermutzki 2009: 26).

Neben bekannten Lehrformen scheint es also Bedarf an Lehrbausteinen zu geben, die höhere Kompetenz- und Erfahrungsniveaus erreichen. Daran orientiert sich das TAP. Es wird verschiedene Module, wie Musteranalysen, Vergleiche zwischen Theorietraditionen und Schritt-für-Schritt-Videos beinhalten. Die Module sollen Studierenden seminarbegleitend die Möglichkeit geben, Textanalysetraditionen und ihr Potential für eigene Analysen entdeckend kennenzulernen und dabei Tiefe und Geschwindigkeit der Rezeption selbst zu steuern und bieten so die Möglichkeit zu forschendem Lernen (Rummler 2009: 19).

Prexl-Krausz, U., & Keppler, J. (2009). Wie kann Forschendes Lernen trotz eines limitierten Zeitrahmens ein fester Bestandteil in der Lehrerbildung werden? In B. Roters & B. Koch-Priewe (Eds.), *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium Hochschuldidaktik, Professionalisierung, Kompetenzentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Rummler, M. (2012). *Innovative Lehrformen: Projektarbeit in der Hochschule projektbasiertes und problemorientiertes Lehren und Lernen*. Weinheim [et al.]: Beltz.

Schmermutzki, M. (2009). Learning outcomes – Lernergebnisse: Begriffe, Zusammenhänge, Umsetzung und Erfolgsermittlung. In W. Benz, J. Kohler, & K. Landfried (Eds.), *Handbuch Qualität in Studium und Lehre*. Stuttgart: Raabe. Retrieved from https://katalog.ub.uni-paderborn.de/records/PAD_ALEPH001713867

Schneider, R., & Wildt, J. (2009). Forschendes Lernen in Praxisstudien - Wechsel eines Leitmotivs. In B. Roters & B. Koch-Priewe (Eds.), *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium Hochschuldidaktik, Professionalisierung, Kompetenzentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

ID: 330 / C2-DS: 4

Inhaltlicher Forschungsbeitrag

Themen: Lehrkompetenz, Kompetenzmodelle, Lehrmethoden, Scholarship of teaching and learning

Stichworte: Forschendes Lernen – Forschungskompetenz – Wirkungsmessung

Trägt Forschendes Lernen zur Förderung studentischer Forschungskompetenz bei? Modellierung und Messung von Forschungskompetenz zur Wirksamkeitsprüfung von Forschendem Lernen

Christopher Gess, [Julia Rueß](#), Insa Wessels, Wolfgang Deicke

Abstract

In den letzten Jahren wurden zahlreiche Vorhaben zur Förderung von Forschendem Lernen umgesetzt (z.B. BMBF, 2011). Ziel dieser Vorhaben ist die Ausbildung studentischer Forschungskompetenz und einer forschenden Haltung (Wissenschaftsrat, 2006). Dennoch ist bislang erst wenig über die Wirksamkeit Forschenden Lernens bekannt. Zwar haben sich einzelne Studien mit dieser Frage beschäftigt (z. B. Bauer & Bennett, 2003; Kardash, 2000; Seymour et al., 2004), gleichwohl basieren die Erkenntnisse bis dato nur auf Selbsteinschätzungen von Studierenden. Das BMBF-Projekt ForschenLernen setzt hier an und will – am Beispiel sozialwissenschaftlicher Studienfächer – folgende Fragen beantworten: Welche Dimensionen von Forschungskompetenz werden durch Forschendes Lernen gefördert? Welche Formate Forschenden Lernens eignen sich dabei besonders?

Im wissenschaftlichen Beitrag soll das Vorgehen zur Beantwortung dieser Forschungsfragen vorgestellt werden: (1) Das bereits vorliegende Modell der kognitiven Facette von Forschungskompetenz (Forschungsprozesswissen, Methodenwissen, methodologisches Wissen, siehe Gess, 2013) wird durch Experteninterviews um eine affektiv-motivationale Facette ergänzt. (2) Auf Basis des Kompetenzmodells werden die Instrumente zur Messung von Forschungskompetenz deduktiv entwickelt (Hartig & Jude, 2007) und (3) validiert. (4) Der entwickelte Kompetenztest wird in 14 Partnerhochschulen in einem quasi-experimentellen Pre-Post-Design mit einer Vergleichsgruppe eingesetzt und die Effekte unterschiedlicher Formate (z.B. freie Projektarbeit vs. stark angeleitetes Forschen) miteinander verglichen.

Es wird erwartet, dass Forschendes Lernen kognitive und affektiv-motivationale Dimensionen von Forschungskompetenz beeinflusst. Vor allem die Zunahme von „Forschungsprozesswissen“ ist denkbar, da die Studierenden den gesamten Forschungsprozess durchlaufen sollen (Huber, 2009). Freie, selbstgesteuerte Umsetzungen von Forschendem Lernen dürften Autonomieerleben und eigene Erfolgserlebnisse ermöglichen und dadurch das Forschungsinteresse und die forschungsbezogene Selbstwirksamkeit stärken (Deci & Ryan, 2000; Satow & Schwarzer, 2003). Formate, bei denen Studierende stark angeleitet forschen, sollten wiederum einen stärkeren Einfluss auf das Methodenwissen der Studierenden haben (Huber, 2014).

Zielgruppe

Kolleg_innen, die Forschendes Lernen in ihren Hochschulen umsetzen und/ oder evaluieren

Lehrende aus der sozialwissenschaftlichen Methodenausbildung

methodisch interessierte Wissenschaftler_innen, die sich mit der Modellierung und Messung von Kompetenz beschäftigen

Diskussionsfragen

Inwieweit entspricht das entwickelte Modell von Forschungskompetenz dem, was sich die Teilnehmer darunter vorstellen?

Warum und auf welche Weise könnte Forschendes Lernen wirken?

Ist zu erwarten, dass unterschiedliche Formate von Forschendem Lernen auch unterschiedliche Kompetenzentwicklungen auslösen?

Disqspace: Professionalisierung der HSD

ID: 103 / C3-DS: 1

Inhaltlicher Forschungsbeitrag

Themen: Interdisziplinarität, Transdisziplinarität

Stichworte: Erwachsenenbildung, Hochschuldidaktik, Didaktische Handlungsebenen

Hochschuldidaktik - Ein erwachsenenbildnerisches Handlungsfeld?

Theresa Rothe

Ziel des Beitrags ist die Darstellung von möglichen Schnittstellen zwischen der Hochschuldidaktik und der Erwachsenenbildung. Es wird die Frage aufgegriffen, inwiefern Hochschuldidaktik als erwachsenenbildnerisches Handlungsfeld verstanden werden kann. Weiterführend wird aufgezeigt, inwiefern die Erwachsenenbildung einen Betrag zur Erforschung und Systematisierung der Hochschuldidaktik leisten kann. Dafür werden erwachsenenbildnerische Systematiken didaktischen Handelns auf die Hochschuldidaktik übertragen und kritisch diskutiert. Besonders wird dabei Bezug zu Beiträgen von Weinberg (2000) und Faulstich/ Zeuner (2010) genommen, die didaktisches Handeln u. a. im gesellschaftlichen und institutionellen Kontext verorten. Diese werden mit zentralen, hochschuldidaktischen Beiträgen verbunden (vgl. bspw. Wildt 2006). Weiterführend werden die Handlungsfelder Erwachsenenbildung und Schule deutlich voneinander abgegrenzt, um Grenzen bestehender Diskurse deutlich sichtbar zu machen. Dabei wird auch die Frage aufgeworfen, inwiefern Hochschuldidaktik – wenn sie ein erwachsenenbildnerisches Handlungsfeld ist – ein erziehungswissenschaftliches Themengebiet darstellt. Dafür muss besonders die Frage des Erziehungsauftrags im Rahmen von Schule und Hochschule diskutiert werden. Es wird betont, dass es sich bei einer erwachsenenbildnerisch fundierten Herangehensweise nicht um den einzigen Zugang zum Feld der Hochschuldidaktik handelt, da diese selbst unterschiedliche Einflüsse einbezieht. Diese liegen beispielsweise in der Psychologischen Lernforschung, der Allgemeinen Erziehungswissenschaft, der Philosophie oder der Kommunikationstheorie. So wird die Vielseitigkeit möglicher Zugänge zum Feld der Erwachsenenbildung sowie Hochschuldidaktik verdeutlicht.

ID: 276 / C3-DS: 7

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: Organisationsentwicklung, Faculty Development, Hochschulentwicklung, Third Space, Verortung
hochschuldidaktischer Einrichtungen

Stichworte: Weiterbildung für Hochschuldidaktiker/-innen; Professionalisierung der Hochschuldidaktik; Personalentwicklung für Hochschuldidaktiker/-innen

[HochschuldidaktikerInnen WeiterBilden! Ergebnisse des Auftaktworkshops zum Stand und den Entwicklungen der Weiterbildung für HochschuldidaktikerInnen am 24.11.2014 in Hamburg](#)

Antonia Scholkmann

Der Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik hat die Weiterbildung für neu oder bereits länger in der Hochschuldidaktik tätige Personen in seiner aktuellen Amtszeit als Thema auf die Agenda gesetzt und möchte die Professionalisierung in diesem Bereich durch die Entwicklung geeigneter Empfehlungen und Maßnahmen unterstützen.

In einem Workshop werden am 24.11.2014 in Hamburg dazu Vertreter/-innen der hochschuldidaktischen Community zusammen kommen und diskutieren, welche Qualifizierungsanliegen (Themengebiete, Handlungsformen usw.), Konzepte und Ansatzpunkte zur Gestaltung der Weiterbildung von Hochschuldidaktiker/-innen bereits vorliegen, welche organisatorischen und strategischen Herausforderungen sich bei der Durchführung von Aus-/Weiterbildungsveranstaltungen für Hochschuldidaktiker/-innen stellen und wie die Fachgesellschaft dghd dazu beitragen, dass sich die Weiterbildung für Hochschuldidaktiker/-innen im deutschsprachigen Raum weiter entwickeln kann.

Der Beitrag berichtet von den Ergebnissen dieses Workshops und stellt die nächsten Schritte innerhalb der dghd zur Entwicklung geeigneter Maßnahmen vor. Er wendet sich an alle am Thema interessierten Personen.

ID: 108 / C3-DS: 3

Inhaltlicher Forschungsbeitrag

Themen: Beratung (Lehrende), Organisationsentwicklung, Faculty Development, Hochschulentwicklung, Third Space, Verortung hochschuldidaktischer Einrichtungen

Stichworte: Professionalisierung, hochschuldidaktische Professionalität, widersprüchliche Handlungsanforderungen

Hochschuldidaktische Professionalität als Management widersprüchlicher Anforderungen

Katrin Stolz

Sind hochschuldidaktische Berater/innen Coaches, die ihre Klienten/innen begleiten oder Experten/innen, die Ratschläge geben? Ist ihre vordringliche Aufgabe die Qualität der Lehre zu fördern oder die berufliche Entwicklung von Lehrenden zu unterstützen? Steht im Zentrum hochschuldidaktischer Weiterbildung das Bearbeiten konkreter lehrpraktischer Probleme oder das Erarbeiten hochschuldidaktischer Theorien und Ansätze?

Vor diesen und anderen widersprüchlichen oder konkurrierenden Zielen stehen Personen, die in der Hochschuldidaktik tätig sind. Im Lichte der interaktionistischen Professionstheorie (Schütze 1996, 2000) können sie als für professionelles Handeln typische widersprüchliche Handlungsanforderungen aufgefasst werden. Diese können nicht ein für alle Mal gelöst, sondern nur „gemanaged“ werden. Das Promotionsprojekt „Hochschuldidaktische Weiterbildung, Beratung und Organisationsentwicklung als Handeln unter widersprüchlichen Anforderungen“ zielt darauf ab, angesichts der anhaltenden Diskussion über das Selbstverständnis, die Formen und die Strukturen der Hochschuldidaktik (u.a. Baume 1996, Holmes & Grant 2007, Schmidt 2008, Urban & Meister 2010) hochschuldidaktisches Handeln professionstheoretisch und empirisch zu beleuchten und damit einen Beitrag zur Professionalisierung der Hochschuldidaktik zu leisten.

Nach der Einführung in den professionstheoretischen Rahmen des Projekts, der professionelles hochschuldidaktisches Handeln als Management widersprüchlicher Anforderungen in der Interaktion mit Hochschullehrenden vor dem Hintergrund institutioneller und organisationaler Rahmenbedingungen modelliert, stellt der Vortrag das methodische Design der Studie vor. Mittels episodischer Interviews wurden 19 in der hochschuldidaktischen Weiterbildung, Beratung und Organisationsentwicklung Tätige nach ihrer Entwicklung in diesem Handlungsfeld und problematischen, widersprüchlichen oder konkurrierenden Anforderungen in ihrer Interaktion mit Hochschullehrenden befragt. Als Ergebnisse präsentiert der Vortrag zum einen rekonstruierte widersprüchliche Handlungsanforderungen, wie die eingangs dargestellten. Zum anderen stellt er verschiedene Formen der Wahrnehmung und des Umgangs mit Handlungsanforderungen vor, um abschließend mit dem Publikum zu diskutieren, was hochschuldidaktische Professionalität ist und wie sie gefördert werden kann.

Humanressource HochschuldidaktikerInnen strategisch nutzen

Marko Heyner

HochschuldidaktikerInnen erbringen wissenschaftliche Dienstleistungen in Forschung, Lehre und Verwaltung. Vielerorts ist in den Arbeitsverträgen ein Lehrdeputat ebenso ausgewiesen wie Publikationstätigkeit und Beteiligung an (Selbst-)Verwaltung. Dagegen sind Konzeptionen zur Motivation und Führung, Ziel- und Leistungsvereinbarungen, Feedback- und Beurteilungsgespräche sowie Karriereplanungen an Hochschulen, die ihre Personalarbeit als bürokratisch-rituelle Verwaltung verstehen, eher sporadisch anzutreffen (vgl. Laske et al. 2004; Pellert/Widmann 2008; Piening 2013).

Dadurch bleiben Hochschulen unter ihren Möglichkeiten. Würden sie sich wie andere Organisationen mit Ansätzen des strategischen Human-Resource-Managements (HRM) in geeigneter Form auseinandersetzen, könnten daraus nützliche Beiträge zur Hochschulentwicklung entstehen. Immerhin erbringen Hochschulen ihre Bildungsdienstleistungen fast ohne Technologie, Werkzeuge oder Rohstoffe, sondern ausschließlich mit hochqualifizierten und spezialisierten Personen und deren sozialem Kapital. Dazu hat bereits Gutenberg (1976) ausgeführt, dass langfristige Investitionen in und die Berücksichtigung von Bedürfnissen der Mitarbeiter lohnenswert sind, wenn sie außergewöhnliche Beiträge erbringen sollen.

Der Identifikation, Entwicklung und Bindung von Potentialen und Fähigkeiten für zukünftige, noch unbestimmte Aufgaben kommt in Ansätzen des HRM eine vorrangige Bedeutung zu (vgl. Ridder et al. 2001; Leiblein 2011; Ridder 2013). Dazu hat Barney (1991; 2011) das VRIO-Konzept entwickelt, um anhand von Leitfragen eine Beurteilung der Ressourcenausstattung vornehmen zu können. Danach ist festzustellen, wie wertvoll, selten, imitierbar und substituierbar personelle Ressourcen sind und wie die Entfaltung des Potenzials im organisationalen Kontext gefördert wird. Metaanalysen von Crook et al. (2011) und Jiang et al. (2012) zeigen, dass Bemühungen um ein organisationspezifischen Personalkörper organisationale Leistungsfähigkeit begünstigen und damit bessere Forschungs- und Lernergebnisse hervorbringen.

Folgt man diesen Argumentationen, wäre die derzeitig durch Hochschulpakt/OPL ermöglichte gute Ausstattung mit hochschuldidaktischem Personal strategisch zu nutzen, indem intensiv in die langfristige Entwicklung und Bindung dieser Personengruppe investiert wird und Entscheidungsträger nicht nur die zukünftig entstehenden Kosten problematisieren. Beispielsweise könnten Hochschulen sich einen Pool an Hochschulprofessionellen aufbauen (vgl. Schneijderberg et al. 2013), da für diese Personalkategorie ein zukünftiger Bedarf prognostiziert wird.

Literatur

Barney, J.B. (1991). Firm Resources an Sustained Competitive Advantage. *Journal of Management*. 17(1), S. 99-120.

Barney, J.B. (2011). *Gaining and Sustaining Competitive Advantage*. Upper Saddle River

Crook, T.R.; Todd, S.Y.; Combs, J.G.; Ketchen, D.J. (2011). Does Human Capital Matter? A Meta-Analysis of the Relationship between Human Capital and Firm Performance. *Journal of Applied Psychology*. 96(3), S. 443-456.

Gutenberg, E. (1976). *Grundlagen der Betriebswirtschaftslehre, Band 1: Die Produktion*. Berlin: Springer.

Jiang, K.; Lepak, D.P.; Hu, J.; Baer, J.C. (2012). How does Human Resource Management influence Organizational Outcomes? A Meta-Analytical Investigation of mediating Mechanisms. *Academy of Management Journal*. 55(6), S. 1264-1294.

Laske, S.; Scheytt, T.; Meister-Scheytt, C. (2004)(Hrsg.). *Personalentwicklung und universitärer Wandel. Programm-Aufgaben-Gestaltung*. München und Mering: Rainer Hampp Verlag.

Leiblein, M.J. (2011). What do Resource- and Capability-Based Theories Propose? *Journal of Management*. 37(4), S. 909-932.

Pellert, A.; Widmann, A. (2008). *Personalmanagement in Hochschule und Wissenschaft*. Münster u.a.: Waxmann.

Piening, E.P. (2013). Dynamic Capabilities in Public Organizations. A Literature Review and Research Agenda. *Public Management Review*. 15(2), S. 209-245.

Schneijderberg, C.; Merkator, N.; Teichler, U.; Kehm, B.M. (2013)(Hrsg.). *Verwaltung war gestern? Neue Hochschulprofessionen und die Gestaltung von Studium und Lehre*. Frankfurt/New York: Campus Verlag.

Ridder, H.G. (2013). *Personalwirtschaftslehre*. Stuttgart: Kohlhammer.

Ridder, H.G.; Conrad, P.; Schirmer, F.; Bruns, H.J. (2001). *Strategisches Personalmanagement. Mitarbeiterführung, Integration und Wandel aus ressourcenorientierter Perspektive*. Landsberg/Lech: Verlag moderne Industrie.

Bibliografie

-Heyner, M. (2014). Tutoring und Mentoring an der Universität Hamburg. In: Universität Hamburg (Hrsg.). *Tutoring und Mentoring unter besonderer Berücksichtigung der Orientierungseinheit*. Universitätskolleg-Schriften Band 5. 7-9.

-Heyner, M. (2014). Zur Aktualität historischer tutorieller Konzepte. In: Universität Hamburg (Hrsg.). *Tutoring und Mentoring unter besonderer Berücksichtigung der Orientierungseinheit*. Universitätskolleg-Schriften Band 5. 43-57.

-Heyner, M. (2014). Erstsemestertutorium Selbstreflexives Studieren. In: Universität Hamburg (Hrsg.). *Tutoring und Mentoring unter besonderer Berücksichtigung der Orientierungseinheit*. Universitätskolleg-Schriften Band 5. 109-116.

-Heyner, M. (2012): Wissen als zentrale unternehmerische Ressource. Erklärungsansätze zur Erneuerung der organisationalen Wissensbasis. In: *Industrie Management*, Jg. 28, 3, 30-34.

Ridder, H.-G.; Heyner, M. (2011): Qualitative Personalplanung für eine ungewisse Zukunft? Entwicklung eines dynamischen Planungsverständnisses. In: *Industrie Management*, Jg. 27, 4, 73-76.

ID: 104 / C3-DS: 2

Inhaltlicher Forschungsbeitrag

Themen: Lehrkompetenz, Kompetenzmodelle, Organisationsentwicklung, Faculty Development, Hochschulentwicklung, Scholarship of teaching and learning

Stichworte: Hochschuldidaktische Weiterbildung, Informelles Lernen, Zertifizierung

Informelles Lernen und hochschuldidaktische Professionalisierung: Problemaufriss und Diskussionsansätze

Marc Egloffstein, Andreas Fleischmann, Kathrin Franke

Mit diesem Posterbeitrag soll die Thematik des Informellen Lernens im Kontext der hochschuldidaktischen Professionalisierung näher beleuchtet werden. Ziel ist ein erster Problemaufriss, der zu einer weiter gehenden, fachlich fundierten Diskussion anregen soll. Insbesondere sollen folgende Fragestellungen angesprochen werden:

1. Wo und wie finden nicht-formale und informelle Lernprozesse in Kontext der Hochschullehre statt? Welchen Beitrag leisten sie zur hochschuldidaktischen Professionalisierung?
2. Wie könnte die Hochschuldidaktik diese Lernprozesse fördern? Welche Rahmenbedingungen müssen dafür geschaffen werden?
3. Sollte ein solches Lernen zertifiziert und in hochschuldidaktische Ausbildungsprogramme integriert werden? Und wenn ja, wie?

ID: 147 / C3-DS: 4

Inhaltlicher Forschungsbeitrag

Themen: Beratung (Lehrende), Lehrkompetenz, Kompetenzmodelle, Lehrmethoden

Stichworte: Lernbiografie, Lehrüberzeugungen, Lehrkompetenzentwicklung, Nachwuchslehrende

Lernbiografie und Lehrüberzeugung - Eine qualitative Studie zur Beziehung von Biografie und Lehrkonzeptionen bei Nachwuchslehrenden

Björn Kiehne

1) Nachwuchslehrende sehen sich verschiedenen Aufgaben gegenüber. Lehrveranstaltungen zu leiten ist nur eines ihrer Qualifizierungsfeldern und nicht unbedingt das für ihre Karriere wichtigste. Als erstes qualifizieren sie sich durch ihre Forschungsarbeiten. Sie werden Forscher und Forscherinnen, nicht Lehrer und Lehrerinnen. Trotzdem haben sie Lehraufgaben. An dieser Stelle kommt der hochschuldidaktischen Weiterbildung zwar eine prägende Bedeutung bei der Lehrkompetenzentwicklung zu doch aufgrund des engen Zeitrahmens (204 AE) ist die Einwirkzeit begrenzt. Im fordernden Alltag der Nachwuchslehrenden ist es schwierig ausschließlich auf hochschuldidaktischen Fachwissen beruhende Lehrkonzeptionen zu entwickeln. Daher ist in Lehrpraxis der Nachwuchslehrenden ein Rückgriff auf „lernbiografisches Material“ wahrscheinlich.

Dem Thema der Lehrkompetenzentwicklung widmen sich verschiedene Studien, die aber einen wichtigen Aspekt, nämlich die Lernbiografie, außer Acht lassen.

Deshalb nimmt der Beitrag diese Leerstelle in den Fokus, indem er die Referenzpunkte Lernbiografie, Lehrüberzeugung und Lehrkompetenz miteinander in Beziehung bringt, um die wechselseitigen Gravitations- und Wirkungsweisen besser zu verstehen.

Folgende Fragen werden gestellt: Gibt es eine Beziehung zwischen biografischen Lernimpulsen und Lehrüberzeugungen? Lassen sich aus biografischen Erzählungen Lernimpulse herausarbeiten und mit Aspekten der Lehrüberzeugungen in Bezug setzen? Welche Aussagen können zu Aneignungsprozessen von Lehrüberzeugungen auf Grundlage der empirischen Ergebnisse gemacht werden?

Im ersten Teil des Beitrags werden drei Diskurse kurz dargestellt: Biografie und biografisches Lernen, Subjektive Theorien und Lehrüberzeugung sowie hochschulische Lehrkompetenz.

Im zweiten Teil wird die Methodenauswahl in Bezug auf die Forschungsfragen begründet und die einzelnen Elemente: Leitfadeninterview, biografisch-narratives Interview, Bildanalysen erklärt.

Im dritten werden die empirischen Befunde aufgeführt und mit der bestehenden Theorie ins Gespräch gebracht, um im Resümee und Ausblick Ergebnisse in Bezug auf Forschung und Weiterbildungspraxis sowie Desiderata darzustellen.

Hochschuldidaktisches Wissen wird besser angeeignet, wenn es die Sprache des Individuums annimmt für das es aufbereitet wird. In diesem Sinne sollen die biografischen Lernvoraussetzungen von Teilnehmenden an hochschuldidaktischen Weiterbildung erkannt und besser verstanden werden, um sie für den Weiterbildungsprozess nutzbar zu machen. Diese Arbeit bildet eine auch für die Weiterbildungspraxis nutzbare Grundlage.

2) Programmentwickler, Verantwortliche, Lehrende/Trainierende, Forschende, die sich mit dem Lehrkompetenzerwerb auseinandersetzen

3) Wie nutzen Sie die Lernbiografie der Teilnehmenden in den Weiterbildungen? Welche Ideen haben Sie für Methoden, die die Lernbiografie in den Weiterbildungsprozess integriert?

ID: 294 / C3-DS: 5

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: Organisationsentwicklung, Faculty Development, Hochschulentwicklung, Qualitätsmanagement

Stichworte: Qualitätsentwicklung, QESplus, Qualitätsmanagement-Leitfaden, hochschulübergreifende Zusammenarbeit, Kooperation

Qualität im Dialog: Qualitätsmanagement in einem hochschuldidaktischen Verbundprojekt

Benjamin Engbrocks, Claudia Neumann, Sandra Kube

Das Projekt „Lehrpraxis im Transfer“ (LiT) ist ein Verbundprojekt der sächsischen Universitäten, das im „Qualitätspakt Lehre“ gefördert wird. LiT wurde als Maßnahme zur (Weiter-)Qualifizierung des Lehrpersonals konzipiert und legt dabei einen Schwerpunkt auf hochschulübergreifende Kooperationen sowie den Transfer guter Lehrpraxis zwischen den beteiligten Universitäten. Die Koordination durch das Hochschuldidaktische Zentrum Sachsen (HDS) bietet den Projektmitarbeiter_innen vor Ort Rückgriff auf eine übergreifende Struktur und ermöglicht zugleich, die bestehenden Qualifizierungsangebote des HDS spezifischer auf die Bedarfe der beteiligten Universitäten auszurichten.

Die Einführung eines Qualitätsmanagements in Unterscheidung zur reinen Qualitätssicherung ist für LiT von besonderer Bedeutung. Da QM-Systeme auf eine ständige Verbesserung und nicht auf die Anpassung an vorgegebene Standards abzielen (vgl. Hanft, 2008, in Anlehnung an Ollenschläger: 263), bieten sie sich für eine qualitätsgeleitete Projektsteuerung an, auch um die notwendigen Arbeitsprozesse zu entwickeln.

Für das Verbundprojekt wurde sich am Qualitätsmanagementsystem QESplus orientiert, welches sowohl eine qualitative Entwicklung der organisationsbezogenen Prozesse (sowie der hochschulübergreifende Zusammenarbeit) als auch der dienstleistungsbezogenen Prozesse ermöglicht. Das QM-System wurde ausgewählt, da es speziell auf die Kernprozesse von Bildungseinrichtungen zugeschnitten ist, mit dem Ziel, Eigenverantwortung und Entscheidungsfähigkeit von Weiterbildungseinrichtungen zu unterstützen (vgl. Häßler; Wiesner, 2006).

Hierauf basierend wurde von den Mitarbeiter_innen ein QM-Leitfaden erstellt und für die projektbegleitende Weiterentwicklung als Wiki aufbereitet.

Zielgruppe des Tagungsbeitrags sind QM/QS-Beauftragte und Mitarbeiter_innen in HD-Einrichtungen und QPL-Projekten. Der Beitrag ist als Praxisbeispiel für einen Disqspace konzipiert. Geplant ist die Erstellung von kleineren Postern zur Visualisierung sowie eines Handouts zur Mitnahme. Für den aktiven Austausch wird das Thema im doppelten Wortsinne 'greifbar' gemacht: Modelle, Figuren und spielerische Elemente werden zur Auseinandersetzung einladen. Folgende Fragen sollen diskutiert werden:

Wie kann die Entwicklung eines QM-Leitfadens Gegensätze zugleich angemessen berücksichtigen und integrativ aufheben? (z.B. spezifischer Projektbezug vs. Weiterentwicklungs- und Gestaltungsspielraum; standortbezogen vs. hochschulübergreifend; top-down vs. bottom-up Prozess)

Wie sinnvoll bzw. nachhaltig ist ein QM-Leitfaden in einem zeitlich begrenzten Projekt und wie gewinnt man (wechselnde) Kolleg_innen dafür, sich einzubringen?

Wie übertragbar kann und sollte ein projektbezogener QM-Leitfaden sein, um einen Mehrwert zu erzeugen? Ist ein QM-Leitfaden überhaupt übertragbar, wenn er vom Entstehungsprozess entkoppelt wird?

Disqspace: Peer-Formate

ID: 105 / C4-DS: 7

Inhaltlicher Forschungsbeitrag

Themen: Kriterien guter Hochschullehre, Lehrmethoden, Professor*innen als Zielgruppe

Stichworte: Hochschuldidaktisches Konzept, Seminarleitungsteam, Selbst- und Rollenverständnis in der Lehre, Kompetenzentwicklung

[Kooperative Gestaltung von Lehrveranstaltungen durch Hochschullehrende und Studierende. Befunde zu einem innovativen, hochschuldidaktischen Konzept „Seminarleitungsteam“](#)

Sandra Habeck

Mit einem sich im Wandel befindenden Verständnis von Lehr-/Lernarrangements und dem damit einhergehenden "shift from teaching to learning" (nach Wildt zit. in Hiller 2012, S. 2), rücken Studierende als Lernende stärker in den Fokus. Diese erweiterte Perspektive, die Studierende im Lehr-/Lerngeschehen als zentrale Akteure versteht, erfordert gleichwohl angemessene hochschuldidaktische Konzepte, die diese Prämisse berücksichtigen. Des Weiteren gewinnt derzeit die Kompetenzentwicklung von Studierenden zunehmend an Bedeutung (vgl. Braun/Hannover 2011). Die veränderte Rolle der Lehrenden als Lernbegleiter und die gezielte Förderung von Kompetenzentwicklung der Studierenden stellen den Hintergrund des hochschuldidaktischen Konzepts "Seminarleitungsteam" dar. Der folgende Beitrag stellt zum einen das innovative, hochschuldidaktische Konzept vor, bei dem Studierende gezielt aktiv in die Leitung von Lehrveranstaltungen einbezogen werden. Zum anderen werden Befunde einer empirischen Evaluationsstudie zu diesem Konzept präsentiert, die sowohl den hohen Lernerfolg der Studierenden aufzeigen als auch auf Hürden wie die sonst im Bachelorstudium weniger übliche Verbindlichkeitsnotwendigkeit hinweisen. Das Seminarleitungsteam ist folgendermaßen konzipiert: Die/der Hochschullehrer_in bildet gemeinsam mit zirka zwei bis fünf freiwilligen Studierenden - je nach Seminargröße und Anzahl an interessierten Studierenden - ein Seminarleitungsteam. Die Hauptleitung obliegt de_r/m Hochschullehrer_in. Gemeinsam verantwortet das Team die gesamte Lehrveranstaltung. Anhand von Vor- und Nachgesprächen zu den jeweiligen Sitzungen findet eine kontinuierliche, gemeinsame Planung und Reflexion statt. Die studentischen Seminarleitungsteam-Mitglieder übernehmen beispielsweise über das gesamte Semester hinweg die Begrüßung, Sitzungsmoderation und Abschluss oder sind für die Moderation von Kleingruppengesprächen verantwortlich. Die Aufgaben de_r/s Hochschullehrer_in/s liegen u.a. darin, das Seminarleitungsteam zu führen, zu moderieren, Reflexionsanlässe zu geben, wichtige Informationen zur Verfügung zu stellen und eine Feedbackkultur zu gestalten. Anhand einer qualitativen Interviewstudie zeigt sich, dass diese partizipativ angelegte Methode zu einem höheren inhaltlichen Lernerfolg der beteiligten Studierenden sowie zu einem vielfältigen methodischen, sozialen und fachlichen Kompetenzaufbau führt. Positiv hervorgehoben wird die Möglichkeit, professionelles (pädagogisches) Handeln an der Hochschule auf diese Weise auszuprobieren, zugleich in ständiger Reflexion darüber zu sein und direkt Rückmeldung zu erhalten. Die Befunde weisen des Weiteren darauf hin, dass bei diesem Konzept eine Rollentransparenz insbesondere der studentischen Seminarleitungsteam-Mitglieder den Seminarteilnehmenden gegenüber von hoher Bedeutung ist. Für die Seminarteilnehmenden stellen die studentischen Seminarleitungsteam-Mitglieder niedrigschwellige Ansprechpartner dar, denen sie häufiger und zusätzlich in informellem Rahmen Rückmeldung zur Lehrveranstaltung geben. Demnach bietet diese Methode auch die Möglichkeit einer in hohem Maße zielgruppengerechten Gestaltung von Lehre.

Braun, E./ Hannover, B. (2011). Gelegenheiten zum Kompetenzerwerb in der universitären Lehre. Zusammenhänge zwischen den Einschätzungen Studierender und unabhängigen Beobachtungen relevanter Merkmale universitärer Lehrveranstaltungen. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie. Jg. 43. Nr. 1, S. 22-28.

Hiller, G.G. (2012). Anreize zur Etablierung einer neuen Lehr-Lernkultur an Hochschulen. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung ZFHE, Jg. 7 Nr. 3, S. 1-15.

Schaeper, H. (2008). Lehr-/Lernkulturen und Kompetenzentwicklung: Was Studierende lernen, wie Lehrende lehren und wie beides miteinander zusammenhängt. In: Zimmermann, K./ Kamphans, M./ Metz-Göckel, S. (Hrsg.). Perspektiven der Hochschulentwicklung. Wiesbaden: VS Verlag. S. 197-213.

Hochschullehrer_innen, Fachhochschullehrer_innen, Lehrende

Leiter_innen hochschuldidaktischer Einrichtungen

Forscher_innen im Bereich Hochschuldidaktik

1. Welche hochschuldidaktischen Möglichkeiten/Konsequenzen/weiteren Konzeptideen ergeben sich aus einem veränderten Selbstverständnis vom Lehrenden zu_r/m Lernbegleiter_in?
2. Welche Folgefragen stellen sich aus dieser Rollenveränderung für Prüfungs- und Leistungsmodalitäten und Bewertung? Welche Vorschläge haben Sie für entsprechende Prüfungsleistungen?

Susanne Schwarz, Daniel Spielmann, Christiane Henkel

Ziel dieses Mantelbeitrags ist es aufzuzeigen, wie Peer-Formate die Erweiterung von Studier- und Wissenschaftskompetenzen unterstützen. Der Beitrag erläutert Peer Tutoring als einen Ansatz kollaborativen Lernens in der Hochschule und zeigt auf, warum es sich besonders zum Ausbau der Studierfähigkeit eignet.

„Peer“ meint gemäß gängigen Definitionen u.a. Kollege/in, Gleichaltrige/r, Gleichgestellte/r. Peer Tutoring ist ein didaktisches Konzept, das das eigenständige und wechselseitige Lernen auf Augenhöhe fördert (vgl. Boud 2001,4; Bruffee 1984 in Dreyfürst/Sennewald 2014: 395ff.). Bruffee prägte in den 1970er Jahren der Begriff des Peer Tutorings.

Das von- und miteinander Lernen von Gleichgestellten bietet eine Reihe von Vorteilen. Bei Peer-Formaten unterstützen sich Lernende gegenseitig dabei, Lernprozesse eigenverantwortlich zu gestalten und selbstständig neue Ideen zu entwickeln. Informelle Aspekte des Lernens werden durch Peer-Formate in der Universität bewusst initiiert, damit diese Art des Lernens nicht nur den ohnehin gut vernetzten Studierenden zugutekommt, sondern allen Studierenden (vgl. Boud 2001). Die Studierenden üben dadurch ihr eigenes Lernen zu reflektieren. Durch Peer Tutoring wird die Eigenständigkeit der Studierenden gestärkt. Studierende erleben soziale Einbindung und wie Zusammenarbeit sinnvoll und zielführend gestaltet werden kann. Ausgebildete Peer Tutor*innen wiederum trainieren, sich schnell auf neue Situationen, Menschen und Probleme einzustellen. In Peer-Formaten entsteht im Idealfall eine angstfreie Lernumgebung, in der sich alle Beteiligten frei austauschen (vgl. Peters, Girgensohn 2012, 6; Boud/Cohen/Sampson 2001: 3ff.).

Da die Tätigkeit von Peer Tutor*innen voraussetzungsreich ist, müssen diese speziell geschult werden (vgl. Bruffee 1984/2014). In ihrer Ausbildung lernen sie, sich selbständig neues Wissen anzueignen, eigene Lern- und Arbeitsprozesse zu reflektieren, kooperativ mit anderen zusammen zu arbeiten sowie ihre Mitstudierenden von Peer zu Peer zu beraten (Henkel/Vollmer 2014; Hughes/Gillespie/Kailin Sennewald/Dreyfürst 2014: 407ff.). Dadurch ermöglichen sie Hilfe zur Selbsthilfe (Grieshammer/Liebetanz/Peters/Zegenhagen 2012).

Für die Erweiterung von Studier- und Wissenschaftskompetenzen ist es zentral, das eigene Lernhandeln zu reflektieren, sich kritisch mit Wissensbeständen auseinanderzusetzen, konstruktives Feedback auf eigene Leistungen, wie z.B. eine Hausarbeit oder eine Präsentation, zu bekommen und einen geschützten Raum zum Üben zu haben: all dies wird durch Peer-Formate unterstützt (vgl. Fröhlich 2014).

Boud, D. (2001). Introduction: making the move to peer learning. In D. Boud, R. Cohen & J. Sampson (Hrsg.), *Peer Learning in Higher Education. Learning from and with each other* (S. 1-17). London, Sterling: Kogan Page.

Bruffee, K. (2014). Peer Tutoring und das 'Gespräch der Menschheit'. In S. Dreyfürst, N. Sennewald (Hrsg.), *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung* (S.395-407). Opladen, Toronto: Barbara Budrich.

Fröhlich, M. (2014): Kompetenzen aktiv, kooperativ und reflexiv entwickeln: Erfahrungen aus dem Projekt "Peer Learning" an der Universität Bielefeld. In: Westphal, P.; Stroot, T.; Lerche, E.-M.; Wiethoff, C. (Hrsg.): *Peer Learning durch Mentoring, Coaching & Co: Aktuelle Wege in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern*. Immenhausen: Prolog. S.73-81.

Grieshammer, E., Liebetanz, F., Peters, N. & Zegenhagen, J. (2012): *Zukunftsmodell Schreibberatung: Eine Anleitung zur Begleitung von Schreibenden im Studium*. Hohengeren: Schneider Verlag.

Henkel, C.; Vollmer, A. (2014): *Beraten auf Augenhöhe: Ein theoretisches Modell der Peer-Beratung*. In: Westphal, P.; Stroot, T.; Lerche, E.-M.; Wiethoff, C. (Hrsg.): *Peer Learning durch Mentoring, Coaching & Co: Aktuelle Wege in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern*. Immenhausen: Prolog. S.51-58.

Hughes, B., Gillespie, P. & Kail, H. (2014): Was sie mitnehmen. Das Peer Writing Tutor Alumni Project'. In S. Dreyfürst, N. Sennewald (Hrsg.), *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung* (S. 407-429). Opladen, Toronto: Barbara Budrich.

Peters, N., Girgensohn, K. (2012). *Studentische Schreibberatung ist professionell*

und persönlich – Ergebnisse einer Studie zu Peer Tutoring im Schreibzentrum. Zeitschrift Schreiben. Schreiben in Schule, Hochschule und Beruf.

Tutorenausbilder/innen

Leiter/innen hochschuldidaktischer Einrichtungen

Lehrende, die an kooperativer Lernformen interessiert sind

ID: 223 / C4-DS: 6

Inhaltlicher Forschungsbeitrag

Themen: Mentor*innen, Mentoringkonzepte, Studieneingangsphase

Stichworte: Lernumgebung, Mentoring, Selbstwirksamkeitserwartung, Studieneingangsphase

Lernst du schon oder konsumierst du noch? – Wie Mentoring Studienanfänger*innen dabei unterstützt sich selbst als aktiv Lernende wahrzunehmen

Jutta Rach, Sonja Öhlschlegel-Haubrock, Juliane Wolf

Kompetenzorientierte Lehre, bei der gemäß dem "shift from teaching to learning" die Studierenden im Mittelpunkt des Lernprozesses stehen, benötigt einen Lernkulturwandel auf beiden Seiten: Lehrende, die sich stärker als Lernbegleiter sehen und Studierende, die ihre selbstgesteuerte Lernverantwortung erkennen (Jenert, 2009).

Mit Hilfe eines durch Mentoren und Mentorinnen begleiteten Lehrveranstaltungs-konzepts, welches eine Umgestaltung einer im Bachelor Studiengang Betriebswirtschaft verankerten Lehrveranstaltung zum Thema „Studieren lernen“ darstellte, sollte eine Lernumgebung geschaffen werden, die den Erstsemesterstudierenden ermöglicht, sich selbstwirksam als aktiv Lernende wahrzunehmen. Die in diesem Beitrag dargestellte Untersuchung hatte das Ziel zu ermitteln, inwieweit die Selbstwirksamkeitserwartung bezüglich Wissens- und Kompetenzerwerb sowie Kompetenzerleben der Erstsemesterstudierenden durch ein mentoriell begleitetes Format, im Vergleich zu einem klassischen Veranstaltungsformat (Vorlesung), positiv beeinflusst wird. Die Daten wurden in drei aufeinanderfolgenden Semestern erhoben.

Im mentoriell begleiteten Format (MF) leiteten bis zu drei – im Rahmen einer Lehrveranstaltung ausgebildete und durch erfahrene Dozentinnen über Supervision begleitete – studentische Mentoren/Mentorinnen eine Gruppe von max. 15 Personen über vier Lehr-Lerneinheiten à 90 Minuten. Das klassische Format (KF) mit einer Gruppengröße von 50 bis 100 Teilnehmer/innen leitete ein erfahrener Dozent. Die Studierenden wurden den Veranstaltungsformaten zufällig zugeordnet. Die Befragung der Studierenden zu den genannten Aspekten erfolgte mit Hilfe eines kodierten Selbsteinschätzungs-Fragebogens vor und nach der Veranstaltung. Beide untersuchten Gruppen nahmen an jeweils der gleichen Prüfung teil. Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass bei vergleichbarem Wissenszuwachs die Studierenden im MF ihre Selbstwirksamkeit als aktiv Lernende signifikant höher einschätzen.

ID: 187 / C4-DS: 2

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: Kompetenzorientierung, Peer Learning, Studieneingangsphase

Stichworte: Peer Learning, Studieneingangsphase, Aktivierung von Studierenden, kooperatives Lernen

Peer Assisted Learning (PAL) an der Universität Bielefeld

Julia Sacher

Das Projekt „gemeinsam anfangen mit Peer Assisted Learning (PAL)“ an der Universität Bielefeld greift auf ein im englischsprachigen Universitätsumfeld bereits etabliertes Konzept zurück und macht es – erstmalig im deutschsprachigen Raum - für die Studieneingangsphase nutzbar. PAL nimmt Studierende des ersten und zweiten Semesters in den Blick und hilft ihnen dabei, sowohl auf sozialer als auch auf fachlicher Ebene an der Universität „anzukommen“. Dies geschieht folgendermaßen: Fortgeschrittene Studierende des zweiten oder dritten Semesters werden zu sog. „PAL-TeamerInnen“ ausgebildet und nehmen als solche noch einmal an den Einführungsveranstaltungen des jeweiligen Faches teil. JedeR TeamerIn betreut eine feste Gruppe von 10-15 Studierenden, in der in den letzten 30 Minuten einer Veranstaltung die Diskussion über die Lerninhalte angeregt, über Lerntechniken gesprochen oder die Organisation von Lerngruppen vorbereitet wird. Im Gegensatz zu z.B. TutorInnen also lehren die TeamerInnen nicht, sondern sind ExpertInnen und ModeratorInnen für die Prozesse, die in ihren Gruppen entstehen. Der Nutzen für die Studierenden (PAL-TeamerInnen und TeilnehmerInnen an den PAL-Sessions) besteht Chilvers (2014) zufolge vor allem darin, "a shared understanding and practice of discipline and learning specific language, and shared sense-making of their university experience" zu entwickeln (S. 94). PAL-Gruppen stellen somit eine besondere Form einer "Community of Practice" (Wenger 1999) dar, innerhalb derer die Sozialisation in universitäre Strukturen im allgemeinen und fachspezifische Strukturen im Speziellen eine zentrale Rolle spielt. PAL-TeamerInnen erwerben zusätzlich kommunikative und Soft Skills, die für das Berufsleben wichtig sind. Aber auch die Lehrenden profitieren von PAL: Sie erhalten (u.a.) einen direkten Einblick in die Effekte ihrer Lehre, da die Ergebnisse aus den wöchentlichen PAL-Sessions regelmäßig an sie rückgemeldet werden. Im Beitrag wird sowohl auf die konzeptuellen Hintergründe von PAL eingegangen als auch über die Projektpraxis an der Universität Bielefeld berichtet werden. Zentraler Bestandteil ist der beispielhafte Einblick in eine PAL-Session, anhand derer sich die ZuhörerInnen selbst einen Eindruck von der spezifischen Dynamik des Formats machen können.

Literatur:

Chilvers, L. (2014). Communities of practice for international students: the role of Peer Assisted Study Sessions in supporting transition and learning in Higher Education. *Supplemental Instruction Journal*, Vol. 1, No. 1, S. 90-115.

Wenger, E. (1999). *Communities of Practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Der Beitrag richtet sich an

HochschuldidaktikerInnen mit Fokus auf Peer-Learning

Lehrende, die die Durchfallquote in ihren Kursen verringern und aktive Auseinandersetzung ihrer Studierenden mit dem Lernstoff erhöhen wollen

Studierende, die daran interessiert sind, ihren KommilitonInnen den Einstieg ins Universitätsleben zu erleichtern.

interessierte Lehrende und Studierende.

Studieneingangsphase, Peer Learning, kooperatives Lernen

In der anschließenden Diskussion sollen fächerspezifische Anwendungsmöglichkeiten und die Chancen und Grenzen von PAL im Zentrum stehen. Eine zentrale Frage dreht sich außerdem um die Anwerbung von interessierten Studierenden, die sich zu PAL-TeamerInnen ausbilden lassen sollen: Welche Argumente können für Studierende überzeugend sein?

ID: 349 / C4-DS: 5

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: Beratung (Studierende), Peer Learning, Tutorienarbeit, Peer-Tutor*innen, studentische Tutor*innen
Stichworte: Peer Learning, Peer-Tutor*innen, Peer-Beratung, kooperative Lernformen, Tutorenqualifizierung

Peer Learning als Weg zur Förderung einer kooperativen Studien- und Lehrkultur an der Universität Bielefeld

Christiane Henkel

Peer Learning an der Universität Bielefeld ist mehr als eine didaktische Methode oder ein studentisches Beratungsangebot. Wir sprechen von Peer Learning immer dann, wenn Studierende aktiv, kooperativ und reflexiv lernen. Studierende lernen in der Zusammenarbeit mit Mitstudierenden andere Perspektiven kennen, führen Aushandlungsprozesse und üben sich in den Diskurs der Scientific Community ein (vgl. Bruffee 1984/2014).

Um solche kooperativen Lernprozesse in der Universität auf verschiedenen Ebenen anzustoßen und zu ermöglichen, arbeiten wir als Mitarbeiterinnen des Projektes Peer Learning mit Lehrenden, Tutor/innen und Studierenden zusammen. In unseren Lehrveranstaltungen im Modul Peer Learning im Individuellen Ergänzungsbereich (vgl. http://www.uni-bielefeld.de/Universitaet/Einrichtungen/SLK/peer_learning/modul-PL.html) setzen wir kooperative Lernformen ein, so dass Studierende aktive Lernerfahrungen mit Zusammenarbeit und Reflexion machen können. Die Teilnehmenden arbeiten an ihren Studienprojekten, wenden das Gelernte in der eigenen Studienpraxis an, erproben Feedback und generieren gemeinsam neues Wissen. Durch die Reflexion des eigenen Lernverhaltens wird das Lernen nachhaltig. Das Modul Peer Learning bereitet Studierende aller Fächer auf verschiedene Tätigkeiten als Peer Tutor/innen oder Fachtutor/innen vor. Rückmeldungen in Form von Reflexionstexten und einer Lernzielorientierten Evaluation zeigen die intensiven und individuellen Lernerfahrungen der Studierenden. Nach der Ausbildung können interessierte Studierende sich für eine Tätigkeit in einem Team des Projektes Peer Learning bewerben (vgl. http://www.uni-bielefeld.de/peer_learning).

Die Angebote der studentischen Teams richten sich direkt an Studierende: überfachlich (z.B. in Offenen Sprechstunden der studentischen Schreibberatung skript.um, mit Workshops zum Präsentieren der MitLernZentrale) und in den Fächern (z.B. in der Kooperation mit Fachvertretern bei der Ausbildung von fachlichen Tutor/innen, mit Durchführung von kooperativen Lernaktivitäten in Lehrveranstaltungen).

Der Beitrag innerhalb des Disqspace gibt Einblick in die Praxis fachlicher Kooperationen und überfachlicher Angebote von Peer Learning an der Universität Bielefeld. Anhand von Videos, Modulbeschreibungen, Evaluationsergebnissen und Lehrmaterialien können die Teilnehmenden direkt selbst etwas ausprobieren und etwas mitnehmen. Für Beratung zu einzelnen Fragen stehe ich zur Verfügung.

Boud, D.; Cohen, R.; Sampson, J. (2001): Peer Learning in Higher Education. Learning from & with each other. London.

Bruffee, K. (1984/ 2014): Peer Tutoring und das "Gespräch der Menschheit". In: Dreyfürst; Sennewald (Hg.): Schreiben. Grundagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung. Opladen & Toronto: Budrich. S.395-406.

Fröhlich, M. (2014): Kompetenzen aktiv, kooperativ und reflexiv entwickeln: Erfahrungen aus dem Projekt "Peer Learning" an der Universität Bielefeld. In: Westphal, P.; Stroot, T.; Lerche, E.-M.; Wiethoff, C. (Hrsg.): Peer Learning durch Mentoring, Coaching & Co: Aktuelle Wege in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Immenhausen. S.73-81.

Henkel, C./Vollmer, A. (2014): Beraten auf Augenhöhe: Ein theoretisches Modell der Peer-Beratung. In: Westphal, P.; Stroot, T.; Lerche, E.-M.; Wiethoff, C. (Hrsg.): Peer Learning durch Mentoring, Coaching & Co: Aktuelle Wege in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Immenhausen: Prolog. S.51-58.

Hild, P. (2013): Kooperatives Lernen im Hochschulbereich. In Bachmann, H. (Hg.) (2013): Hochschullehre variantenreich gestalten. Kompetenzorientierte Hochschullehre – Ansätze, Methoden und Beispiele. Bern.

Zielgruppe:

Lehrende, die in ihren Lehrveranstaltungen nach Anregungen für die Zusammenarbeit Studierender suchen.

Mitarbeitende aus der Hochschuldidaktik, die an einem Austausch über den Beitrag von Studierenden an der Entwicklung des Wandels der Studien- und Lehrkultur interessiert sind.

Personen, die damit befasst sind, Peer Learning Konzepte an ihrer Hochschule aufzubauen und Kooperationen mit Beteiligten in den Fächern suchen.

Fragen:

Welches Potential sehen Sie für Peer Learning in Ihrer Funktion an der Universität?

Wie können Peer Learning Formate in die fachliche Lehre integriert werden?

ID: 343 / C4-DS: 4

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: Beratung (Studierende), Peer Learning, Portfolioarbeit

Stichworte: studienrelevante Schlüsselkompetenzen, Peer Tutoring, Peer Learning, Studieneingangsphase, Evaluation

Peer Tutoring als Konzept zum Ausbau studienrelevanter Schlüsselkompetenzen an der Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder)

Susanne Schwarz

Am Zentrum für Schlüsselkompetenzen und Forschendes Lernen (ZSFL) der Europa-Universität Viadrina (EUV) entschied man sich, studienrelevante Schlüsselkompetenzen durch das Konzept des Peer Tutoring auszubauen .

Viadrina PeerTutoring-Ausbildung

Um die Mitstudierenden beim Ausbau studienrelevanter Kompetenzen professionell zu unterstützen, absolvieren die angehenden Peer Tutor*innen eine viermodulige zertifizierte Ausbildung. Alle Teilnehmenden besuchen im ersten Modul die Veranstaltung „Wissen schaffen im Team“ in der sie sich intensiv mit kollaborativen Prozessen der Wissensproduktion auseinandersetzen. Anschließend wählen sie im Modul „Lernprozesse begleiten“ zwischen fünf unterschiedlichen inhaltlichen Spezialisierungen aus. Im Praxiseinsatz sammeln sie ihre ersten Erfahrungen als Peer Tutor*in. Parallel zu den einzelnen Seminaren reflektieren sie ihre Lernerfahrungen in einem E-Portfolio (vgl. Bräuer 2014). Die Ausbildung endet mit dem E-Portfolio-Gespräch. Damit in Peer Formaten eigenverantwortliches, reziprokes und Lernen auf Augenhöhe stattfindet, sollen Peer Tutor*innen nach der Ausbildung in der Lage sein

- eigene Lern- und Arbeitsprozesse zu reflektieren,
- sich kritisch mit Sachverhalten auseinander zu setzen,
- sich selbständig neue Arbeitstechniken, Methoden und Wissen anzueignen,
- konstruktives Feedback zu geben und zu nehmen
- sowie effektiv in Teams zu arbeiten (vgl. Schwarz, Tschirpke, Henkel 2014).

Bei der Ausbildung arbeitet das ZSFL erfolgreich mit verschiedenen universitären Kooperationspartnern wie den Fakultäten, dem Schreibzentrum oder dem Zentrum für Interkulturelles Lernen zusammen. Die Ausbildung wird universitätsweit anerkannt, so dass die Studierenden ECTS und Leistungsnachweise erhalten. Peer Tutor*innen unterstützen ihre Mitstudierenden unter anderem darin, wissenschaftliche Arbeiten zu präsentieren, gute akademische Texte zu schreiben, interkulturell kompetent zu handeln, Fremdsprachen zu lernen, individuelle Lernstrategien zu finden und sich angemessen auf Prüfungen vorzubereiten.

Evaluation der Ausbildung

Um zu erheben, ob ein Kompetenzzuwachs während der Ausbildung stattfindet, wurde ein umfangreiches Evaluationskonzept entwickelt. In einem Fragebogen werden alle ausbildungsübergeordneten Kompetenzen durch 12 Standardfragen erhoben. Jeweils am Beginn und Ende eines Ausbildungsseminars schätzen sich die Studierenden ein. Zusätzlich werden noch seminarspezifische Dimensionen abgefragt. Die ersten Ergebnisse sind überraschend: Bei den übergreifenden Kompetenzen zeigen sich lediglich marginale Steigerungen. Durchweg Zuwächse gibt es bei fachspezifischen Kompetenzen. Hier schreiben sich die Studierenden einen mittelgroßen bis großen Kompetenzzuwachs zu und das Anfangsniveau der Einschätzungen ist relativ niedrig. Weitere Ergebnisse und Interpretationen werden zur Diskussion gestellt.

Bräuer, G. (2014). Das Portfolio als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende. Opladen, Toronto: Barbara Budrich.

Schwarz, S./Tschirpke & S./Henkel, V. (in Druck): Konstruktive und nachhaltige Lernkulturen fördern mit dem Konzept des Peer Tutorings.

Personen, die sich für Peer Learning Konzepte interessieren

Personen, die sich für Evaluationskonzepte interessieren

Wie sieht Ihr Evaluationskonzept aus?

Haben Sie konkrete Anregungen für uns?

Wie sind Ihre Erfahrungen mit der Entwicklung überfachlicher Kompetenzen?

ID: 311 / C4-DS: 3

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: Beratung (Studierende), Schreibdidaktik, Tutorienarbeit, Peer-Tutor*innen, studentische Tutor*innen

Stichworte: Schreibzentrum, Schreibberatung, Schreibdidaktik, Peer Tutoring

Peer Tutoring an der Goethe-Universität Frankfurt am Main - Ausbildung, Schreibberatung und darüber hinaus

Daniel Spielmann

Das Schreibzentrum der Goethe-Universität versteht sich als Anlaufstelle für Fragen rund um das (akademische) Schreiben und die Vermittlung von Lese- und Schreibkompetenzen. Studierende finden hier Unterstützung beim Erlernen des akademischen Schreibens und haben zudem die Möglichkeit, sich zu Peer Tutor*innen für Schreibberatung weiterzubilden. Lehrenden bietet das Schreibzentrum Materialien und Methoden zur Nutzung in der eigenen Lehre.

Das Schreibzentrum implementiert kollaborative Peer-to-Peer-Konzepte (Bruffee in Dreyfurst und Sennewald 2014) und fördert so die Kultur des selbstgesteuerten Lernens. Außerdem setzt es auf Multiplikatoren-Konzepte, um schreibdidaktisches Wissen an der Universität zu verbreiten. Durch Weiterbildung von Fachlehrenden und Team-Teachings der Peer Tutor*innen in Seminaren werden schreibdidaktisches Wissen und Methoden in die Disziplinen getragen. Lehrende adaptieren die Konzepte und Materialien und passen sie an ihre Lehrbedürfnisse an.

Unsere derzeit 15 Peer Tutor*innen geben Studierenden in nicht-direktiven Schreibberatungen Feedback auf ihre Schreibprojekte. Die Peer Tutor*innen halten außerdem selbsttätig entwickelte Workshops zu Themen wie Argumentieren in wissenschaftlichen Texten, Hausarbeiten für Einsteiger, oder Zeitmanagement. Ein Großteil der ca. 50 Veranstaltungen, die das Schreibzentrum der Goethe-Universität mittlerweile jährlich anbietet, wird so durch die aktive konzeptuelle wie praktische Beteiligung von Peer Tutor*innen bestritten, unter ihnen auch die Lange Nacht der aufgeschobenen Hausarbeiten.

Anhand eines aus der Gruppe der Peer Tutor*innen initiierten Projektes soll beispielhaft gezeigt werden, wie sich Peer Tutor*innen für „ihr“ Schreibzentrum engagieren, indem sie eigenständig neue Materialien und Formate zur Verwendung in der Schreibzentrumsarbeit entwickeln; dabei setzen sie sich u.a. aktiv mit digital literacies auseinander. Zum Wintersemester 2014/15 entstanden zwei gezeichnete Erklärfilme, in denen Peer Tutor*innen Studierenden das Angebot des Schreibzentrums näherbringen und unterschiedliche Schreibstrategien sowie den Ablauf einer typischen Schreibberatung erläutern. Die Kurzfilme veranschaulichen, wie durch die Prinzipien der Kollaboration und Autonomie (Girgensohn in Dreyfurst und Sennewald 2014) das kreative Potenzial von Peer Tutor*innen nutzbar gemacht werden kann und sollen dazu anregen, die Möglichkeiten zur Ansprache unterschiedlicher Lerntypen zu reflektieren.

Wie im Mantelabstract erwähnt, laden die drei am Disqspace beteiligten Einrichtungen die Teilnehmer*innen zum Austausch über die Tätigkeitsprofile von Peer Tutor*innen ein. Die Goethe-Universität stellt hierzu Materialien bereit, die zeigen, wie das Schreibzentrum studentische Schreibberater*innen akquiriert und ausbildet. Am Peer Tutoring interessierte Teilnehmer*innen erhalten durch den Disqspace Gelegenheit, die Übertragbarkeit der vorgestellten Konzepte auf ihre eigenen Institutionen zu diskutieren.

Disqspace: Conceptual Change

ID: 247 / C5-DS: 1

Disqspace

Conceptual Change - ein Forschungsparadigma im Überblick

Barbara Hank

Vorwissen gilt als wichtiger Prädiktor für erfolgreiche Lernprozesse (Weinert & Helmke 1993); Es kann sich jedoch auch als hinderlich für die nachfolgenden Lernprozesse erweisen, wenn es in Form von Fehlkonzepten vorliegt, die nicht mit den zu vermittelnden wissenschaftlichen Konzepten vereinbar sind.

Die Forschung zu Fehlkonzepten und ihrer Veränderung ist seit den 1970er Jahren einer der produktivsten Forschungsstränge der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung. Schwerpunktmäßig wurden und werden Lernprozesse in der Primar- und Sekundarstufe untersucht. Dennoch können die Ergebnisse wichtige Hinweise auch für Forschung und Lehre an Hochschulen und Universitäten liefern.

Im Vortrag werden die historische Entwicklung dieses Forschungsparadigmas sowie aktuelle und für die Hochschuldidaktik relevante Forschungsergebnisse zusammenfassend beleuchtet:

Der Fokus der Forschung zu Fehlkonzepten lag zunächst auf ihrer Sammlung, Beschreibung und Kategorisierung in stark begrenzten Inhaltsbereichen der naturwissenschaftlichen Fächer.

Seit Beginn der 80er Jahre versuchen theoretische Ansätze zum Conceptual Change (Konzeptwandel) darüber hinaus zu erklären, wie Fehlvorstellungen entstehen und wie sie verändert, d. h. neu kontextualisiert oder abgebaut werden können (z. B. Posner et al. 1982; Vosniadou 2008; Caravita & Halldén 1994). Auf Basis dieser Theorien wurde schließlich eine Vielzahl von Interventionen zur Veränderung von (Fehl-)Konzepten entwickelt und untersucht. Später wurden auch Kontextvariablen und Merkmale der Lernenden mit einbezogen (Pintrich et al. 1993). Darüber hinaus wurden Konzeptwandelprozesse zunehmend auch in anderen Fachbereichen (z. B. Wirtschaft oder Geschichte) und bei wissenschaftstheoretischen Vorstellungen thematisiert.

Seit einiger Zeit werden Konzeptwandelprozesse auch hinsichtlich der Veränderung von Lehrkonzeptionen diskutiert. Einstellungen und Überzeugungen von Lehrpersonen zu Lehr-Lern-Prozessen sind für die Lehrqualität, insbesondere in Bezug auf die Gestaltung von Lernumgebungen von enormer Bedeutung (z. B. Baumert & Kunter 2006; Pajares 1992).

Um einen grundlegenden Wandel von eher kognitivistisch und dozierendenzentriert ausgerichteten zu konstruktivistischen und lernendenzentrierten Überzeugungen zu erreichen, der sich auch in der Gestaltung der Lehre widerspiegelt, sind Konzeptwandelprozesse notwendig. Didaktische Ansätze (z. B. Ho et al. 2001) beschreiben, wie dieser Wandel bei Lehrpersonen erreicht werden könnte.

Neben einem Überblick über die Theorien und die Forschung zum Konzeptwandel stellt der Vortrag Bezüge zwischen der Konzeptwandelforschung und den vier weiteren Beiträgen des Disqspace her, die konkrete Interventionen bei Studierenden und Lehrenden an Hochschulen für angewandte Wissenschaften thematisieren.

Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9 (4), 469–520.

Caravita, S. & Halldén, O. (1994). Re-framing the problem of conceptual change. Learning and Instruction (4), 89–111.

Ho, A., Watkins, D. & Kelly, M. (2001). The conceptual change approach to improving teaching and learning: An evaluation of a Hong Kong staff development program. Higher Education, 42, 143–169.

Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. Review of Educational Research, 62 (3), 307–332.

Pintrich, P. R., Marx, R. W. & Boyle, R. A. (1993). Beyond cold conceptual change: The role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change. Review of Educational Research, 63 (2), 167–199.

Posner, G. J., Strike, K. A., Hewson, P. W. & Gertzog, W. A. (1982). Accomodation of a scientific conception: Toward a theory of conceptual change. Science Education, 66 (2), 211–227.

Vosniadou, S., Vamvakoussi, X. & Skopeliti, I. (2008). The framework theory approach to the problem of conceptual change. In S. Vosniadou (Hrsg.), International Handbook of Research on Conceptual Change (S. 3–34). New York: Routledge.

Weinert, F. & Helmke, A. (1993). Wie bereichsspezifisch verläuft die kognitive Entwicklung? In R. Duit & H. Stork (Hrsg.), Kognitive Entwicklung und Lernen der Naturwissenschaften. (S. 27–44). Kiel: IPN.

Schlagwörter: Konzeptwandel, Conceptual Change, Fehlvorstellungen

Zielgruppe:

Hochschuldidaktiker/innen

Hochschullehrende (nicht nur der Natur- und Ingenieurwissenschaften)

Leiter/innen hochschuldidaktischer Einrichtungen

Bibliografie

Hank, Barbara: Konzeptwandelprozesse im Anfangsunterricht Chemie: Eine quasiexperimentelle Längsschnittstudie Dissertation, Universität Passau 2013; Logos Verlag Berlin 2013

Barbara Hank Change of students' conceptions - a longitudinal study in chemistry education Conference: EARLI - SIG 3 - International Conference on Conceptual Change, At Bologna, Volume: 9

Barbara Hank Erfolgreiche Lehre in den Naturwissenschaften. Beiträge aus der Forschung zum Conceptual Change Conference: Tagung der dghd 2014, At Braunschweig



ID: 265 / C5-DS: 5

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: Lehrmethoden

Stichworte: Studierendenzentrierter Unterricht, Peer Instruction, Fehlkonzepte, Konzeptwandel, MINT Fächer

Fehlkonzepte mit Peer Instruction aufdecken

Anna Benedikt, Hanna Dölling

1) Das Poster erläutert, wie mit Hilfe der Lehrmethode Peer Instruction Fehlkonzepte bei Studierenden entdeckt und korrigiert werden können. Wie im Mantelabstract dargestellt, beschreibt der Begriff Fehlkonzept eine Vorstellung über ein naturwissenschaftliches Phänomen, die bis zu einem gewissen Punkt eine Erklärung für einen Sachverhalt bieten kann, jedoch für tiefere wissenschaftliche Fragestellungen häufig nicht ausreicht und auch für das Lernen hinderlich sein kann. Damit die Studierenden sich ihrer Fehlkonzepte bewusst werden und um sie in Folge dessen berichtigen zu können, wird ein kognitiver Konflikt häufig als Voraussetzung angesehen. Ein Ziel der Methode Peer Instruction ist es, diesen kognitiven Konflikt zu provozieren und den Studierenden die Grenzen ihrer vorhandenen Konzepte aufzuzeigen. Haben die Studierenden festgestellt, dass ihr vorhandenes Konzept nicht ausreicht, um eine Aufgabe erfolgreich zu bearbeiten, so besteht die Chance, dass sie ihr Fehlkonzept korrigieren.

Im Rahmen der Methode Peer Instruction bekommen die Studierenden in der Vorlesung Verständnisfragen gestellt, die sie i. d. R. mit Hilfe eines Classroom Voting Systems zunächst individuell beantworten. Durch die sofortige Auswertung und Visualisierung der Abstimmungsergebnisse hat der Dozierende einen Einblick in den aktuellen Wissensstand seiner Studierenden. Im Anschluss an die erste Abstimmungsrunde wird mit einem Kommilitonen über die Frage diskutiert. Durch die Peer Discussion lernen die Studierenden im Austausch mit den Kommilitonen ihren Wissensstand zu reflektieren. Sie lernen ihre Gedanken in wissenschaftliche Argumentationsketten zu fassen und aktivieren ihr Vorwissen. Die Diskussion mit dem Kommilitonen und das gegenseitige Erklären der eigenen Lösung zeigen den Studierenden, sofern Fehlkonzepte vorherrschen, dass sie die Aufgabe mit dem vorhandenen Wissen nicht erfolgreich bearbeiten können. An diesem Punkt besteht die Möglichkeit, das Konzept des Diskussionspartners und im gegenseitigen Austausch häufig auch das eigene Konzept zu erweitern. Ist dies nicht der Fall, wird dies in der zweiten Abstimmungsrunde, die nach der Diskussionsphase folgt, sichtbar. Als eine der wichtigsten Komponenten des erfolgreichen Einsatzes von Peer Instruction gilt die Auswahl von geeigneten Verständnisfragen. Nur wenn die Frage tatsächlich Verständnis und mit den Antwortmöglichkeiten Fehlkonzepte abfragt, können diese für den Lernprozess aktiviert und verwendet werden.

2) Das Poster richtet sich damit an Lehrende, die eine Methode kennen lernen möchten, mit der sie Einblicke in die Fehlkonzepte und Verstehensprozesse ihrer Studierenden sammeln können. Im Rahmen der Lehrveranstaltung kann mittels Peer Instruction an den Fehlkonzepten gearbeitet und der Lernerfolg gesteigert werden.

ID: 264 / C5-DS: 4

Disqspace

Stichworte: Konzeptwandel, Conceptual Change, Fehlkonzepte, Physik

Unterstützung von Studierenden beim Conceptual Change – ein didaktischer Ansatz und dessen Wirkung

Manuela Zimmermann, Barbara Meissner, Jane Fleischer

Wir alle entwickeln im Laufe unseres Lebens Konzepte, wie die Welt um uns herum funktioniert. Ob und wie Konzepte internalisiert werden ist dabei primär von ihrer Alltagstauglichkeit abhängig und nicht von einer wissenschaftlichen Richtigkeit determiniert. Dozierende der Physik sehen sich deshalb häufig mit Fehlkonzepten der Studierenden konfrontiert (z.B. Ciesla 2002, Engelhardt & Beichner 2004) – und mit den Schwierigkeiten, im Rahmen bisheriger Lehrkonzeptionen einen Wissensumbau hin zum wissenschaftlichen Konzept aktiv zu initiieren. Das reine Identifizieren falscher Vorstellungen reicht häufig nicht aus, um einen „conceptual change“ in Gang zu setzen, solange Studierende sich nicht persönlich mit dem Lernstoff und ihren individuellen Fehlkonzepten auseinandersetzen. Alltagswissen durch wissenschaftlich fundiertes Wissen zu ersetzen erfordert ein Um-Denken und somit eine Neustrukturierung von Wissen, was u. a. mit inneren Widerständen und Unsicherheit verbunden ist. Wie können also Studierende der Physik beim Aufbau wissenschaftlicher Konzepte unterstützt werden bzw. was hilft Studierenden, sich überhaupt auf einen solchen Prozess einzulassen?

Dieser Frage wird im Rahmen des Beitrags anhand des Lernmaterials „Tutorials in Introductory Physics“ (McDermott & Shaffer 2009; vgl. University of Washington 2015) nachgegangen. Diese Tutorials wurden von McDermott, Shaffer und der Physics Education Group an der University of Washington in einem dreißigjährigen Forschungsprogramm entwickelt. Sie stellen eine umfangreiche Arbeitsmaterialsammlung dar, die in ihrem Anspruch auf das konzeptionelle Verständnis der Studierenden abzielt. Die Arbeitsmaterialien hinterfragen gezielt die Konzepte der Studierenden und leiten zu einem Konzeptwandel hin. Aufgrund der an den Hochschulen Rosenheim und Nürnberg gemachten Erfahrungen und Erhebungen sollen im Beitrag folgende Fragen diskutiert werden:

Inwiefern können die Tutorials neben der fachlichen, domänenspezifischen Wissensvertiefung einen Kompetenzerwerb hinsichtlich Handlungsfähigkeit der Studierenden unterstützen?

Kann die Arbeit mit den Tutorials unterstützend auf das Selbstwirksamkeitserleben (nach Bandura 1994) der Studierenden wirken?

Wie wirken sich die zwei genannten Parameter Handlungsfähigkeit und Selbstwirksamkeit auf die Bearbeitung von Fehlkonzepten aus?

Erste Daten sollen im laufenden Semester WS14/15 in Form von leitfadengestützten Interviews und Fragebögen erhoben werden. Dieser Beitrag soll die hochschuldidaktische Relevanz der physikalischen Tutorials herausstellen und kann einen Argumentationsrahmen für deren Präsentation bei Lehrenden bieten.

Literatur:

Bandura, A. (1994). Self-Efficacy. <http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/BanEncy.html> [Letzter Zugriff: 22.01.2015]

Ciesla, E. (2002). Vom Fehlkonzept zum Verstehen. Praxis der Naturwissenschaften – Physik in der Schule 51(7), 23-28.

Engelhardt, P. V. & Beichner R. J. (2004). Students' understanding of direct current resistive electrical circuits. American Journal of Physics. 72 (1), 98-115.

McDermott, L. C.; Shaffer P. S. (2009). Tutorien zur Physik. München: Pearson Studium.

University of Washington, Physics Education Group. Tutorials in Introductory Physics. <http://depts.washington.edu/uwpeg/tutorial> [Letzter Zugriff: 22.01.2015]

Schlagworte: Conceptual Change, Fehlkonzepte, Physik

Zielgruppe:

Hochschuldidaktiker/innen aus dem MINT-Bereich

Lehrende der MINT-Fächer

Forscher/innen im Bereich MINT-Didaktik

Studierende der MINT-Fächer

Fragen zur Diskussion:

Welche Hindernisse sehen Sie bei der Einführung der Tutorials als Lehr-/Lernmethode an Ihrer Hochschule?

Wie gehen Sie bisher mit dem Thema ‚Fehlkonzepte‘ um?

Welche Relevanz hat das Thema ‚Umgang mit Fehlkonzepten‘ in Ihrem Umfeld?

ID: 254 / C5-DS: 2

Inhaltlicher Forschungsbeitrag

Themen: Beratung (Lehrende), Lehrmethoden, Professor*innen als Zielgruppe

Stichworte: Hochschuldidaktische Weiterbildungsmaßnahme, Lehrkonzeption, Konzeptwandel

Wandel der Lehrkonzeption durch Beratung und Unterstützung von Hochschullehrenden? – Studie zum Conceptual Change bei Hochschullehrenden am Beispiel des Projekts HD MINT

Antje Nissler

In der hochschuldidaktischen Praxis hat sich gezeigt, dass die vermittelten Inhalte aus den Fort- und Weiterbildungen vielfach nur „unzureichend in professionelles Handeln umgesetzt“ werden (Wahl 2002, 227). Der angestrebte Wandel vom Lehren hin zum Lernen hat sich bisher noch nicht in der Hochschullehre durchgesetzt. Bessere Lernergebnisse bei den Studierenden oder verändertes Lehrerhandeln, welche man sich als Ergebnis hochschuldidaktischer Maßnahmen erhofft, können häufig nicht nachgewiesen werden (Ho et al. 2001, 143 f; Wahl 2002, 227 f., 232 f.). Der Wandel der Lehrkonzeption gilt vielfach als Schlüsselkomponente für eine solche nachhaltige Veränderung in der Lehre (Pajares 1992; Kember 1997). Dieser Annahme folgend, sollten hochschuldidaktische Weiterbildungsmaßnahmen die Veränderung von Lehrkonzeptionen zum Ziel haben (u. a. Braun & Hannover 2008, S. 289).

Lehrkonzeptionen - der Definition von Winteler (2003, 79) folgend, sind damit „Auffassungen von Lehrpersonen zum Lehren und Lernen“ gemeint - werden von vielen Forschern „als zentrale Stellgröße“ für einen solchen Wandel angesehen (u. a. Fendler & Brauer 2013; Pajares 1992; Kember 1997). Die Annahme, dass sich Lehrkonzeptionen verändern lassen, wird in der Forschung konträr diskutiert. Während z. B. Kane et al. (2002) sich gegen eine Veränderlichkeit von Lehrkonzeptionen ausspricht, nehmen Pajares (1992), Kember (1997, 263) und Ho et al. (2001, 146) die Gegenposition ein. Sie gehen davon aus, dass derartige Überzeugungen zwar verändern lassen, dies jedoch nur mit hohem Aufwand, viel Zeit, gezieltem Einwirken und einer vorherigen Bewusstmachung der Überzeugungen gelingt (Kember 1997, 263; Ho et al. 2001, 146).

Ziel der geplanten Studie ist zu analysieren, ob die im Rahmen des HDMINT-Projekts stattfindende Kooperation und Beratung von Hochschullehrenden durch interdisziplinäre Teams einen Wandel der Lehrkonzeption bewirken kann.

Zur Überprüfung dieser Zielsetzung ist eine Längsschnittstudie mit insgesamt vier Messzeitpunkten geplant. Dabei werden am Projekt teilnehmende Hochschullehrende mithilfe eines Fragebogens zu ihren Lehrkonzeptionen (ATI-R, Trigwell, Prosser & Ginns 2005), Persönlichkeitsaspekten, Motivationsfaktoren sowie ihrem Erfahrungshintergrund befragt. Parallel dazu wird das Kooperations- und Beratungsverfahren durch die betreuenden HDMINT-Teams mithilfe von Dokumentationsbögen quantitativ erfasst. Ergänzt werden diese Daten durch qualitative Erhebungen wie z. B. Beobachtungen des Lehrgeschehens durch HDMINT-Mitarbeitende oder Interviews mit Hochschullehrenden.

Neben einem Überblick über die geplante Studie, soll auch das Kooperations- und Beratungsangebot im HDMINT-Projekt vorgestellt werden.

Braun, E. & Hannover, B. (2009). Zum Zusammenhang zwischen Lehr-Orientierung und Lehr-Gestaltung von Hochschuldozierenden und subjektivem Kompetenzzuwachs bei Studierenden. In M. A. Meyer, S. Hellekamps & M. Prenzel (Eds.), *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Sonderheft: Vol. 9. Perspektiven der Didaktik*. (pp. 277–291).

Fendler, J. & Brauer, E. K. (2013). Können Studierende die Lehrkonzepte und das Lehrerhandeln ihrer Dozierenden einschätzen? *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 8(3), 110–124.

Ho, A., Watkins, D. & Kelly, M. (2001). The conceptual change approach to improving teaching and learning: An evaluation of a Hong Kong staff development program. *Higher Education*, (42), 143–169.

Kane, R., Sandretto, S. & Heath, C. (2002). Telling Half the Story: A Critical Review of Research on the Teaching Beliefs and Practices of University Academics. *Review of Educational Research*, 72(2), 177–228.

Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and Instruction*, 7(3), 255–275.

Pajares, F. M. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332.

Wahl, D. (2002). Mit Training vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln? *Zeitschrift für Pädagogik*, 48(2), 227–241.

Winteler, A. (2003). Conceptual-Mediation: Eine Strategie zur Entwicklung und Veränderung von Lehrkonzepten. *GMS Zeitschrift für Medizinische Ausbildung* (02), 78–86.

Hochschuldidaktiker/Forscher, die sich mit Wirksamkeit hochschuldidaktischer Weiterbildungsmaßnahmen oder dem Konzeptwandel bei Hochschullehrenden befassen

Personen, die Beratungsangebote für Hochschullehrende in der Praxis anbieten oder zukünftig anbieten wollen.

ID: 256 / C5-DS: 3

Inhaltlicher Forschungsbeitrag

Themen: Beratung (Lehrende), Lehrkompetenz, Kompetenzmodelle

Stichworte: Conceptual Change, hochschuldidaktische Maßnahmen, Dozentenorientierung, Lernendenorientierung, Fehlkonzepte

„Conceptual Change“ als Reorganisation bestehender Wissensstrukturen in der hochschuldidaktischen Weiterbildung

Claudia Walter

Häufig ist zu beobachten, dass Studierende sogenannte Fehlkonzepte von naturwissenschaftlichen Zusammenhängen oder technischen Abläufen in sich tragen. Um ein erfolgreiches Lernen und Studieren zu ermöglichen, müssen solche Fehlkonzepte zuerst transparent gemacht und anschließend aufgelöst werden. Viele Lehr- und Lernkonzepte zielen darauf ab, vermutete Fehlkonzepte bei den Studierenden aufzudecken und diese nachhaltig zu verändern. In der Forschung zu wissenschaftsbasierten Lehrstrategien werden Konzepte und Herangehensweisen entwickelt, bei denen es den Studierenden oder Schülern möglich gemacht wird, solche Fehlkonzepte zu erkennen. Neue Konzepte werden angeboten und deren Wirksamkeit wird den Studierenden erlebbar (Conceptual Change) gemacht.

In Anlehnung an diese Erkenntnisse wird in diesem Beitrag vorgestellt, inwieweit der Ansatz des Conceptual Change auch in hochschuldidaktischen Maßnahmen erfolgreich eingesetzt werden kann. Viele Lehrende beginnen ihre Lehrtätigkeit mit überwiegend dozentenorientierten Lehrhaltungen (Fehlkonzept) und bieten für ihre Studierenden herkömmliche Lehre (Vorlesungen). In hochschuldidaktischen Maßnahmen werden Lehrende nun mit konstruktivistischen Ansätzen, die studierendenorientierte Lehrstrategien beinhalten, konfrontiert. Kember belegt, dass sich die Einstellung zur Lehre über einen längeren Zeitraum von einer Dozentenorientierung hin zu einer Studierendenorientierung verändern kann. Ho entwickelte dazu einen Ansatz zur hochschuldidaktischen Weiterbildung, dem die Schritte des Conceptual Change zugrunde liegen.

Die vorliegende Studie geht folgenden Fragen nach:

1. Welche Einstellungen zur Lehre haben neuberufene Professoren?
2. Wie können diese Einstellungen in hochschuldidaktischen Maßnahmen verändert werden?
3. Welche langfristigen Effekte sind bei ihnen zu messen?

Zur Datenerhebung wurde ein von Trigwell & Prosser entwickelter Fragebogen eingesetzt. Neuberufene wurden zu Beginn und am Ende einer hochschuldidaktischen Maßnahme befragt, ebenso drei Monate später.

Disqspace: Tutorienarbeit an Hochschulen

ID: 231 / D1-DS: 6

Inhaltlicher Forschungsbeitrag

Themen: Fachdidaktik, Organisationsentwicklung, Faculty Development, Hochschulentwicklung, Tutorienarbeit, Peer-Tutor*innen, studentische Tutor*innen

Stichworte: Erfolgsfaktoren, Stolpersteine, Hochschuldidaktikprogramme, Tutorienarbeit

Auf dem Weg zu einem erfolgreichen Multiplikatorenprogramm

Tanja Gleisberg

Die Rolle von Tutorien und deren Gestaltung wird im Rahmen der Lehre in den letzten Jahren vermehrt diskutiert. Damit einher geht oft die Diskussion um eine hochschuldidaktische Qualifizierung studentischer Tutor/innen. Ein Ansatz dafür bietet die Qualifizierung von und Arbeit mit sogenannten „Multiplikator/innen“. Darunter verstanden werden Angehörige der Hochschule (meist Wissenschaftliche Mitarbeiter/innen oder erfahrene Tutor/innen), die wiederum selbst ein professionelles (Multiplikatoren-)Qualifizierungsprogramm durchlaufen haben. Dort werden sie innerhalb der eigenen Hochschule intensiv darauf vorbereitet, Tutor/innen des eigenen Faches bzw. Fachbereichs zu schulen und teilweise auch zu begleiten.

Die AG Multiplikator/innen des Netzwerks Tutorienarbeit beschäftigte sich in den letzten Jahren schwerpunktmäßig mit wichtigen Schritten in der Konzeption dieser Schulungen. Eine bislang offene, aber immer wieder diskutierte Frage blieb jedoch unabhängig von der inhaltlichen und methodischen Ausgestaltung dieser Angebote: Welche (äußeren und inneren) Faktoren haben einen förderlichen oder aber auch einen hinderlichen Einfluss auf den Erfolg des hochschuldidaktischen Schulungs-Programms?

Um sich dieser Frage systematisch zu nähern, wurden standardisierte Interviews entwickelt. Die Interviews dauerten in der Regel ca. 60 Minuten und wurden mit einem Diktiergerät aufgezeichnet. Inhaltlich bezogen sich 6 von 35 Fragen auf die hier thematisierten Erfolgsfaktoren und Stolpersteine. Betrachtet wurden je die Phasen der Konzeption, der Bekanntmachung/Vermarktung und der dauerhaften Verankerung.

Über eine netzwerkintern erstellte Liste wurden dann Personen identifiziert, die Multiplikatorenprogramme oder ähnliches leiten, begleiten oder entwickeln. Von 20 Kontaktierten wurden schließlich 8 Vertreter/innen interviewt. Die Daten wurden anschließend (sinngemäß) transkribiert. Die sechs Fragen zu den einzelnen Phasen wurden schrittweise qualitativ-inhaltsanalytisch ausgewertet. Es wurde dabei in den ersten fünf Schritten analog zu den ersten 6 Phasen bei Braun und Clarke (2006) vorgegangen und anschließend wurden die zusätzlich in den Interviews erfragten Bewertungen und restlichen Themen mit einbezogen (z.B. Frage nach sonstigen Hinweisen). Dabei konnten pro Frage 6-10 Kategorien bestimmt werden. Manche dieser Kategorien spielten in jeder Phase eine Rolle, wie z.B. ein gewisser Grad an finanziellen und personellen Ressourcen oder allgemeine Marketingstrategien, andere wiederum waren nur in einer oder zwei Phasen relevant, wie z.B. Expertise der Leitung, Qualitätssicherung, fachspezifische Bedarfsgespräche, eine falsche Balance an Interessent/innen und Plätzen, das Mangelnde Bewusstsein für die Relevanz des Themas „Tutorenschulungen“, eine Verankerung in der Hochschuldidaktik, spezifische Marketingstrategien (Persönliche Ansprache, interne und externe Kontakte nutzen usw.), eine hohe Qualität des Programms oder auch das Interesse der Hochschulleitung.

Braun, V. & Clare, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), S. 77–101.

Gleisberg, T. (2014). „Auf dem Weg zu einem erfolgreichen Multiplikatorenprogramm – Erfolgsfaktoren und Hindernisse bei der Konzeption, Bekanntmachung und dauerhaften Verankerung von Multiplikatorenprogrammen am Beispiel ausgewählter deutscher Hochschulen“. Nicht veröffentlichte Masterarbeit, Universität Osnabrück, Osnabrück.

Ansprechen möchte ich

Tutorenausbilder/innen mit viel und mit wenig Erfahrung

Hochschuldidaktiker/innen, die sich um eine gute Vernetzung der Lehrenden und interne Qualitätsentwicklung bemühen

Leiter/innen hochschuldidaktischer Einrichtungen ansprechen

alle, die im Bereich der Lehre mit Tutor/innen zu tun haben

Fragen an die Teilnehmenden

1. Was waren oder sind hilfreiche Faktoren bei der konzeptionellen Entwicklung Ihres hochschuldidaktischen Programms?
2. Was waren oder sind förderliche Faktoren bei der Bekanntmachung/ Vermarktung Ihres hochschuldidaktischen Programms?
3. Was waren oder sind hilfreiche Faktoren bei der (dauerhaften) Verankerung Ihres hochschuldidaktischen Programms?
4. Was waren oder sind hinderliche Faktoren bei der konzeptionellen Entwicklung Ihres hochschuldidaktischen Programms?
5. Was waren hinderliche Faktoren bei der Bekanntmachung/ Vermarktung des Programms?
6. Was waren oder sind hinderliche Faktoren bei der (dauerhaften) Verankerung Ihres hochschuldidaktischen Programms?

ID: 194 / D1-DS: 5

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: Beratung (Lehrende), Organisationsentwicklung, Faculty Development, Hochschulentwicklung, Tutorienarbeit, Peer-Tutor*innen, studentische Tutor*innen

Stichworte: Akzeptanz hochschuldidaktischer Qualifizierungsmaßnahmen, Gestaltungsspielräume in der Lehre, Rolle der Hochschuldidaktik, Tutorenprogramm, Mentoring

Didaktische Gestaltungsmöglichkeiten in der Hochschullehre erweitern, um Nutzen und Akzeptanz hochschuldidaktischer Qualifizierungsmaßnahmen zu erhöhen – Ein Blick auf die Rolle der Hochschuldidaktik und mögliche Handlungsstrategien.

Katrin Klink, [Karina Klink](#), Valérie Haynberg, Katrin Heß, Patrizia Schostok

Anbieter/-innen hochschuldidaktischer Weiterbildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen erleben immer wieder, dass ihre Angebote von den Zielgruppen unterschiedlich stark akzeptiert werden und die Umsetzung der Inhalte in die Praxis mitunter stark variiert. In einer am KIT durchgeführten Untersuchung (Baumeister, 2011, S. 211-213) konnte gezeigt werden, dass die Umsetzung der Inhalte des Tutorenprogramms „Start in die Lehre“ stark vom Ausmaß der restriktiven Vorgaben der jeweiligen Institute abhängig ist. Auch der von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern individuell empfundene Nutzen des Programms wird demnach sehr unterschiedlich eingeschätzt, je nachdem wie ausgeprägt oder beschränkt der tatsächliche oder empfundene Freiheitsgrad bezüglich der Gestaltungsmöglichkeiten im Tutorium ist.

Daher stellt sich die Frage, inwiefern Hochschuldidaktik ihren Einfluss auf das Lehr- und Lerngeschehen hinsichtlich der Gestaltungsfreiheit für Lehrende gezielt verstärken kann, um den Nutzen und die Akzeptanz ihrer Angebote zu erhöhen.

Der Beitrag soll aufzeigen, wie im Rahmen des Tutorenprogramms bereits existierende Verknüpfungspunkte mit den verantwortlichen Tutorenbetreuerinnen und –betreuer genutzt werden können, um mögliche Gestaltungsspielräume in der tutoriellen Lehre, wie beispielsweise in der Ablaufplanung, zu erschließen bzw. diese auch den Tutorinnen und Tutoren bewusst zu machen. Anschließend sollen weitere praktische Maßnahmen, beispielsweise das Angebot sensibilisierender Workshops für Tutorenbetreuerinnen und –betreuer, diskutiert werden, die hochschuldidaktische Veränderungsprozesse in den jeweiligen Fachbereichen anstoßen können und welche Rolle die Hochschuldidaktik hierbei einnehmen kann.

Gibbs, G. & Coffey, M. (2004): The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. In: active learning in higher education. SAGE Publications, Vol. 5(1). London u.a., S. 87-100.

Gordon, C. & Debus, R. (2002): Developing deep learning approaches and personal teaching efficacy within a preservice teacher education context. In: British Journal of Educational Psychology, 72, Leicester, S. 485-511.

Baumeister, N., Höpfer, E., Klink, K. & Diez, A. (2011): Akzeptanz hochschuldidaktischer Weiterbildungsprogramme in verschiedenen Fachdisziplinen am Beispiel eines Tutorinnen- und Tutorenprogramms. Zeitschrift für Hochschulentwicklung, S. 2011-213.

Roxa, T., Olsson, T. & Martensson, K. (2008): Appropriate Use of Theory in the Scholarship of Teaching and Learning as a Strategy for Institutional Development. In: Arts and Humanities in Higher Education, Vol. 7(3), S. 276-294.

Trowler, P. & Cooper, A. (2002): Teaching and Learning Regimes: Implicit theories and recurrent practices in the enhancement of teaching and learning through educational development programmes. In: Higher Education Research & Development, Vol. 21(3), S. 221-240.

Gestaltungsfreiräume, Tutorielle Lehre, Hochschuldidaktische Veränderungsprozesse

Tutorenausbilder/-innen

Anbieter/-innen hochschuldidaktischer Weiterbildungs- und Qualifizierungsprogramme

Leiter/-innen und Mitarbeiter/-innen hochschuldidaktischer Einrichtungen

Welche Erfahrungen haben andere Anbieter/-innen hochschuldidaktischer Weiterbildungs- und Qualifizierungsprogramme hinsichtlich Gestaltungsrestriktionen in der Lehre ihrer Teilnehmenden gesammelt?

Sehen andere Anbieter/-innen hochschuldidaktischer Weiterbildungs- und Qualifizierungsprogramme ihren Verantwortungsbereich auch in der Einflussnahme auf Veränderungsprozesse in der Lehre?

Falls ja, welches Vorgehen bevorzugen andere Anbieter hochschuldidaktischer Weiterbildungs- und Qualifizierungsprogramme zur Initialisierung von Veränderungsprozessen in der Lehre? Bottom-up oder Top-down?

ID: 151 / D1-DS: 3

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: Peer Learning, Third Space, Verortung hochschuldidaktischer Einrichtungen, Tutorienarbeit, Peer-Tutor*innen, studentische Tutor*innen

Stichworte: Tutorienprogramme, Tutorienkultur, Qualifizierung, Nachhaltigkeit, Verstetigung

Die Qualifizierung studentischer TutorInnen – trendig oder nachhaltig?

Nadia Blüthmann, Susanne Wesner

Dass sich eine zukunfts- und wettbewerbsfähige Hochschule auch der didaktischen Weiterbildung ihrer Lehrenden annehmen sollte, ist eine Erkenntnis, die sich mittlerweile auch in konservativeren Kreisen von Professorenschaft und Hochschulverwaltung durchgesetzt haben dürfte. Die Qualifizierung und Unterstützung studentischer TutorInnen hingegen wurde vielerorts eher stiefmütterlich behandelt, womöglich weil einerseits die immense Bedeutung von Tutorien für einen gelungenen Studieneinstieg unterschätzt wurde und weil andererseits die Investition in studentische TutorInnen, die die Hochschule in aller Regel ohnehin jeweils einige Semester später verlassen, nicht in das Schema einer nachhaltigen Personalpolitik passte. Im Zuge der Qualitätspakt-Förderlinien richtete sich der Fokus von StudiengangsentwicklerInnen und QualitätsmanagerInnen jedoch verstärkt auf die Studieneingangsphase und damit auch auf die wichtige Rolle von Tutoring- und Mentoringprojekten. Didaktische Schulungsprogramme für diese Zielgruppe wurden zum Trend. Für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Tutorienprogrammen stellt sich allerdings die Frage, wie es gelingen kann, den besagten Trend in eine institutionalisierte – und nicht mehr wegzurationalisierende – Serviceleistung an der Hochschule zu überführen, sich also von Trends und Drittmitteln zu emanzipieren und hin zu einer nachhaltigen Tutorienkultur zu kommen. Wir versuchen gerade, Antworten auf diese Frage zu finden, und möchten diesen Prozess unter den Perspektiven der Mikro-, Meso- und Makroebene von Hochschulen gern offen und konstruktiv mit anderen diskutieren. Denn auch bei unterschiedlichen hochschulspezifischen Rahmenbedingungen lassen sich vielleicht gemeinsame Strategien herausarbeiten, mit denen eine Verankerung von Tutorienprojekten in den einzelnen Hochschulen angestrebt wird. Unser Beitrag hat in diesem Sinne den Charakter einer gemeinsamen Bestandsaufnahme und Diskussion über die Erfolgsfaktoren einer nachhaltigen Tutorienarbeit.

MitarbeiterInnen in Tutorienprogrammen

MitarbeiterInnen von drittmittelfinanzierten Serviceprojekten

MitarbeiterInnen hochschuldidaktischer Einrichtungen

Disqspace – Tutorienarbeit an Hochschulen

Heike Kröpke, Marko Heyner

Im Zuge des Bolognaprozesses und zunächst durch Studiengebühren begünstigt, inzwischen flächendeckend durch Mittel aus dem Qualitätspakt Lehre ermöglicht, erfahren Tutorienprogramme große Aufmerksamkeit in der Hochschullandschaft. Zahlreiche Beiträge während der dghd-Tagungen der letzten Jahre unterstreichen die Bedeutung dieses Handlungsfeldes. Tutorien werden als hochschuldidaktisches Lehrformat eingesetzt, um Lehren und Lernen zu fördern.

Überschaubare Gruppengrößen, teilnehmeraktivierende Methoden, Berücksichtigung der Diversität und studentische Verantwortungsübernahme auf Augenhöhe zeichnen Tutorien aus. Studierende nehmen während der Studieneingangsphase zunächst häufig an mehrtägigen Orientierungseinheiten und anschließenden Erstsemestertutorien mit dem Ziel der Gewinnung von Orientierung, Knüpfen erster sozialer Kontakte und Einführung in die akademische Lernkultur teil. Weit verbreitet sind zudem Fachtutorien, die eine Vertiefung und Wiederholung von Vorlesungsinhalten fokussieren. Darüber hinaus gibt es noch zahlreiche andere Tutoriumsformate für unterschiedliche Zielgruppen und Studienphasen.

Die Moderatoren Dipl.-Päd. Heike Kröpke und Dipl.-Päd. Marko Heyner des Disqspace sind im Netzwerk Tutorienarbeit an Hochschulen aktiv und haben den aktuellen Diskussionsstand im Blick (vgl. Kröpke/Ladwig 2013, Heyner 2014a/b, Kröpke 2014, Kröpke 2015). Der Disqspace führt anhand eines knappen Überblicksbeitrages in die Thematik ein. Anschließend stellen thematisch passende Beiträge zu Konzepten, Best-Practice-Beispielen, empirischen Untersuchungen sowie Werkstatt- und Forschungsberichten ihre Sicht zur Diskussion. Mit Themen wie beispielsweise Rekrutierung und Qualifizierung von Tutoren, Peer Learning, Tutoren als hochschuldidaktische Mitarbeiter im Third Space, Gestaltungsspielräume in tutorieller Lehre sowie Multiplikatorenprogramme werden vielfältige, aber sich ergänzende Perspektiven auf Tutorienarbeit in dem Diskurs dargestellt.

Durch die vielerorts unsichere Finanzierung und Verstetigung der Tutorienarbeit und nach wie vor nachrangige Kenntnisnahme und Anerkennung innerhalb der Hochschulen wird ebenso ein Impuls zum Thema Nachhaltigkeit gegeben, der in eine Diskussion um die Zukunft tutorieller Formate münden soll. Das Thema Nachhaltigkeit wird momentan in verschiedenen Arbeitsgruppen innerhalb des Netzwerkes bearbeitet.

Mit diesem Disqspace werden mit Tutorienarbeit Beauftragte ebenso angesprochen wie hochschuldidaktisch Interessierte und Vertreter der Hochschuladministration, die sich einen Überblick über die Vielfalt und (Weiter)entwicklung von Tutorienprogrammen und ihre Rolle im Rahmen gelingender Studienverläufe verschaffen wollen.

Fragestellungen im Disqspace sind:

1. Welchen, theoretisch und empirisch gesicherten Stellenwert nehmen Tutorien innerhalb der Hochschullehre ein?
2. Wie sieht die Entwicklung der Tutorienarbeit im Laufe der Jahre aus?
3. Wie können die Tutorienprogramme nachhaltig verstetigt werden?
4. Wie kann die Qualität der Angebote weiterhin durch hochschuldidaktische Entwicklungsarbeit verbessert werden?

Bibliografie

- Heyner, M. (2014a). Zur Aktualität historischer tutorieller Konzepte. In: Universität Hamburg (Hrsg.). Tutoring und Mentoring unter besonderer Berücksichtigung der Orientierungseinheit. Universitätskolleg-Schriften Band 5. Hamburg. S. 43-59.
- Heyner, M. (2014b). Erstsemestertutorium Selbstreflexives Studieren. In: Universität Hamburg (Hrsg.). Tutoring und Mentoring unter besonderer Berücksichtigung der Orientierungseinheit. Universitätskolleg-Schriften Band 5. Hamburg. S. 109-116.
- Kröpke, H. (2014). Who is who? Tutoring und Mentoring – der Versuch einer begrifflichen Schärfung. In: Universität Hamburg (Hrsg.). Tutoring und Mentoring unter besonderer Berücksichtigung der Orientierungseinheit. Universitätskolleg-Schriften Band 5. Hamburg. S. 21-30.
- Kröpke, H. (2015). Tutoren erfolgreich im Einsatz. Ein praxisorientierter Leitfaden für Tutoren und Tutorentrainer. Stuttgart: Barbara Budrich. Im Erscheinen.
- Kröpke, H.; Ladwig, A. (2013)(Hrsg.). Tutorienarbeit im Diskurs: Qualifizierung für die Zukunft. Lit Verlag: Berlin u.a.



ID: 156 / D1-DS: 4

Inhaltlicher Forschungsbeitrag

Themen: Organisationsentwicklung, Faculty Development, Hochschulentwicklung, Professor*innen als Zielgruppe, Tutorienarbeit, Peer-Tutor*innen, studentische Tutor*innen

Stichworte: Tutoreneinsatz, Semi-strukturierte Interviews, Vollerhebung, Rahmenbedingungen, Organisations- und Personalentwicklung

Optimierung der Tutorenarbeit: Rahmenbedingungen für den Einsatz von studentischen Tutoren erheben, analysieren und optimieren

Erlin van Genuchten, [Andrea Hempel](#), Tobias Seidl

1) An der Hochschule der Medien (HdM) werden in vielen Studiengängen TutorInnen eingesetzt. Da eine hohe Qualität der Tutorenarbeit für die HdM ein großes Anliegen ist, gibt es seit 2013 ein Tutorenausbildungsprogramm. Um eine weitere Optimierung der Tutorenarbeit sicherstellen zu können, wurde eine hochschulweite Befragung von ProfessorInnen und Tutoren durchgeführt. Das Ziel war es, den Ist-Stand der Tutorenarbeit zu erfassen. Die Frage, der dabei nachgegangen wurde, ist: Welche positiven bzw. fördernden und negativen bzw. hemmenden Rahmenbedingungen und Faktoren beeinflussen die Tutorenarbeit an der HdM?

Um diese Frage zu beantworten, wurde ein Verfahren genutzt, das eine hohe Rücklaufquote und eine wissenschaftlich fundierte Datengrundlage erzielte. In semi-strukturierten Interviews wurden 82 ProfessorInnen (61% der HdM-ProfessorInnen) mittels 22 offenen Fragen bezüglich des Einsatzes, der Betreuung, der Weiterbildung und der Rekrutierung von TutorInnen sowie zu relevanten Rahmenbedingungen befragt. Mit den Gesprächsprotokollen wurde ein Kodierungsschema erstellt und mittels doppelter Kodierung auf Interrater-Reliabilität geprüft. Die Inhalte der Interviews wurden anhand des geprüften Schemas analysiert.

Die Ergebnisse zeigen, dass TutorInnen vor allem eingesetzt werden, um bessere Betreuung gewährleisten und die Lehre verbessern zu können. ProfessorInnen sind dabei optimistisch über die Ergebnisse, da sie vor allem Chancen für sich selbst, für TutorInnen und für Studierende sehen. Um die Qualität der Tutorenarbeit sicherzustellen, sind vor allem das Einholen von Feedback und die Betreuung von TutorInnen beliebt. Und obwohl alle ProfessorInnen berichten, ihre TutorInnen zu betreuen, zeigen die Ergebnisse, dass es große Unterschiede bezüglich der Betreuungsaktivitäten gibt. Eine didaktische Weiterbildung bekommen noch relativ wenige TutorInnen, trotz der großen Anzahl der ProfessorInnen, die das zentrale didaktische Ausbildungsprogramm für TutorInnen sinnvoll findet. Außerdem zeigen die Ergebnisse, dass die Rahmenbedingungen für viele ProfessorInnen stimmig sind, jedoch für andere ProfessorInnen z.B. die Finanzierung und die Verfügbarkeit von TutorInnen eine Hürde darstellen. Um diese Ergebnisse in die Optimierung der Tutorenarbeit einfließen lassen zu können, wurden Anregungen zur Organisations- und Personalentwicklung entwickelt.

2)

Hochschuldidaktische Mitarbeiter im Third-Space, die Tutorenarbeit und Tutorenausbildungsprogramme optimieren bzw. die den Ist-Stand an der Hochschule erfassen wollen

Interessierte Lehrende und Studierende, die direkt an der Tutorenarbeit beteiligt sind und für ihre eigene Arbeit Erkenntnisse über hemmender/fördernder Faktoren erfahren wollen

3)

Wie können die gewonnenen Erkenntnisse für die OE & PE-Entwicklung aus Ihrer Sicht genutzt werden?

Halten Sie die Anregungen für sinnvoll und realistisch?

Welche Einsatzmöglichkeiten des Instruments (Fragebogen) sehen Sie für Ihre Hochschule?

ID: 382 / D1-DS: 9

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: Beratung (Studierende), Studieneingangsphase, Tutorienarbeit, Peer-Tutor*innen, studentische Tutor*innen
Stichworte: Praxisdarstellung, Ingenieurwissenschaften, große Lehrveranstaltungen, individuelles Studienprofil

Tutorenprogramm und Vertiefungsberatung stellen Weichen in entscheidenden Phasen des Student Life-Cycles in Maschinenbaustudiengängen

Isabel Koke, Katharina Diblee, Ansgar Trächtler, Hans-Joachim Schmid

Im Rahmen des Bund-Länder-Programms Qualitätspakt Lehre werden in der Fakultät für Maschinenbau Maßnahmen erarbeitet, die die Studierenden vor und während entscheidender Phasen ihres Studiums unterstützen sollen. Als solche erwiesen sich in den Vorjahren sowohl der Studienstart mit Eingewöhnung in das System Universität als auch der durch diverse Wahlentscheidungen gekennzeichnete Übergang vom Bachelor- in das Masterstudium. Während dieser Phasen ist ein erhöhter Bedarf der Studierenden an kompetenten Ansprechpartnern bezüglich Entscheidungsfindung und Ausbau sozialer Netzwerke gegeben. Durch entsprechende Bereitstellung von geschulten Tutoren bzw. Mitarbeitern werden die Studierenden gezielt angesprochen und gefördert.

Während des Studieneinstiegs sollen speziell eingerichtete, von qualifizierten Tutoren begleitete feste Lerngruppen die Studierenden dabei unterstützen, sich schneller und effizienter zu orientieren sowie untereinander zu vernetzen. Diese Lerngruppen bestehen aus ca. 15 Studienanfängern mit gleichbleibender Gruppenzusammensetzung über die einzelnen Lehrveranstaltungen hinweg, in denen die Möglichkeit geboten wird, selbstständig themenabhängige Probleme zu lösen. In diesen Kleingruppen erfahren die Studierenden eine verbesserte Betreuungsrelation auf Augenhöhe in hochausgelasteten Erst- und Zweitsemester-Lehrveranstaltungen mit zielgeführter Unterstützung bei Lösungsfindungen in Teamarbeit. Die Begleitung soll fachlich, methodisch und bzgl. der Entwicklung angemessener Studiertechniken erfolgen, worauf die Tutoren durch eine Fortbildung vorbereitet werden. In Kombination mit dem gesteigerten sozialen Zusammenhalt zielt die verbesserte Betreuung darauf ab, Studienabbrüchen entgegenzuwirken.

Im weiteren Studienverlauf unterstützt eine eigens für diesen Zweck bereitgestellte Vertiefungsberatung die Studierenden im Übergang zum Vertiefungsstudium (sowohl Ba. als auch Ma.) bei der Gestaltung ihres individuellen Studienprofils. Das Beratungsteam bietet den Studierenden einen umfassenden Überblick über Möglichkeiten bei der Wahl der Vertiefungsrichtung und der individuellen Studienverlaufsplanung. Letztere beinhaltet die Auswahl von Modulen und deren inhaltlich aufeinander abgestimmte Zusammensetzung, sowie die Einplanung von Auslandssemestern und Praktika. Durch Spezialisierung der Berater auf einzelne Vertiefungsrichtungen und entsprechende Erfahrung in den jeweiligen Bereichen werden den Studierenden vertiefungsspezifische Wege und Optionen aufgezeigt, die über die üblichen Modulhandbuchinformationen hinausgehen. Das eingeführte individualisierte Beratungs- und Betreuungssystem soll einer unnötigen Verlängerung des Studiums durch die Vermeidung ungünstiger oder falscher Wahlentscheidungen vorbeugen und ist insbesondere für externe Bachelorabsolventen essentiell.

Diese Art der Förderung befindet sich aktuell im dritten Jahr und findet deutlichen Zuspruch bei den Studierenden, der sich nicht nur durch weniger Teilnehmerschwund in den Veranstaltungen bemerkbar macht, sondern auch in eigens für dieses Projekt konzipierten Evaluationen. Erste Ergebnisse und Tendenzen werden präsentiert.

Förderinstitution: Bundesministerium für Bildung und Forschung

Zielgruppe

Tutorienanbieter in technischen Fächern

Lehrende, die die soziale Vernetzung Studierender aktiv unterstützen

Berater für individuelle Studienprofile

Schlagwörter

1. Praxisdarstellung Ingenieurwissenschaften
2. Tutorien zu großen Lehrveranstaltungen
3. individuelle Studienprofilberatung

Fragen an das Publikum

Wie würden Sie heterogene Lerngruppen aus Studienanfängern bilden, damit diese möglichst stabil funktionieren?

Können Sie sich Anreize vorstellen, die die Nachfrage nach einem freiwilligen Beratungsangebot steigern?

ID: 370 / D1-DS: 10

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: Lehrkompetenz, Kompetenzmodelle, Lehrmethoden, Tutorienarbeit, Peer-Tutor*innen, studentische Tutor*innen
Stichworte: Tutorien, Qualifizierung, studentische Tutor*innen, Methoden

Tutorenqualifizierung an der Goethe-Universität Frankfurt - Eine Kombination aus Grundlagentrainings und fachspezifischen Qualifizierungen

Claudia Bremer, Bettina Kühn

Im Rahmen von Maßnahmen zur Verbesserung der Lehre stehen an vielen Hochschulen hoch-schuldidaktische Qualifizierungsprogramme für Lehrende im Fokus und damit auch Angebote für studentische Tutorinnen und Tutoren. Ziel solcher Angebote ist deren Vorbereitung auf die Planung, Gestaltung und Betreuung von Tutorien, wobei das Format dieser Veranstaltungsart und damit auch die Aufgaben und Rollen von Tutorinnen und Tutoren stark variieren.

Im Rahmen des Programms „Starker Start ins Studium“ konnten die seit 2000 bestehenden Qualifizierungsprogramme für studentische Tutorinnen und Tutoren an der Goethe-Universität Frankfurt um- und ausgebaut werden, um diesen unterschiedlichen Anforderungen gerade in der Studieneingangsphase Rechnung zu tragen. Inzwischen sieht das Programm neben fachbereichsübergreifenden und fachspezifischen Grundlagentrainings, die alle Studierenden, die als Tutorin oder Tutor tätig werden wollen, absolvieren müssen, auch fachspezifische und -übergreifende Vertiefungen vor. Die Kombination aus Grundlagentraining und fachspezifische und -über-greifender Vertiefung führt zum so genannten zum Frankfurter Tutorenzertifikat, das inzwischen schon ca. 100 Studierende erworben haben (Jährlich werden im Rahmen des Gesamtprogramms ca. 400 Studierende qualifiziert, das seit seinem Start 2012 schon weit über 1.000 Teilnehmende besuchten).

Im Rahmen des Beitrags wird einerseits die Ausgestaltung des Programms mit seiner Kombination aus fachbereichsübergreifenden und fachspezifischen Angeboten vorgestellt und dabei die Aushandlungs- und Ausdifferenzierungsprozesse mit den verschiedenen Fachbereichen beschrieben. Gerade die organisatorische Umsetzung mit Hilfe eines zentral koordinierten Gesamtangebotes und zentral gesteuerter Grundlagentrainings in Kombination mit fachbereichsnahen Vertiefungsangeboten stellte eine wesentliche Herausforderung in der Programmentwicklung dar. Dabei sind die Lösungen, die mit den verschiedenen Zentren und Fachbereichen an der Goethe-Universität gegangen wurden, höchst unterschiedlich, so dass der Beitrag auch aus organisationstheoretischer Perspektive interessant ist und anderen Hochschulen Anregungen zur Umsetzung geben kann.

Zudem wurde bei der Programmentwicklung und -umsetzung auch angestrebt, Qualitätssicherung bei einem gleichzeitig wachsendem und inzwischen umfassenden Trainerpool zu betreiben und zugleich einen hochschulweit verlässlichen Qualifizierungsstandard sicherzustellen. Im Rahmen des Beitrags werden daher auch die Evaluationsergebnisse aus dem über 3 Jahren bestehenden Qualifizierungsangebot vorgestellt und Ergebnisse einer Befragung von Studierenden, die an Tutorien teilnahmen, wie auch Befragungsergebnisse von Lehrenden zu den Anforderungen an solche Trainings und die Einflüsse dieser Ergebnisse auf die bisherigen Fortentwicklungen des Programms.

ID: 267 / D1-DS: 7

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: Kompetenzorientierung, Third Space, Verortung hochschuldidaktischer Einrichtungen, Tutorienarbeit, Peer-Tutor*innen, studentische Tutor*innen

Stichworte: Tutorenprogramm, Tutorenrekrutierung, Projektverstetigung, Qualifizierung

Weiterentwicklungsmöglichkeiten hochschuldidaktischer Qualifizierungsprogramme für Tutor*innen.

Kateryna Zarev, [Giovanna Putorti](#)

Im Wintersemester 2012/13 wurde von PerLe eine Bedarfserhebung zur Qualifizierung des Lehrpersonals der CAU zu Kiel konzipiert, durchgeführt und ausgewertet. Die Bedarfsanalyse erfasste dabei die für Lehrende geeigneten Themen, Formate und Rahmenbedingung für die Qualifizierung. Im Rahmen dieser Bedarfserhebung wurden folgende Faktoren ermittelt:

Defizite:

- Die Rahmenbedingungen und Aufträge der Tutor_innen waren sehr heterogen
- Die Tutor_innen fühlten sich als Statusgruppe nicht explizit angesprochen, deren Einbindung im Studium war nicht berücksichtigt
- Es gab kein universitätsweites Qualifizierungsprogramm bzw. keine Vernetzung der bestehenden Angebote

Gewünschte Maßnahmen:

- eine umfangreiche lehrbezogene Weiterbildung
- Tagesworkshops als geeignetes Format für die Zielgruppe der Tutor_innen
- einen begleiteten kollegialen Austausch für eine bessere Vernetzung der Tutor_innen untereinander
- eine Zertifizierung als Anreiz für den Besuch der Weiterbildung

Nach einer ersten Pilotphase startete PerLe ein Qualifizierungsprogramm für Tutor_innen, das darauf ausgelegt ist, hochschuldidaktische Kompetenzen im Hinblick auf die spezifischen Anforderungen an die Leitung von Tutorien und an den Umgang mit besonderen Gruppensituationen zu vermitteln. Das Qualifizierungsprogramm, [BEAT – BE A TUTOR](#), ist in drei Bausteine unterteilt und kann mit einem Zertifikat abgeschlossen werden, welches auch die Anerkennung der geleisteten tutoriellen Lehre vorsieht. Der Basisworkshop thematisiert als Einstieg ins Qualifizierungsprogramm die Grundlagen der Tutorienleitung bzw. -planung und bietet Raum für die Reflexion der eigenen studentischen Lehrtätigkeit. Die Aufbauworkshops bieten einen praxisbezogenen Einblick in folgenden Themen: Arbeitstechniken und Planungskompetenzen, Vielfalt im Tutorium, Gruppenarbeit, Konfliktmanagement und Methodenpool. In den kollegialen Austauschformaten (Beratung und Hospitation) werden konkrete Fragestellungen der Tutorienarbeit bearbeitet und dadurch die eigenen Beratungskompetenzen ausgebaut. Zur Förderung der Tutorienarbeit werden weitere Unterstützungs- und Vernetzungsmöglichkeiten (Wöchentliche Sprechstunde, Tutorenfest, Tag der Lehre) angeboten. Im Rahmen einer Querschnittserhebung werden die Einzelveranstaltungen kriterienbezogen erfasst. Zum Abschluss erfolgt eine Follow up Erhebung nach dem Erhalt des Gesamtzertifikats. Seit dem Start des Qualifizierungsprogrammes haben 138 Tutor_innen am Basisworkshop teilgenommen. Das Zertifikat haben bisher 25 Tutor_innen erhalten.

- 80% von ihnen konnten die erworbenen Kompetenzen bereits in der Lehre erfolgreich anwenden
- Das Qualifizierungsprogramm erhielt eine 100% Weiterempfehlungsquote
- Das Qualifizierungsprogramm wurde mit einem Mittelwert auf 1,5 auf einer 6-stufigen Likert-Skala bewertet.

Tutorenausbilder_innen und Hochschuldidaktiker_innen, die schon Erfahrung mit Qualifizierungsprogrammen haben

Tutorenausbilder_innen und Hochschuldidaktiker_innen, die ein Tutorenprogramm in ihrer Institution entwickeln und etablieren möchten.

Kompetenzenausbau, Kollegialität, Bedarfsorientierung

Welche Möglichkeiten sehen die Kolleg_innen, wie fachliche Anbindung auch im Hinblick einer Projektverstetigung (z.B. nach Abschluss der Förderperiode im Qualitätspakt Lehre) gewährleistet werden kann? Welche Arbeitsformate und Inhalte haben sich in Ihren Hochschulen als bewährt erwiesen?

Disqspace: Tutorenausbildungskonzepte

ID: 300 / D2-DS: 2

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: Fachdidaktik, Lehrmethoden, Tutorienarbeit, Peer-Tutor*innen, studentische Tutor*innen

Stichworte: Universitäre Fachtutorenausbildung, Rollenspiele, alternative Methoden erproben

Ausbildung von Fachtutor*innen in der Physik zwischen Nähe und Distanz: Typische und schwierige Situationen in Rollenspielen und Diskussionen

Thomas Trebing

Simulationen und Rollenspiele haben sich bei der Qualifizierung von Tutor*innen bewährt, um sie auf ihre Tätigkeit vorzubereiten. Das gilt auch für Fachtutor*innen im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich (vgl. Liese 1994, 27ff.). Gleichzeitig gehört die Methode nicht zum üblichen Handeln etwa als Mathematiker*in und Physiker*in im eigenen Fach. Viele angehende Tutor*innen tun sich in diesen Bereichen schwer mit Rollenspielen ("Ich kann nicht schauspielern.") oder lehnen sie direkt ab ("Rollenspiele mache ich nicht."). Mindestens am Beginn der Implementierung in Qualifizierungsangeboten bestehen z.T. "erhebliche individuelle Hemmschwellen" (Liese 1993, 319), sich aktiv zu beteiligen.

Der Autor hat versucht, in Tutor*innenqualifizierungen für Physikübungen an der TU Darmstadt etablierte Angebote zu nutzen und weitere zu entwickeln, um Alternativen anzubieten und die Hürde für die angehenden Tutor*innen zu senken, sich mit üblichen und schwierigen Situationen in der Rechenübung simulierend auseinander zu setzen. Lernende sollen stärker individuell wählen können zwischen sehr interaktiven Formen wie dem Rollenspiel und distanzierteren Interaktionsformen, wie der Fallbesprechung und Diskussion. Folgende Angebote wurden und werden, didaktisch integriert, erprobt:

1) freiwillige Simulationen ohne Videoaufzeichnung, 2) eine Liste (als Handout) mit typischen und schwierigen Situationen, 3) ein Kartenset dazu, 4) Onlineselbsttest mit sechs Fragen, 5) erstellte kurze Lehrfilme zu verschiedenen Themen (Gender und mathematische Kompetenzzuschreibung, Vorrechnen an der Tafel, falsch und richtig helfen) und 6) verpflichtende Simulationen mit Videoaufzeichnung.

Diese Angebote und die bisherigen Erfahrungen damit schildert der Beitrag (Impulsreferat). Evaluationsdaten liegen bisher nur aus der Programmevaluation zur Tutor_innenqualifizierung insgesamt vor - zu Basisschulungen, Gesamtqualifizierungen, Vorlesungsevaluationen. Eine zusätzliche Forschung, gerade im Detail wie hier, ist, wie in den entsprechenden Projekten und Arbeitsverträgen üblich, in dem Programm, mehr Tutor_innen besser zu qualifizieren, nicht vorgesehen. Zusätzlich erfolgte aber ein Referenztest mit den Lehrfilmen in einer erfahrenen Tutorengruppe, der noch unausgewertet ist, ein Vergleichstest mit Neulingen ist im SS geplant.

Die Implementierung ist Teil des Projekts KIVA IV an der TU Darmstadt. KIVA steht für die Kompetenzorientierte interdisziplinäre Vernetzung von Anfang an (www.kiva.tu-darmstadt.de). Das Teilprojekt KIVA IV befasst sich mit dem Ausbau der Tutorinnen- und Tutorenqualifizierung, beteiligt sind die Fachbereiche Architektur, Informatik, Mathematik, Physik, das Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik sowie die Hochschuldidaktische Arbeitsstelle.

Der Beitrag richtet sich besonders an Ausbilder*innen von Fachtutor*innen in MINT-Studiengängen. Zwei Fragen lauten, welche Erfahrungen es zum Thema in der Gruppe gibt und welche vielleicht bereits erprobten alternativen Lösungswege.

ID: 193 / D2-DS: 5

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: eLearning, Portfolioarbeit, Tutorienarbeit, Peer-Tutor*innen, studentische Tutor*innen

Stichworte: Blended Learning, eLearning, Tutorenprogramm, Qualitätssicherung.

Blended Learning in hochschuldidaktischen Weiterbildungsprogrammen: Betrachtung der theoretischen Aspekte sowie der Teilnehmerperspektive am Beispiel des Tutorenprogramms des Karlsruher Instituts für Technologie (KIT).

Karina Klink, Patrizia Schostok

Das Tutorenprogramm „Start in die Lehre“ der Personalentwicklung und Beruflichen Ausbildung ist ein hochschuldidaktisches Weiterbildungsprogramm mit dessen Hilfe studentische Tutor/innen methodische, soziale und persönliche Kompetenzen erwerben und ausbauen können. Im Jahr 2013 wurde das Weiterbildungsprogramm durch ein E-Portfolio und eLearning-Module erweitert. Ausschlaggebend hierfür war zum einen die Auslagerung von theoretischen Inhalten, um so den Tutor/innen mehr Praxisnähe und Handlungsorientierung in den Grundlagenworkshops bieten zu können. Zum anderen sollte der Praxistransfer durch den prozessbegleitenden Einsatz eines E-Portfolios in Form eines Reflexionsportfolios intensiviert werden.

Zur Qualitätssicherung des Tutorenprogramms ist eine stetige Weiterentwicklung des Blended Learnings unerlässlich. Im Rahmen des aktuellen Optimierungsprozesses erfolgt daher zunächst eine Bestandsaufnahme der Durchführung des integrierten Lernkonzepts innerhalb des Tutorenprogramms. Durch die Betrachtung der theoretischen Aspekte aus der Mediendidaktik sollen ergänzende Impulse für eine effektive Kombination von Medien und Methoden abgeleitet werden. Zudem wird die Teilnehmerperspektive in Form von Gruppendiskussionen eingebunden. Im Wintersemester 2014/2015 wurden zu diesem Zweck zwei Gruppendiskussionen durchgeführt und anhand von Videoaufnahmen protokolliert. Bedeutend war an dieser Stelle vor allem, wie das Zusammenspiel bzw. die Abstimmung von Präsenzphasen und eLearning-Modulen durch die Zielgruppe wahrgenommen und bewertet wird. Der hierfür ausgearbeitete halbstrukturierte Diskussionsleitfaden beinhaltete Fragestellungen zu ausgewählten eLearning-Modulen (Vorbereitungsmodul und Reflexionsaufgabe) sowie deren Zusammenspiel mit der Präsenzveranstaltung. Zentrale Diskussionsbeiträge wurden protokolliert und mit der Gruppe auf konkrete Verbesserungsvorschläge fokussiert.

Das Ziel der mediendidaktischen und teilnehmerbezogenen Betrachtung ist die Identifikation von Verbesserungsvorschlägen für das Blended Learning des Tutorenprogramms. Im vorliegenden Beitrag werden die ersten Ergebnisse der Untersuchung präsentiert und diskutiert.

Literatur:

Häfele, H. & Maier-Häfele, K. (2004). 101 e-Learning Seminarverfahren. Methoden und Strategien für die Online- und Blended-Learning-Seminarpraxis. Bonn: managerSeminare Verlags GmbH.

Kerres, M., Ojstersek, N. & Stratmann, J. (2011). Didaktische Konzeption von Angeboten des Online-Lernens. In: Klisma, P. & Issing, L.J. (Hrsg.). Online-Lernen. Handbuch für Wissenschaft und Praxis. (2. Aufl., S. 73-86). München: Oldenbourg Verlag.

Kuhlmann, A.M. & Sauter, W. (2008). Innovative Lernsysteme. Kompetenzentwicklung mit Blended Learning und Social Software. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.

Kühn, T. & Koschel, K.-V. (2011). Gruppendiskussionen. Ein Praxis-Handbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Lamnek, S. (2005). Gruppendiskussion. Theorie und Praxis. Weinheim und Basel: Beltz.

Weidenmann, B. (2011). Multimedia, Multicodierung und Multimodalität beim Online-Lernen. In: Klisma, P. & Issing, L.J. (Hrsg.). Online-Lernen. Handbuch für Wissenschaft und Praxis. (2. Aufl., S. 73-86). München: Oldenbourg Verlag.

Zielgruppen:

Tutorenausbilder/innen

Anbieter/innen integrierter Lernkonzepte in hochschuldidaktischen Weiterbildungs- und Qualifizierungsprogrammen

Leiter/-innen und Mitarbeiter/-innen hochschuldidaktischer Einrichtungen

Keywords: Blended Learning, eLearning, Tutorenprogramm, Qualitätssicherung.

Leitfragen:

Welche Erfahrungen haben andere Anbieter/innen hochschuldidaktischer Qualifizierungsprogramme hinsichtlich der Gestaltung und Durchführung von Blended Learning gesammelt?

Inwieweit dürfen wir Medienkompetenz bei teilnehmenden Tutoren/innen zum Bestehen des hochschuldidaktischen Qualifizierungsprogramms voraussetzen?

ID: 333 / D2-DS: 3

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: Lehrkompetenz, Kompetenzmodelle, Peer Learning, Tutorienarbeit, Peer-Tutor*innen, studentische Tutor*innen
Stichworte: Peer Learning, studentische TutorInnen, TutorInnen-Ausbildung, Lehrkompetenz

Gestaltung studentischer TutorInnen-Ausbildung unter Berücksichtigung von Peer Learning Ansätzen

Carolin Striewisch, Petra Westphal

Absatz 1: Was möchte ich sagen?

Der „shift from teaching to learning“ hat dem hochschulischen Lehren und Lernen einen neuen, lern- und kompetenzorientierten Fokus eröffnet. Lehre so zu gestalten, dass sie Lerngelegenheiten für Studierende eröffnet, die sie selbstaktiv umsetzen und für die Entwicklung von Schlüsselkompetenzen für Studium und Berufsfeld nutzen können, ist ein zentrales hochschuldidaktisches Ziel (vgl. Wildt 2003). Soziale Aushandlungs- und Kooperationsprozesse, die einen zentralen Bestandteil von Peer Learning Konzepten bilden können dieses Ziel unterstützen (vgl. Boud, Cohen, Sampson 2001; Bruffee 1999).

Im TutorInnen-Programm Kulturwissenschaften, dem zentralen (freiwilligen) Ausbildungsprogramm für studentische TutorInnen der Fakultät für Kulturwissenschaften an der Universität Paderborn, verstehen wir Peer Learning als Bestandteil einer kooperativen Lehr- und Lernkultur, die sich in unseren Ausbildungsformaten spiegelt. Wir nehmen Studierende als ExpertInnen für ihre eigenen Lernprozesse ernst, die Wissen und Erfahrungen als Potenzial in unsere Lernsettings einbringen und ihre Lernprozesse selbstständig und gemeinsam mit ihren KommilitonInnen gestalten. Unsere Ausbildungsbausteine eröffnen (soziale) Räume, in denen TutorInnen gemeinsam Herausforderungen und Fragen ihrer Disziplin begegnen, ihre eigenen Kompetenzen und Lernstrategien reflektieren und daraus didaktische Lernsettings für ihre TutandInnen entwickeln. In unserem disspace-Beitrag stellen wir Ihnen das Ausbildungskonzept des TutorInnen-Programms Kulturwissenschaften und seine Entwicklung zu einem Peer Learning basierten Format anhand der Ausbildungsbausteine, dazugehöriger Arbeitsmaterialien, unserer eigenen Erfahrungen und Rückmeldungen von Studierenden aus den letzten drei Semestern vor. Wir möchten Sie einladen, gemeinsam mit uns anhand unserer Bausteine und der unten stehenden Fragen die Gestaltung der Ausbildung von studentischen TutorInnen als MultiplikatorInnen in hochschulischen Lehr-Lernprozessen zu diskutieren und weiter zu denken.

Absatz 2: Schlagwörter: Tutorenausbildung, Kooperatives Lernen, Lehr- Lernkultur

Absatz 3: Wen möchte ich ansprechen:

TutorenausbilderInnen, Hochschullehrende verschiedener Fachrichtungen, FachdidaktikerInnen, Forschende aus dem Bereich „Peerlearning“ und „Kooperatives Lernen“,

TutorInnen

Absatz 4: Diskussionsfragen:

Wie muss Ausbildung von studentischen TutorInnen gedacht werden, wenn sie nicht mehr auf die reine Vermittlung methodischen und hochschuldidaktischen Grundwissens zielt, sondern den Anspruch erhebt, TutorInnen als aktive GestalterInnen von Lerngelegenheiten auszubilden, die ihren KommilitonInnen Räume eröffnen, in denen sie aktiv kollaborative ergebnisoffene Lernprozesse anregen?

Was bedeutet dieser Ansatz in unterschiedlichen Fachkulturen und das Rollenverständnis studentischer TutorInnen?

Inwiefern wirken Peer Learning Konzepte im Rahmen von Tutorien auf die akademische Ausbildung aller Studierenden?

Welches Potenzial bieten Peer Learning basierte Ausbildungskonzepte, um die Qualität der Lehre an Hochschulen zu verbessern?

Literaturverzeichnis:

Boud, D., Cohen, R., Sampson, J. (2001). peer learning in higher education. Learning from and with each other. Kogan Page.

Bruffee, K. A. (1999). Collaborative Learning: Higher Education, Interdependence, and the Authority of Knowledge. Johns Hopkins University Press.

Wildt, J. (2003). "The Shift from Teaching to Learning"- Thesen zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen. In: Fraktion Bündnis 90/ Die Grünen im Landtag NRW (Hrsg.): Unterwegs zu einem europäischen Bildungssystem. Reform von Studium und Lehre an den nordrhein-westfälischen Hochschulen im internationalen Kontext. Düsseldorf, September 2003. S.14-18.

ID: 296 / D2-DS: 1

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: Forschungsmethoden, Kompetenzorientierung, Tutorienarbeit, Peer-Tutor*innen, studentische Tutor*innen
Stichworte: Tutorien, Evaluation, Qualitätsentwicklung, Hochschuldidaktik, Multiplikatoren

Gute Lehre wächst von unten - Das Evaluationskonzept einer multiplikatorenbasierten Tutorenausbildung

Tanja Sczepanski, Johannes Hauser, Andreas Hendrich

Was möchte ich sagen?

TutorPlus ist ein multiplikatorenbasiertes Qualifikationsprogramm für TutorInnen. FachdozentInnen aus unterschiedlichen Fakultäten werden dazu ausgebildet, ihrerseits TutorInnen für spezifische Lehraufgaben zu qualifizieren. Das zentrale Ziel von TutorPlus (als Teilprojekt von Lehre@LMU im Rahmen des QPL) ist es, die Qualität von Tutorien durch eine strukturierte und homogenisierte Ausbildung der TutorInnen langfristig zu verbessern und als genuinen Teil der Lehrkultur an der LMU zu verankern. Der besondere Mehrwert dieses Vorgehens liegt darin, dass neben der Verbesserung der Tutorien das hochschuldidaktische Reflexionsniveau der AusbilderInnen relevant erhöht wird und somit auch zur Verbesserung der eigenen Fachlehre beiträgt. Das Motto „Gute Lehre wächst von unten!“ bezeichnet einen Generationswechsel in der Hochschuldidaktik, die TutorInnen von heute sind die Lehrenden von morgen.

Um die beständige Qualität des Programms und damit eine nachhaltige Verbesserung der Lehre verlässlich zu validieren, ist die empirisch abgesicherte evaluative Begleitung eine tragende Komponente von TutorPlus.

Die Ziele der Evaluation gehen jedoch über die reine Legitimation und Kontrolle des Programms hinaus. Die Verarbeitung der Ergebnisse soll über die Reflexion der AusbilderInnen zu einer Verdichtung und Homogenisierung der Lehrkultur im Allgemeinen beitragen.

Methodisch sieht das Evaluationskonzept zunächst ein Ein-Gruppen-Design mit Pretest-Messung, Verlaufsmessungen und Posttest-Messung vor (Balzer, 2005). Mit einer Zusammenstellung von quantitativen und qualitativen Methoden werden zu diversen Messzeitpunkten Kompetenz- und Wissenszuwachs, Einstellungsveränderungen, Zufriedenheit, und Transfererfolg auf verschiedenen Ebenen gemessen. Die Methodentriangulation dient dazu, die Ergebnisse zu verdichten und zu vertiefen. Auf dieser Basis werden dann die verschiedenen Jahrgangskohorten miteinander verglichen.

Zum Einsatz kommen Fragebögen mit Wissensabfragen, Skalen zur subjektiven Selbsteinschätzung der genannten Messdimensionen, die Messung der Lehreinrichtung mit Hilfe der revidierten Version des Approaches to Teaching Inventory (Trigwell, Prosser & Ginns, 2005), sowie standardisierte Feldbeobachtungen. Die bisherigen Ergebnisse zeigen unter anderem Tendenzen dafür, dass die Studentenorientierung im Laufe der Ausbildung stark zu- und die Dozentenorientierung leicht abgenommen haben. Außerdem ist ein signifikanter Zuwachs an Wissen über zentrale Konzepte der Tutorienarbeit sowie eine subjektiv empfundene Zunahme an methodisch-didaktischer Kompetenz feststellbar. Hohe Mittelwerte in Zufriedenheitsratings der drei Kohorten reflektieren die positive Bewertung der Ausbildung.

Welche 3 Schlagwörter beschreiben meinen Beitrag am besten?

Tutorienarbeit, Evaluation, Multiplikatoren

Wen möchte ich ansprechen?

— Tutorenausbilder/innen

— Leiter/innen und Mitarbeiter/innen hochschuldidaktischer Einrichtungen

Mit welchen Fragen möchte ich welche Diskussion mit meinem Beitrag auslösen?

Mit welchen konkreten Messinstrumenten wurden an anderen hochschuldidaktischen Einrichtungen bisher gute Erfahrungen gesammelt?

Wie ist der Konstruktionsprozess von Messinstrumenten an anderen hochschuldidaktischen Einrichtungen gestaltet?

Was würden Sie an unserem Evaluationskonzept verändern?

Literatur

Balzer, L. (2005). Wie werden Evaluationsprojekte erfolgreich? - Ein integrierender theoretischer Ansatz und eine empirische Studie zum Evaluationsprozess. Landau: VEP.

Trigwell, K., Prosser, M. & Ginns, P. (2005). Phenomenographic pedagogy and a revised Approaches to Teaching Inventory. Higher Education Research and Development, 24 (4), 349-360.

ID: 336 / D2-DS: 4

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: Tutorienarbeit, Peer-Tutor*innen, studentische Tutor*innen

Stichworte: Tutorenschulung, Mathematik, Modelllernen, Schulungsstandem

MatheTutorenSchulung - Modell und Labor

Ute Zaepernick-Rothe, Sabine Stank

Bei der Durchführung einer MatheTutor/innenSchulung hat man es mit einer sehr heterogenen Gruppe von angehenden Tutor/innen zu tun, dies muss bei der Erstellung des Konzepts berücksichtigt werden. Die individuellen Stärken und Schwächen der Teilnehmer/innen unterscheiden sich, sowohl in den Fähigkeiten und Fertigkeiten bzgl. der didaktischen und fachdidaktischen Kenntnisse, die häufig im Fokus solcher Schulungen stehen, als auch im mathematischen Fachwissen. Leider ist dies manchmal nur unzureichend vorhanden.

Diesen Herausforderungen wird durch ein Schulungskonzept begegnet, welches durch ein Dreieck mit den Eckpunkten Psychologie, Didaktik und mathematisches Fachwissen und der Lehr-Lern-Situation in der Mitte visualisiert werden kann. Jede Seite des Dreiecks verbindet somit zwei Bereiche. Die Interaktion der teilnehmenden Tutor/innen (z.B. während der Kennlernspiele) verbindet die Psychologie mit der Didaktik, sodass Bedingungen erzeugt werden, unter denen effektiver gelernt werden kann. Die Tutor/innen elaborieren z.B. durch Gedankenexperimente und verbinden so Didaktik und mathematisches Fachwissen. Übungen mit unterschiedlichen Schwerpunkten schaffen die Verbindung zwischen Mathematik/Fachwissen und Psychologie. Dabei bilden die verbindenden Elemente ebenfalls ein Dreieck, was an das ABC (Affection, Behavior, Cognition) der Psychologie erinnert.

Ferner gilt es, das häufige Imitationsverhalten (z.B. das alleinige Vorrechnen von Aufgaben) vieler MatheTutor/innen bewusst und somit bearbeitbar zu machen. In der geschützten Atmosphäre eines Labors können die angehenden Tutor/innen dann ein neues Verhalten üben, damit experimentieren und in ihr persönliches Verhaltensrepertoire übernehmen (vgl. Wahl, 2002). Um Lehr-Lern-Situationen für die Tutor/innen erlebbar zu machen, wird die MatheTutor/innenSchulung selbst als Modell angeboten. Bewährt hat sich hierfür ein Dozent/innen-Tandem, das ein Heraustreten aus der Schulungsleiter/innenrolle ermöglicht, um so, z.B. durch situativ inszenierte Dialoge, Reflexionsprozesse zu unterstützen.

Erfahrungen aus Tutorenschulungen gemeinsam mit Frau Klemm aus dem LIMA-Projekt (Biehler, Hochmuth, Klemm, Schreiber & Hänze, 2012) haben das Konzept dieser Schulungsform entstehen lassen. Positive Erfahrungen wurden bisher bei zwei Schulungen gesammelt. Auf Wunsch der Teilnehmer/innen wird die nächste Schulung auf zwei Tage erweitert, um so die Übungsphase zu intensivieren.

Biehler, R., Hochmuth, R., Klemm, J., Schreiber, S. & Hänze, M. (2012). Tutorenschulung als Teil der Lehrinnovation in der Studieneingangsphase "Mathematik im Lehramtsstudium" (LIMA-Projekt). In M. Zimmermann, C. Bescherer & C. Spannagel (Hrsg.), Mathematik lehren in der Hochschule - Didaktische Innovationen für Vorkurse, Übungen und Vorlesungen (S. 33-44). Hildesheim, Berlin: Franzbecker.

Wahl, D. (2002). Mit Training vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln?. Zeitschrift für Pädagogik, 48(2), S. 227-241.

- Tutorenausbilder/innen mit Erfahrung im Fach Mathematik
- Lehrende der Mathematik und technischen Fächern
- Tutor/innen mit Erfahrung im Fach Mathematik

Tutorenschulungen, Mathematik, Didaktik

Disqspace: Praxisempfehlungen für Hochschullehrende

ID: 284 / D3-DS: 1

Disqspace

"Praxisempfehlungen für Hochschullehrende zu guter Lehre" - Werkstattbericht des Netzwerks "Qualitätsoffensive Lehre in Niedersachsen"

Jens Krey, Frank Mayer, Inske Preißler

Die vom BMBF geförderten „Qualitätspakt Lehre“-Projekte in Niedersachsen und Hamburg sind seit 2012 in dem Netzwerk „Qualitätsoffensive Lehre in Niedersachsen“ (QLiN) verbunden. Für die Vernetzung und den Austausch zu verschiedensten Themen rund um die Projekte finden halbjährlich Netzwerktreffen statt. Im Rahmen der Treffen hat über fast zwei Jahre eine Diskussion zu Kriterien guter Lehre stattgefunden. Um Impulse für diese Diskussion zu liefern und damit das Ziel zu verfolgen, die Qualität in der Lehre zu steigern, sind die „Praxisempfehlungen für Hochschullehrende zu guter Lehre“ verfasst worden.

Nach einem gemeinsamen Auftakt und Brainstorming zum Thema „gute Lehre“ bildete sich eine Redaktionsgruppe, die mit der Erstellung des Papiers unter Berücksichtigung der bisherigen Ergebnisse aus den Arbeitsgruppen im Rahmen der Netzwerktreffen beauftragt wurde. Der Text wurde nach Diskussionen im Plenum entsprechend ergänzt.

Die an der Erstellung beteiligten Hochschulen möchten die Praxisempfehlungen aber auch als Signal verstanden wissen, dass ihnen „gute Lehre“ auch über die Projektlaufzeit hinweg wichtig ist.

Im Rahmen des Überblicksreferats werden beispielhaft Theorien und Forschungsergebnisse zu Kriterien guter Lehre dargestellt. Entsprechend der Praxisempfehlungen werden Aspekte zum Einfluss der Lehrperson, zu Planungen von Lehrveranstaltungen, zur Durchführung von Lehrveranstaltungen und zur Gestaltung von Prüfungen beleuchtet.

Der Überblicksbeitrag geht aber auch auf den Entstehungsprozess der Praxisempfehlungen Guter Lehre ein, welche positiven Effekte und Herausforderungen sich in der hochschulübergreifenden Diskussion im Netzwerk „Qualitätsoffensive Lehre in Niedersachsen“ zeigten und wie die „Praxisempfehlungen für Hochschullehrende zu guter Lehre“ in verschiedenen niedersächsischen Qualitätspakt-Lehre-Projekten für Kommunikationsprozesse über Gute Lehre genutzt werden (Überblick über die einzelnen Beiträge im Disqspace).

Schlagwörter:

Kriterien guter Lehre, Hochschulübergreifende Vernetzung,

Zielgruppe:

Hochschuldidaktiker*innen

Hochschullehrende

Hochschulleitungen

Qualitätsmanagementbeauftragte

Referent*innen für Studium und Lehre

hochschulpolitisch aktive Institutionen

Fragen:

Welche Möglichkeiten praktizieren die Tagungsteilnehmenden, um in ihrem Arbeitsfeld mit anderen Akteuren über „Gute Lehre“ zu diskutieren?

Welche Möglichkeiten und Schwierigkeiten haben Teilnehmer*innen bei dem angestrebten Transfer von Forschungsergebnissen zu Kriterien für 'gute Lehre' in die Praxis erlebt?

Was verstehen die Tagungsteilnehmenden aus den einzelnen Hochschulen unter „Guter Lehre“?

Bibliografie

Inske Preißler

ID: 315 / D3-DS: 2

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: Kriterien guter Hochschullehre

Stichworte: Praxisempfehlungen zu guter Lehre, übergreifender Erfahrungsaustausch, Vernetzung

Anwendung der „Praxisempfehlungen“ in der Basisqualifizierung im Projekt „teach4TU“ an der TU Braunschweig

Jasmin Piep, Malgorzata Karpinska

Was möchte ich sagen?

Im Rahmen der teach4TU-Basisqualifizierung verfolgen wir das Ziel, die Qualität der Lehre an der TU Braunschweig bei wissenschaftlichen MitarbeiterInnen zu verbessern und bieten TeilnehmerInnen unseres einjährigen Weiterbildungsprogramms in unterschiedlichen Formaten die Möglichkeit, ihre eigene Lehrqualität weiter zu entwickeln und sich insbesondere über ihre Lehrereferenzen auszutauschen. In heterogenen Lerngruppen beschäftigen sich die Lehrpersonen mit der Frage der Ausgestaltung von guter Lehre wie der lernerInnenorientierten Planung, Strukturierung und Gestaltung von Lehre, der eigenen Rolle und der Definition von Zielen etc. Im Rahmen eines eigenen Lehrprojektes reflektieren die TeilnehmerInnen ihre eigene Lehre und tauschen sich in interdisziplinären Tandems zu guter Lehre aus. Dabei greifen wir hochschuldidaktische Aspekte und Theoriezugänge wie beispielsweise einer konstruktivistischen Auffassung von Lehr-Lern-Prozessen der „Praxisempfehlungen“ auf. Uns ist es insbesondere ein Anliegen, in die Diskussion um gute Lehre einzutreten und diese, den Praxisempfehlungen entsprechend, durch unsere TeilnehmerInnen reflektieren, an KollegInnen weitertragen zu lassen und mit praktischen Beispielen zu füllen. Dabei soll kein Konsens in der Diskussion um gute Lehre entstehen, sondern die individuelle Reflexion und Entwicklung gestärkt werden.

Wen möchte ich ansprechen?

HochschuldidaktikerInnen, die an der Diskussion über die „Praxisempfehlungen“ teilnehmen möchten und diese in eigene Weiterbildungsprogramme tragen und mit Beispielen füllen möchten

HochschuldidaktikerInnen und Lehrpersonen, die Interesse an der Auseinandersetzung mit guter Lehre haben

Mit welchen Fragen möchte ich welche Diskussion mit meinem Beitrag auslösen?

An welchen Stellen findet praktische Anwendung und Reflexion der „Praxisempfehlungen“ in Ihren Weiterbildungsprogrammen (noch) statt?

Wie ist es umsetzbar Teilnehmende auch nach einer hochschuldidaktischen Weiterbildung zur Auseinandersetzung mit dem Thema gute Lehre zu motivieren?

Wie bekommen wir als HochschuldidaktikerInnen es hin, dass Teilnehmende gute Lehre weiter reflektieren und die Umsetzung in der Praxis leben?

Wie kann die Auseinandersetzung zum Thema gute Lehre breiteren Eingang in die hochschuldidaktische Diskussion Ihrer jeweiligen Hochschulen finden? Was können und müssen Sie als HochschuldidaktikerIn dafür tun? Welchen Herausforderungen müssen Sie sich stellen?

ID: 344 / D3-DS: 4

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: Beratung (Studierende), Kriterien guter Hochschullehre, Lehrkompetenz, Kompetenzmodelle

Stichworte: Betreuung, Beratung

Intensive Betreuung und persönliche Beratung als Rahmen für gute Lehre – Erfahrungen unter den besonderen Bedingungen eines Online-Studiengangs

Inessa Stanke, Frauke Freesemann

Die besonderen Bedingungen eines Online-Studiengangs mit überwiegend berufstätigen Studierenden erforderten von Anfang an spezielle Maßnahmen, damit die Studierenden auch in räumlicher Entfernung zum Studienort die hohen Anforderungen hinsichtlich der Selbstorganisation und des selbstgesteuerten Lernens bewältigen können. So wurde bereits mit der Gründung des Online-Studiengangs Medieninformatik an der Hochschule Emden/Leer 2002 das Konzept des sog. Two-Level-Supports eingeführt, bei dem die Betreuung jedes einzelnen Studierenden durch ein Team von wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen sichergestellt ist und für weitergehende Anliegen die Dozierenden miteinbezogen werden. Damit sollten die notwendigen Voraussetzungen für gute Lehre geschaffen und der im Vergleich zu den Präsenzstudiengängen höheren Abbruchgefahr entgegengewirkt werden. Mit dem Start des im Rahmen des Qualitätspakts Lehre geförderten Projektes BEST4HEL konnten aufbauend auf dem bereits bestehenden Betreuungsprinzip neue Konzepte entwickelt werden. Begleitend durch den ganzen Studienverlauf, mit dem besonderen Augenmerk auf die kritischen Phasen (Studienbeginn, Nichtbestehen der Prüfungen, Motivationstief), wurden unterschiedliche Methoden erprobt, um den Studierenden wirksam intensive und persönliche Unterstützung anzubieten. So beginnt der Kontakt mit dem Betreuungsteam für die ErstsemesterInnen bereits vor Studienbeginn in einem Einführungskurs, in dem der Umgang mit der Lernplattform Moodle und die Gepflogenheiten des Online-Lernens geübt werden. Kurz vor Semesterstart findet eine zweitägige Einführungsveranstaltung statt, die es den neuen Studierenden ermöglicht, sich gegenseitig und das Betreuungsteam sowie die Lehrenden kennenzulernen. Zusätzlich wird auf der Grundlage von Studienverlaufsanalysen gezielt versucht, die studienleistungskritischen Phasen und Situationen der einzelnen Studierenden zu identifizieren und durch individuelle Unterstützung den Studienerfolg zu fördern. In diesem Rahmen wurden auch diejenigen Studierenden kontaktiert, die im ersten Semester keine Prüfungen erfolgreich abgelegt hatten bzw. die sich seit mehreren Semestern immer wieder zurückmeldeten, jedoch nicht mehr aktiv am Studium teilnahmen. Die erste Auswertung der durchgeführten Maßnahmen lieferte teilweise unerwartete Ergebnisse und eröffnet somit spannende Möglichkeiten für weitere Diskussionen zu Interventionsmöglichkeiten.

HochschulmitarbeiterInnen mit Beratungsaufgaben

Hochschullehrende

Studierendenbetreuung, Studieneingangsphase, Online-Studiengang

Inwieweit lassen sich die vorgestellten Maßnahmen, wenn auch in abgewandelter Form, in den klassischen Präsenzstudiengängen einsetzen? Welche Erfahrungen haben die Beteiligten bereits mit intensiver persönlicher Unterstützung und Beratung als Grundlage für gute Lehre gemacht? Welche Ansätze der individuellen Betreuung sind besonders erfolgsversprechend – auch in Abhängigkeit von der Studiengangsgröße?

ID: 385 / D3-DS: 5

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: Kompetenzorientierung, Lehrkompetenz, Kompetenzmodelle, Lehrmethoden

Stichworte: forschendes Lernen, kompetenzorientierte Lehre, überfachliche Kompetenzen

Kompetenzorientierte Lehre am Beispiel von forschendem Lernen und überfachlichen Kompetenzen - das Vechta-Modul

Lukas Scherak, Nicola Hericks

1) Eine gelungene Studieneingangsphase ist eine wichtige Voraussetzung für ein erfolgreiches Studium. Nur wer sich der eigenen Motivation für ein Studium bewusst ist, wer die eigenen Interessen und Fähigkeiten kennt, kann entscheiden, ob das gewählte Studienfach und das damit verbundene Berufsziel diesen entsprechen.

Das Vechta-Modul setzt hier an und bietet den Studierenden die Möglichkeit, ihr Profil durch Feedback und Selbstreflexion zu schärfen sowie die eigene Persönlichkeit zu stärken und eine Berufsperspektive zu entwickeln.

Es erfüllt damit die zentralen Forderungen des Bologna-Prozesses nach wissenschaftlicher Befähigung, der Befähigung eine qualifizierte Erwerbsarbeit aufzunehmen (Employability) und der Persönlichkeitsentwicklung.

Forschendes Lernen im Vechta Modul

Anhand einer gewählten Fragestellung, die zu einem von den Studierenden bestimmten Thema erarbeitet wird, wird ein Forschungsprozess durchlaufen, der den Studierenden das Konzept der Forschung näherbringt. Das Thema der Forschung soll einerseits praxisrelevant und andererseits auch einen persönlichen Bezug der Studierenden darstellen, um die Motivation der Studierenden über ein Semester aufrecht zu erhalten.

Förderung überfachlicher Kompetenzen

Ein weiteres Ziel des Vechta-Moduls ist die Förderung überfachlicher Kompetenzen, weshalb im zweiten Teil des Moduls, angelehnt an das Kompetenzmodell von Lehmann und Nieke, Kompetenzen vermittelt werden, die eine wichtige Bedeutung in der zukünftigen Arbeitswelt der Studierenden darstellen. Dabei stehen besonders Methodenkompetenz, Sozialkompetenz und Selbstkompetenz im Fokus.

Evaluation des Vechta-Moduls

2013/2014 wurde das Vechta-Modul (bzw. die Orientierungsseminare I und II) erstmals mit Hilfe eines standardisierten Fragebogens evaluiert (Paper&Pencil-Erhebung). Schwerpunkte der Befragung waren: Gründe für die Teilnahme, erworbene Kompetenzen (Selbsteinschätzung der Studierenden), Gestaltung der Lehre, Hilfestellung bei der Bewältigung des Studiums durch das Vechta-Modul, Information über Angebote der Universität Vechta durch das Vechta-Modul, Wirksamkeit des Vechta-Moduls (in Bezug auf unerfüllte und falsche Erwartungen, Studienwechsel und Studienabbruch), Workload und persönliches Arbeitsengagement sowie Zufriedenheit mit der Durchführung.

Wie die Ergebnisse zeigen, ist die Zufriedenheit der Studierenden sehr hoch. Neben dem Wunsch nach einer Orientierung im Studium und an der Universität, ist die Möglichkeit, wissenschaftliches Arbeiten zu erlernen einer der Hauptgründe für die Teilnahme. Das Ziel, unerfüllten und falschen Erwartungen an ein Studium frühzeitig entgegen zu wirken, kann durch die Teilnehmer/-innen ebenfalls bestätigt werden.

2) Zielgruppe:

Hochschuldidaktiker*innen,

Hochschullehrende,

Verantwortliche für Lern-Lehrprozesse

Forscher/innen im Bereich forschendes Lernen und kompetenzorientiertes Lernen

3) Fragen an die Teilnehmer*innen:

Wie kann man kompetenzorientierte Lehre in unterschiedlichen Studiengängen integrieren?

Ist forschendes Lernen eine sinnvolle Methode für kompetenzorientierte Lehre?

Literaturverzeichnis :

Huber, L., Hellmer, J., Schneider, F. (Hg.) (2009). *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen*. Bielefeld: UWW.

Nieke, W., Lehmann, G. (2005). *Kompetenz-Modell*. www.bildung-mv.de/de/search.html?page=2&query=ziertes

Rieckmann, M. (2012). *Future-oriented higher education: Which key competencies should be fostered through university teaching and learning?* In: *Futures* 44 (2): S. 127–135.

Roters, B., Schneider, R., Koch-Priewe, B., Thiele, J., Wildt, J. (Hg.) (2009). *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Schaeper, H. (2009). *Development of competencies and teaching–learning arrangements in higher education: findings from Germany*. In: *Studies in Higher Education* 34 (6): S. 677–697.

Schaper, N., Reis, O., Wildt, J., Horvath, E., Bender, E. (2012a). *Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre*. Unter: http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/fachgutachten_kompetenzorientierung.pdf

Schaper, N., Schlömer, T., Paechter, M. (2012b). *Editorial: Kompetenzen, Kompetenzorientierung und Employability in der Hochschule*. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung (Themenheft) 7(4): I-X*.

Tremp, P. (2005). *Verknüpfung von Lehre und Forschung: Eine universitäre Tradition als didaktische Herausforderung*. In: *Beiträge zur Lehrerbildung* 23; 3, S. 339-348.



ID: 316 / D3-DS: 3

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: Kompetenzorientierung, Kriterien guter Hochschullehre, Module, Modulgestaltung, Modulhandbücher
Stichworte: Kompetenzen, Lerntheorie, Hochschulentwicklung, Praxis guter Lehre

Lernkompetenz als Kern eines Kompetenzmodells als Beitrag zu einer guten Lern-Lehrkultur

Frank Mayer

Ziele des Projekts Voneinander Lernen lernen sind unter anderem die Erhöhung von Studienerfolg, die Förderung von Lern- und Handlungskompetenz sowie die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung Studierender. Eine Strategie zur dauerhaften Verstetigung der erarbeiteten Maßnahmen und Konzepte ist die Entwicklung eines Kompetenzmodells, das als Grundlage zur Gestaltung der Studiengänge, ihrer Curricula und der Weiterentwicklung guter Lehre dient. Das entwickelte Kompetenzmodell soll die zuvor genannten Ziele fördern und eine Grundlage zur Qualitätssicherung in Studium und Lehre sein.

Erste Gespräche mit Lehrenden sowie Funktionsträger*innen (Dekan*innen, Studiendekan*innen,...) führten zu einer Fokussierung auf Aspekte der Selbstregulation und den Umgang mit Heterogenität vor allem in Bezug auf die Bildungsbiographie. Mit dem Ziel, die Stärken und Schwächen der Studiengänge hinsichtlich Studienerfolg und Kompetenzentwicklung festzustellen und den Studierendenblick einzubeziehen, wurden Dokumentenanalysen, qualitative Interviews und Gruppendiskussionen durchgeführt. Diese verwiesen auf Optimierungspotenziale für den Studienerfolg und die Förderung von Lern- und Handlungskompetenz vor allem in Zusammenhang mit Mathematik, wissenschaftlichem Arbeiten und projektorientiertem Studieren.

Die Basis des Kompetenzmodells bilden die empirischen Gegebenheiten an der Hochschule Osnabrück und eine lerntheoretische Begründung, die sich zunächst am Konzept der Lernkompetenz (Mandl et al.) und an Erkenntnissen zum Zusammenhang von Studienbedingungen und Studienerfolg (Wild) orientiert. Nicht zuletzt dokumentiert das Kompetenzmodell eine akademische Ausbildung und bezieht sich auf Kriterien einer Kompetenzorientierung in einem akademischen Kontext (Schaper et al.).

Das Kompetenzmodell – zunächst generisch und als Strukturmodell angelegt – arbeitet auf die systematische Förderung von Kompetenzen im Studienverlauf hin. Dabei spielen das Verhältnis zwischen direkter und indirekter Kompetenzförderung sowie die Möglichkeit, die angestrebten überfachlichen Kompetenzen im Rahmen einer fachlichen Lehre zu fördern, eine wichtige Rolle. In der Präsentation wird verdeutlicht, wie das Kompetenzmodell im Zuge der anstehenden Reakkreditierung durch eine kompetenzorientierte Studiengangentwicklung auf Studiengangebene heruntergebrochen werden kann und wie Aspekte „guter Lehre“ Eingang in Studium und Lehre finden können.

Thematisiert werden auch Fragen einer systematischen Implementierung und einer Einbindung von Studierenden und an der Lehre beteiligten Personen (Lehrende, Beratende) sowie Herausforderungen der Organisationsentwicklung in Expertenorganisationen (Pellert).

Nach einem Input in Form einer Posterpräsentation und gegebenenfalls weiteren Dokumenten wird es um eine Diskussion des Modells und der Vorgehensweise gehen. Angesprochen sind sowohl Lehrende, Hochschuldidaktiker*innen und Verantwortliche für Lehr-Lernprozesse.

In der Smitten, S. / Jaeger, M. [Hrsg.] (2010): Studentischer Kompetenzerwerb im Kontext von Hochschulsteuerung und Profilbildung. Dokumentation zur HIS-Tagung am 03. November 2009 in Hannover. Hannover. HIS. Gefunden am 14.11.2014 unter:
http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201013.pdf

Köhler, J. (2004): Schlüsselkompetenzen und „employability“ im Bologna-Prozess. In: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V. [Hrsg.]: Schlüsselkompetenzen und Beschäftigungsfähigkeit. Konzepte für die Vermittlung überfachlicher Qualifikationen an Hochschulen. Essen. S. 5-15.

Mandl, H. / Krause, U.-M. (2001): Lernkompetenz für die Wissensgesellschaft. (Forschungsbericht Nr. 145). München. Ludwig-Maximilians-Universität. Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie. Gefunden am 14.11.2014 unter
<http://core.kmi.open.ac.uk/download/pdf/12161788.pdf>

Pellert, Ada (1999): Die Universität als Organisation. Die Kunst, Experten zu managen, Wien.

Schaper, N. (2012): Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre. Ausgearbeitet für die HRK. Gefunden am 14.11.2014 unter http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/fachgutachten_kompetenzorientierung.pdf

Wild, E (2014): Eine heterogenitätsorientierte Lehr- und Lernkultur für eine Hochschule der Zukunft. Gefunden am 14.11.2014 unter http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Fachgutachten_Heterogenitaet.pdf

Disqspace: Problembasiertes und projektbasiertes Lernen - warum sich ein Blick über die Disziplingrenzen lohnt

ID: 238 / D4-DS: 3

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: Kompetenzorientierung, Lehrmethoden, Prüfen, Prüfungsmethoden

Stichworte: Prüfungsinstrumentarium Projektarbeit, Projektbenotung, Studienprojekt, Beurteilungsbogen Projekt, Projektprüfung

[Benotung in Projektveranstaltungen im Spannungsfeld von Gruppenleistung und individueller Benotung](#)

Annette Glathe

Die Benotung von Projektarbeiten in Gruppen birgt Herausforderungen auf praktischer, didaktischer und prüfungsrechtlicher Ebene: Wie gebe ich einer Gruppe eine Note, die dem einzelnen Beitrag der Gruppenmitglieder gerecht wird und dennoch die Zusammenarbeit in der Gruppe fördert - und dies vor dem Hintergrund der juristischen Vorgabe von Einzelbenotung? Dieser Beitrag stellt ein praxiserprobtes Prüfungsinstrumentarium vor, das Ziele, Benotung, Bewertungschema und Anleitungen für Studierende und Lehrende enthält. Das Instrumentarium zeigt einen Versuch, auch soziale, personale und methodische Kompetenzen mittels eines geeigneten Prüfungsformats zu fördern. Außerdem werden Prüfungsgütekriterien wie Objektivität, Reliabilität und Validität sowie rechtliche Anforderungen für das Instrumentarium vorgestellt.

Literatur:

Glathe, Annette, Schabel, Samuel (2014): Prüfungsinstrumentarium für Projekte, In: Brigitte Berendt, B., Fleischmann, A., Wildt, J., Schaper, N., Szczyrba, B. (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Berlin, 3 65 14 05, H 3.6.

fokussierte Zielgruppe: Lehrende, die Projektgruppen betreuen. Hochschuldidaktiker_innen

ID: 234 / D4-DS: 2

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: Interdisziplinarität, Transdisziplinarität, Kompetenzorientierung, Lehrmethoden

Stichworte: Berufsorientierung, Projektwochen, Interdisziplinarität

Handlungskompetenz durch berufsorientierte Projektwochen

Nissrin Arbesun Perez

Projektbasierte und berufsorientierte Veranstaltungen schaffen für Studierende Lernräume, in denen sie relevante Handlungskompetenzen erwerben können (Braun, 2008). Hier stehen neben Fach- und Methodenkompetenzen besonders die Sozial- und Selbstkompetenzen im Fokus (Braun, 2008; Roth, 1971).

Das heutige Berufsprofil eines Ingenieurs kennzeichnet sich durch Gruppenarbeit, Projekte, simultaneous-engineering Prozesse, Interdisziplinarität, Kundenorientierung, Interkulturalität, IT basierte Vernetzung, Abstraktion und Integration (Herz, 1997). Studierende müssen sich auf die Arbeit in einer dynamischen und globalisierten Umwelt vorbereiten. Wie sie das tun sollen und welche Inhalte und Kompetenzen besonders relevant sind, bleibt häufig unbeantwortet, denn Angebote zum Erwerb von Sozial- und Selbstkompetenzen führen an vielen Hochschulen immer noch ein Schattendasein.

Tatsächlich eignen sich projektorientierte Formate sehr gut für eine breite Kompetenzvermittlung (Lorbeer, Fleischmann, & Tröster, 2000). Viel zu selten finden sie Eingang in die Curricula. Dabei werden genau die Sozial- sowie Selbstkompetenzen gefördert, die im beruflichen Kontext benötigt werden - wie Kreativität, Verantwortung oder Entscheidungsfähigkeit (Möller-Holtkamp, 2007; Mozcadlo, 1995).

An der Hochschule Ostwestfalen Lippe werden seit 2009 berufsorientierte Projektwochen erfolgreich angeboten. Pionier war die Detmolder Schule für Architektur und Innenarchitektur. Hier gemachte Erfahrungen werden nun mit Hilfe des Instituts für Kompetenzentwicklung (KOM) an weitere Fachbereiche, insbesondere den Ingenieurwissenschaften weitergegeben.

Ganz im Sinne des im Qualitätspakt Lehre verfolgten Ziels, Maßnahmen mit bundesweiter Signalwirkung auch an anderen Hochschulen aufzugreifen, hat die Hochschule OWL ihr Konzept zudem an gute Beispiele für curricular verankerte Projektveranstaltungen wie die Einführungsveranstaltung Maschinenbau (emb) der TU Darmstadt angelehnt.

Für die konkrete Umsetzung an der Hochschule Ostwestfalen Lippe werden zwei Formate angeboten, wobei hier die Lernziele, die Ressourcenverteilung und die curricularen und fachlichen Schwerpunkte entscheidend sind. Zum einen können Projektwochen als Projektwettbewerbe zum anderen als Projektworkshops umgesetzt werden.

In den Projektwettbewerben bewältigen die Studierenden in studiengangsübergreifenden Teams ein interdisziplinäres und praxisorientiertes Projekt. Methoden wie Projektmanagement oder Präsentationstechniken werden mit Unterstützung der Projektbetreuung erlernt. Externe und Projektbetreuer begleiten und unterstützen die Team nach dem Prinzip der minimalen Hilfe (Aebli, 2006).

In den Projektworkshops bearbeiten Gruppen parallel zueinander mit fachlichen Schwerpunkten voneinander unabhängige Projekte, die am Ende der Projektwoche zusammengeführt werden oder gegenseitig präsentiert werden können.

Unterschiede, Potentiale, Vor- und Nachteile und erste Evaluationsergebnisse beider Formate werden in diesem Beitrag diskutiert.

Aebli, H. (2006). Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Stuttgart: Klett Cotta.

Braun, E. (2008). Das Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte studentische Kompetenzen (BEvaKomp). Göttingen: V&R unipress.

Herz, G. (1997). Berufsentwicklung zwischen Persönlichkeitsentwicklung und den Anforderungen der Gesellschaft. In R. Girmes, Studium - Berufsentwicklung - Persönlichkeitsbildung.

Lorbeer, B., Fleischmann, P., & Tröster, F. (2000). Integrierte Förderung von Schlüsselqualifikationen: Methoden und Erfahrungen aus einem hochschuldidaktischen Projekt. Alsbach: Leuchtturm Verlag.

Möller-Holtkamp, S. (2007). Fachintegrierte Förderung von Teamkompetenz. Berlin: Logos Berlin.

Mozcadlo, R. (1995). LIPS. Leitfaden integrierte Projektstudien. Alsbach: Leuchtturm.

Roth, H. (1971). Pädagogische Anthropologie (Bd. Band2). Hannover: Hermann Schroedel Verlage KG.

Hochschullehrende mit Interesse an oder Erfahrung in projektorientierter Lehre

Hochschuldidaktiker

Hochschullehrende der Ingenieurwissenschaften

Unternehmen, die mit Hochschulen im Bereich der Didaktik kooperieren

- 1.) Mit welchen unterschiedlichen Formaten kann projektorientierte Lehre umgesetzt werden?
- 2.) Welche Anreizsysteme können für Studierende und Lehrende geschaffen werden, um Formate projektorientierter Lehre zum implementieren
- 3.) Wie können projektorientierte Lehrformate nachhaltig curricular verankert werden?

ID: 332 / D4-DS: 5

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: Interdisziplinarität, Transdisziplinarität, Kompetenzorientierung, Lehrmethoden

Stichworte: Problembasierte Lehr-Lernformate, Projektbasierte Lehr-Lernformate

Impulsvortrag: Reflexion theoretischer Grundzüge sowie konzeptionelle Zugänge für die Praxis interdisziplinärer, problem- und projektbasierter Lehr-Lernformate.

Malte Awolin, Braßler Mirjam, Lorenz Ute

Der Impulsbeitrag von Awolin, Brassler und Lorenz eröffnet den DisqSpace mit einer Reflexion des Themas Interdisziplinarität in der Lehre auf Basis systemisch-konstruktivistischer Didaktik (Reich, 2002) und der kritisch-konstruktiven Didaktik (Klafki & Braun, 2007).

Im Anschluss wird ein Überblick über bisherige Ergebnisse der empirischen Bildungsforschung in Bezug auf Interdisziplinäres Lernen (Szostak, 2003; Solomon & Salfi, 2011), Problembasiertes Lernen (Strobel & van Barnefeld, 2009) bzw. Projektbasiertes Lernen gegeben (Lee, Blackwell, Drake & Moran 2014; Thomas, 2010; Frey, 1998).

Vor diesem theoretischen und empirischen Hintergrund werden die einzelnen Beiträge des DisqSpace verortet, inhaltlich vorgestellt und miteinander in Bezug gesetzt.

Zielgruppe

Leiter/innen hochschuldidaktischer Einrichtungen

Forscher/innen im Bereich Problembasiertes Lernen, Projektbasiertes Lernen und Interdisziplinäres Lernen

Hochschuldidaktiker/innen mit Interesse an Interdisziplinarität

Fragen

Welche Erfahrungen mit (interdisziplinären) problembasierten und (interdisziplinären) projektbasierten Lehr-Lernformaten bringen die Teilnehmenden des DisqSpaces mit?

Welches Erkenntnisinteresse bringen die Teilnehmenden mit?

ID: 334 / D4-DS: 9

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: Interdisziplinarität, Transdisziplinarität, Kompetenzorientierung, Lehrmethoden

Stichworte: Studieneingangsphase, Vielfalt

Interdisziplinäre Projekte in der Studieneingangsphase.

Malte Awolin, Lorenz Ute

Großformatige interdisziplinäre Projekte in der Studieneingangsphase sind eine Herausforderung. Der Beitrag zeigt, wie dieses Ziel an der Technischen Universität (TU) Darmstadt im Rahmen des BMBF-geförderten Projektes „Kompetenzentwicklung durch interdisziplinäre Vernetzung von Anfang an“ (KIVA) didaktisch realisiert wird (TU Darmstadt, 2011).

Studierende der interdisziplinären Studieneingangsprojekte können frühzeitig Einblick in ihr Studienfach und in das angestrebte Berufsfeld erhalten. Soziale Handlungskompetenzen, wie Teamkompetenz, Präsentations-, Kommunikations- und Konfliktfähigkeiten, Verantwortungsübernahme und die Motivation für das gewählte Fach werden gestärkt (Möller-Holtkamp 2007). Durch die Bearbeitung einer komplexen, interdisziplinären und lösungsoffenen Aufgabenstellung werden Problemlösekompetenzen gefördert und die Studierenden profitieren davon, sich im Kontrast zu den anderen Fachstudierenden zu befinden: Die Bindung zum eigenen Fachbereich wird gestärkt und die Studierenden sind schnell motiviert, ihre Disziplin kompetent zu vertreten (Awolin, Passier & Sommerfeld, 2014). Soziale Netzwerke werden gebildet, was besonders internationalen Studierenden zu Gute kommt (Kröger, 2001). Die überfachlichen Handlungskompetenzen werden integriert in den fachlichen Problemlöseprozess weiterentwickelt (Möller-Holtkamp, 2007; Görts, 2009; Tenberg, 2011).

Um den Erfolg einer Projektgruppe zu gewährleisten, bedarf es eines Unterstützungssystems, das Struktur, praktisches Wissen über Projektarbeit und fachliche Unterstützung gewährleistet, und den Studierenden dennoch genügend eigenen Handlungs- und Entscheidungsspielraum lässt (Görts, 2009; Eger, 2011): Zentrale Akteure sind die Fachbegleitung, die nach dem Prinzip der minimalen Hilfe (Zech, 1977) agiert. Die Teambegleitung unterstützt die Teams in Bezug auf kooperatives Verhalten und den effizienten Einsatz von Arbeits-, Kreativitäts- und Problemlösetechniken. Sie gibt verhaltensorientiertes Feedback, das auf kriterienbasierten Beobachtungen beruht (Eger 2011). Mitarbeiter/innen am Help Desk unterstützen mit Recherchematerial und fachlicher Beratung (ebd.). Bei einer einmaligen Expertenbefragung können die Studierenden ihre Lösungsentwürfe mit Professor/innen der Fachbereiche diskutieren (ebd.). Aktuell untersucht eine Evaluationsstudie, wie bei Aufrechterhaltung der Begleitungsqualität der Ressourceneinsatz optimiert werden kann (s. Beitrag von Awolin, Koch & Sommerfeld).

Literatur

*Awolin, M., Passier, I. & Sommerfeld, K. (2014). * Wirksamkeit innovativer Didaktik [Teil A: Abschlussevaluation, Teil B: Prozessevaluation]. Präsentation auf der Fachtagung KIVA V (09.10.2014) an der TU Darmstadt. Darmstadt.

Eger, M. (2011). Auf dem Weg: Studienreformprozesse am Beispiel der Kompetenzentwicklung durch Studienprojekte. In: Eger, M., Gondani, B., & Kröger, R. (Hrsg.). Verantwortungsvolle Hochschuldidaktik: Gesellschaftliche Herausforderungen, Nachhaltigkeitsanspruch und universitärer Alltag. Lit.

Görts, W. (2009). Studienprojekte – und wie man sie richtig macht. Bielefeld: UWW.

Kröger, Robin (2011). Studien- und Lebenspraxis internationaler und deutscher Studierender: Erfahrungen bei der Ausbildung eines ingenieurwissenschaftlichen Habitus. VS Verlag.

Möller-Holtkamp, S. (2007). Fachintegrierte Förderung von Teamkompetenz. Berlin: Logos.

Technische Universität Darmstadt (2011). Kompetenzentwicklung durch interdisziplinäre Vernetzung von Anfang an (KIVA): Antrag der TU Darmstadt im Rahmen des gemeinsamen Programms des Bundes und der Länder für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre (Erste Förderperiode 2011/2012 bis 2016). Darmstadt.

Tenberg, R. (2011). Vermittlung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen in technischen Berufen: Theorie und Praxis der Technikdidaktik. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.

Zech, F. (1977). Grundkurs Mathematikdidaktik: Theoretische und praktische Anleitungen für das Lehren und Lernen im Fach Mathematik. Weinheim: Beltz.

Zielgruppe

Lehrende von interdisziplinären Studienprojekten

Organisatoren von Studienprojekten

Hochschuldidaktiker

Fragen

Welche Erfahrungen haben Sie mit der Unterstützung von Projektteams gemacht?

Welche konkreten Chancen und Herausforderungen sehen Sie in der Umsetzung von interdisziplinären Studienprojekten?

Schlagworte: Interdisziplinarität, Vielfalt, Studieneingangsphase

ID: 253 / D4-DS: 7

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: Interdisziplinarität, Transdisziplinarität, Kompetenzorientierung, Lehrmethoden

Stichworte: Interdisziplinäres Lernen, Problembasiertes Lernen, Kollaboratives Lernen, Nachhaltige Edukation

Interdisziplinäres Problembasiertes Lernen – Ein interdisziplinäres Lehr-Lern-Format zur Vermittlung von interdisziplinären Kompetenzen

Mirjam Braßler

Die Studierenden arbeiten gemeinsam mit Hilfe der Lehrmethode des Interdisziplinären Problembasierten Lernens (iPBL) (Braßler, 2014) über ein Semester an fünf interdisziplinären, komplexen und realen Aufgabenstellungen. Die Themen sind derart gestaltet, dass die Studierenden zur Bearbeitung im Fachstudium erworbenes Wissen einbringen können.

Die Lehrmethode des iPBL begründet sich didaktisch auf der Maastrichter Lehrmethode der 7 Stufen (Begriffe klären, Problem definieren, Brainstorming, Ideen ordnen, Lernziele formulieren, Literatur lesen und Diskussion) und wird hier um einen interdisziplinären Fokus erweitert. Die Erweiterung zeigt sich sowohl innerhalb der sieben Stufen als auch in einer ergänzenden 8. Stufe, der „Formulierung eines Integrativen Team-Statements“. Die Studierenden sind in jeder Stufe angehalten, sich über Fachbegriffe, Methoden, Modelle und Theorien der jeweiligen Disziplinen auszutauschen und die verschiedenen Sichtweisen zu reflektieren und in die Bearbeitung zu integrieren.

Die Lehrevaluationsergebnisse mit Hilfe des Berliner Evaluationsinstruments für selbsteingeschätzte studentische Kompetenzen (BEvaKomp) weisen darauf hin, dass Studierende ihre Kompetenzen in diesem Projekt fortentwickeln. Insbesondere die Fachkompetenz und die Kommunikationskompetenz übersteigen deutlich die durchschnittlichen Ergebnisse, die Braun, Gusy, Leidner und Hannover (2008) in der Untersuchung monodisziplinärer Kurse berichten.

Das Modellprojekt zielt in neuer Weise darauf ab, die Probleme und Potentiale interdisziplinären Arbeitens erfahrungsnah und auf der berufsalltagsnahen Grundlage des Erlebens als „Vertretung einer Fachdisziplin“ wirksam und reflektierbar zu machen. Den administrativen Herausforderungen für eine fachübergreifende Kooperation stehen die positiven Evaluationsergebnisse gegenüber. Durch die erstellte Handreichung zur Durchführung des Interdisziplinären Problembasierten Lernens ist der Kurs leicht umsetzbar für andere Lehrende, die sowohl die Fach- und Kommunikationskompetenzen als auch die interdisziplinären Kompetenzen ihrer Studierenden steigern möchten. Die Absicht von diesem Beitrag ist, andere Lehrende für interdisziplinäre Lehr-Lern-Formate zu begeistern, Erfahrungen zu teilen und gemeinsame Ideen zu entwickeln.

ID: 303 / D4-DS: 10

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: Beratung (Lehrende), Lehrmethoden, Studieneingangsphase

Stichworte: Problemorientiertes/Problembasiertes Lernen, Studieneingangsphase, MINT (Naturwissenschaften und Technik), Fachhochschule

PoLiMINT - Problemorientiertes Lernen in der Studieneingangsphase an der Hochschule Bremen

Tanja Müller, Thomas Henning, Sabine Riemer

Diversität von POL-Konzepten

Problemorientiertes Lernen (POL) verfügt über eine lange Tradition (vgl. Savin-Baden/Major 2004). Im Zentrum stehen jeweils ausgewählte Probleme, die in studentischen Gruppen unter Begleitung von erfahrenen Personen be- und in Selbstlernphasen erarbeitet werden. Seit den ersten Anwendungen Mitte des vergangenen Jahrhunderts haben sich die Konzepte und Anwendungskontexte derart differenziert, dass weniger von einem einheitlichen Ansatz, als vielmehr von einer „learning philosophy“ (Du/de Graaff/ Kolmos 2009: 1) gesprochen werden kann. Unter ihrem Dach firmieren je nach Ressourcen und Rahmenbedingungen verschiedene Praktiken und Umsetzungsvarianten. So werden problemorientierte Lernumgebungen beispielsweise im MINT-Bereich häufig in fortgeschrittenen Studienphasen mit projektbasierten Lernumgebungen kombiniert durchgeführt.

Für den Austausch über POL in der Praxis bedeutet dies insgesamt, sich a) intensiver über die disziplinspezifischen POL-Varianten und b) deren Gestaltungsmöglichkeiten und –grenzen vor dem Hintergrund der Rahmenbedingungen (Ressourcen, studentische Voraussetzungen, anvisierte Lernziele etc.) zu verständigen.

PoLiMINT- ein Konzept zur Umsetzung von POL in der Studieneingangsphase eines MINT-Studiengangs

Mit dem Projekt PoLiMINT werden seit 2014 an der Hochschule Bremen problemorientierte Lernumgebungen für die Studieneingangsphase des Internationalen Studiengangs für Technische und Angewandte Physik (ISTAP) entwickelt und in der Lehr-Lernpraxis umgesetzt. Das übergeordnete Ziel besteht in der langfristigen, an Bremer Bedarfe und Ressourcen angepassten Implementation von POL in das Curriculum des Studiengangs.

Der Praxisbeitrag, in Form eines Posters für den Disqspace, gliedert sich in zwei Teile.

1. In dem ersten werden auf einem Poster erste Antworten auf folgende Fragen gegeben:

a. Wie kann Problemorientiertes Lernen in Grundlagenmodulen eingebettet werden? Welche besonderen Herausforderungen stellen sich? Welche Rahmenbedingungen braucht es?

b. Wie gehen Studierende damit um? (z.B. Umgang mit unterschiedlichen Problemstellungen) Hier sollen erste Ergebnisse aus der begleitenden Forschung präsentiert werden.

2. In dem zweiten Schritt gilt es Fragen an die Teilnehmenden/Interessierten zu richten und ihre POL-Varianten unter bestimmten Aspekten zu reflektieren. Hier interessieren je nach Teilnehmenden so unterschiedliche Dimensionen, wie z.B. disziplintypische Problemstellungen, organisatorische Lösungen, Arten der Einführung in POL, Bewertungsmodelle etc.

Die Antworten darauf werden im Rahmen einer interaktiven Kartenabfrage in Kombination mit einem Fragebogen gesammelt, sodass im Nachgang der Tagung Erkenntnisse zu unterschiedlichen POL- Varianten vergleichend zusammengetragen werden können.

ID: 293 / D4-DS: 4

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: Interdisziplinarität, Transdisziplinarität, Kompetenzorientierung, Lehrmethoden

Stichworte: Teambegleitung, Fachbegleitung, Qualifizierung

Qualifizierung von Tutoren und Tutorinnen zur fachlichen und teambezogenen Begleitungen in Studienprojekten Beitrag zum Mantelantrag der TU Darmstadt in Kooperation mit dem Universitätskolleg Hamburg sowie der Hochschule Ostwestfalen-Lippe zum Thema: „Problembasiertes und projektbasiertes Lernen – warum sich ein Blick über die Disziplinengrenze lohnt!“

Marion Eger

1. Inhalt

Die Hochschuldidaktische Arbeitsstelle (HDA) der TU Darmstadt bildet seit über 15 Jahren Lehrende und Tutoren aus, die Studienprojekte begleiten. Diese Aus- und Weiterbildung wird im Rahmen des im Qualitätspakt Lehre geförderten Teilprojektes "Hochschulweite Implementierung von interdisziplinären Studienprojekten (KIVA V) weiterentwickelt.

Planen Sie, Studienprojekte durch Tutoren unterstützen zu lassen, so moderiere ich, was Sie bei der Konzeption einer Qualifizierung dieser Tutoren beachten sollten. Dabei werden Impulse aus dem Darmstädter Modell Ihre Ideen ergänzen.

Kompetenzen, die die Studierenden mit Hilfe eines Studienprojektes weiterentwickeln sollen, müssen die Tutoren/innen selbst haben. In der TU Darmstadt setzen wir zwei Typen zur Begleitung ein: die fachliche und die teambezogene.

Die Fachbegleitung wird ausgebildet, den Studierendengruppen minimale Hilfe im Prozess der Projektbearbeitung zu geben.

Kernkompetenz der Teambegleitung ist, kriterien- und ressourcenorientiertes Feedback geben zu können. Darüberhinaus sind die Reflexion und Einübung der Rolle, Umgang mit Vielfalt wie z.B. Interdisziplinarität sowie Vorbeugen oder Begleiten bei Konflikten u.a. wichtig für ihre Kompetenzentwicklung.

Methodisch ist die innovative Qualifizierung durch folgende Merkmale geprägt: Arbeitsmaterialien wie Leittexte, Informationstexte, Fallbeispiele, didaktischer Film als auch Originalaufnahmen zum Lernen am Modell, Rollenspiele sowie Simulationen mit der Einübung und Reflexion des gegebenen Feedbacks.

Geprüft werden Wissen, soziale Kompetenzen sowie Selbstreflexion im Rahmen von Modulen in den Studiengängen Psychologie, Pädagogik sowie Joint Bachelor.

Die Evaluationsergebnisse zeigen eine hohe Zufriedenheit der Tutoren mit der Ausbildung und dem Praxiseinsatz. 95% der Befragten würden die Teilnahme an der Teambegleiterausbildung weiterempfehlen. Ein Entwicklungsfeld, dass aus der Evaluation resultierte war das e-learning Angebot, dies wurde u.a. durch Filme und Fallbeispiele erweitert.

Zukünftig soll diese Qualifizierung ebenfalls in die Lehramtsausbildung integriert werden.

Literatur:

Eger, M. (2011). Auf dem Weg: Studienreformprozesse am Beispiel der Kompetenzentwicklung durch Studienprojekte. In M. Eger, B. Gondani & R. Kröger (Hrsg.), Verantwortungsvolle Hochschuldidaktik. Gesellschaftliche Herausforderungen, Nachhaltigkeitsanspruch und universitärer Alltag. Festschrift für Dr. M. Deneke (S.163 – 182). Berlin: Lit Verlag.

3. Wen möchte ich ansprechen: Lehrende und Organisatoren von Studienprojekten sowie Tutorenausbilder/-ausbilderinnen

4. Diskussion über die Qualifizierung von Tutoren/innen für den Einsatz in Studienprojekten

1. Welche Kompetenzen können in Studienprojekten entwickelt werden?

2. Welche Kompetenzen brauchen die Tutoren/innen?

3. Wie können die Tutoren/innen qualifiziert werden?

4. Welches Format der Veröffentlichung würden Sie bevorzugen?

ID: 139 / D4-DS: 8

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: Fachdidaktik, Lehrmethoden

Stichworte: problembasiertes Lernen

Theorie und Praxis des problemorientierten Lernens. Ein erziehungswissenschaftliches Seminar

Sabine Marx

Seit mehreren Semestern bietet die Autorin an der TU Braunschweig Seminare zum Thema problemorientiertes Lernen für angehende ErziehungswissenschaftlerInnen an. Der Beitrag/das Poster stellt die Lehrveranstaltung vor: von der ersten Sitzung über die Phasen des Selbststudiums bis zur Abschlusspräsentation und Abschlussklausur. Die Evaluation der Veranstaltung wird über Ausschnitte der Lernberichte der Studierenden dokumentiert. Zusätzlich verfügt die Autorin über umfangreiche Erfahrungen in der Vermittlung der Methode an Lehrende unterschiedlichster Fachrichtungen, über die sie gerne berichtet.

Zielgruppe für den Beitrag/das Poster sind Lehrende, die selbst mit der Methode des problemorientierten Lernens in unterschiedlichen Fachkontexten arbeiten sowie HochschuldidaktikerInnen, die die Methode vermitteln. Die Autorin würde gerne mit PraktikerInnen des problemorientierten Lernens ins Gespräch kommen, um die hochschuldidaktische Community zu diesem Themenkreis zu stärken und Ideen zur Theoriebildung und zu Forschungsmöglichkeiten im Feld zu erörtern.

ID: 335 / D4-DS: 6

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: Interdisziplinarität, Transdisziplinarität, Kompetenzorientierung, Lehrmethoden

Stichworte: Evaluation, Interdisziplinarität, Studiengangprojekte

Wirksamkeit interdisziplinärer und problembasierter Studiengangprojekte.

Malte Awolin, Koch Franziska, Sommerfeld Kathrin

In dem Beitrag von Awolin, Koch und Sommerfeld werden zentrale Befunde der Evaluation von interdisziplinären und problembasierten Studiengangprojekten vorgestellt, wie sie im Rahmen des BMBF-geförderten Projektes „Kompetenzentwicklung durch interdisziplinäre Vernetzung von Anfang an“ (KIVA) an der Technischen Universität (TU) Darmstadt durchgeführt werden (TU Darmstadt, 2011).

Empirische Grundlage bilden TU-interne Datenerhebungen im Rahmen der Lehrveranstaltungsevaluationen KIVA V im Zeitraum von 2012 bis 2014. Die Ergebnisse basieren auf drei ausgewählten interdisziplinären Studiengangprojekten (Awolin, Passier & Sommerfeld, 2014) und werden vor dem Hintergrund eines gängigen Kompetenzmodells eingeordnet (z.B. Lehmann & Nieke, 2000: S. 2; Erpenbeck & Rosenstiel, 2003; zit. in Tenberg, 2011: S. 61 ff.).

Als Fazit der Datenanalyse konnte festgestellt werden, dass interdisziplinäre Studiengangprojekte ein Erfolg sind: Sie verbessern fachlich-methodische Kompetenzen sowie insbesondere Selbst- und Sozialkompetenzen. Interdisziplinäre Projekte unterstützen die Identifikation als kompetente/r Vertreter/in des eigenen Faches, vermitteln Studierenden die Bedeutung von Interdisziplinarität und fördern die Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Disziplinen.

Die Daten bestätigen weiterhin, dass die Unterstützung durch ein Begleitungsstadium mit fachlich- und teamunterstütztem Lernen für die Projektteams gewinnbringend ist: Erste Ergebnisse eines Feldexperimentes werden vorgestellt, das untersucht, wie der Ressourceneinsatz in der Begleitung optimiert werden kann, ohne die bewährte Begleitungsqualität für die Studierenden zu mindern.

Literatur

*Awolin, M., Passier, I. & Sommerfeld, K. (2014). * Wirksamkeit innovativer Didaktik [Teil A: Abschlussevaluation, Teil B: Prozessevaluation]. Präsentation auf der Fachtagung KIVA V (09.10.2014) an der Technischen Universität Darmstadt. TU Darmstadt: Darmstadt.

Erpenbeck, J. & von Rosenstiel, L. (Hrsg.) (2003). Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart: Schaeffer-Poeschel [Einführung, S. IX-XI], zit. in: Ralf Tenberg (2011). Vermittlung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen in technischen Berufen: Theorie und Praxis der Technikdidaktik. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.

Lehmann, G. & Nieke, W. (2000). Zum Kompetenz-Modell. URL: <http://bildungsserver-mv.de/download/material/text-lehmann-nieke.pdf> (Abruf: 10.02.2015).

Technische Universität Darmstadt (2011). Kompetenzentwicklung durch interdisziplinäre Vernetzung von Anfang an (KIVA): Antrag der Technischen Universität Darmstadt im Rahmen des gemeinsamen Programms des Bundes und der Länder für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre (Erste Förderperiode 2011/2012 bis 2016). TU Darmstadt: Darmstadt.

Tenberg, R. (2011). Vermittlung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen in technischen Berufen: Theorie und Praxis der Technikdidaktik. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.

Zielgruppe

- Promotoren für innovative Lehre
- Didaktikforscher
- Interessierte an interdisziplinärer Lehre

Fragen

- Erfüllen Aufwand und Nutzen interdisziplinärer und problembasierter Studiengangprojekte unsere Erwartungen?
- Welche Kompetenzen sollen und können in Studiengangprojekten gefördert werden?
- Wann ist der richtige Zeitpunkt für interdisziplinäre und problembasierte Studienprojekte – während der Studiengangphase oder später?

Stichworte: Evaluation, Interdisziplinarität, Studiengangprojekte

Dipl.-Sozialwiss. Malte Awolin
Technische Universität Darmstadt
Hochschuldidaktische Arbeitsstelle (HDA)
Teilprojekt KIVA V
Tel.: +49 6151 16-76644
Mail: awolin.ma@kiva.tu-darmstadt.de
Web: kiva.tu-darmstadt.de

M. Sc. Psych. Franziska Koch
Technische Universität Darmstadt
Institut für Psychologie
KIVA Gesamtevaluation
Tel.: +49 6151 16-6954
Mail: koch.fr@kiva.tu-darmstadt.de
Web: kiva.tu-darmstadt.de

M. Sc. Psych. Kathrin Sommerfeld
Technische Universität Darmstadt
Institut für Psychologie
KIVA Gesamtevaluation
Tel.: +49 6151 16-75603
Mail: sommerfeld.ka@kiva.tu-darmstadt.de
Web: kiva.tu-darmstadt.de



ID: 312 / D4-DS: 1

Disqspace

„Problembasiertes und projektbasiertes Lernen – warum sich ein Blick über die Disziplinengrenze lohnt!“, Mantelbeitrag der TU Darmstadt in Kooperation mit der Universität Hamburg, TU Braunschweig, HS Ostwestfalen-Lippe und HS Bremen

Malte Awolin, Ute Lorenz

An der Technischen Universität (TU) Darmstadt wird im Rahmen des Qualitätspakts Lehre das BMBF-geförderte Projekt „Kompetenzentwicklung durch interdisziplinäre Vernetzung von Anfang an“ (KIVA) umgesetzt (TU Darmstadt, 2011). Die langjährige Tradition problem- und projektbasierter Lehr-Lernformate wird damit um die „flächendeckende Einführung interdisziplinärer Studienprojekte in der Studieneingangsphase“ (KIVA V) erweitert. Dieser in Kooperation entwickelte Mantelantrag hat zum Ziel, ein interaktives Forum für alle PraktikerInnen anzubieten, die interdisziplinäre, problem- und projektbasierte Lehr-Lernformate durchführen möchten oder bereits umsetzen.

Eröffnet wird der Disqspace durch einen Impulsvortrag von Awolin, Braßler & Lorenz, der die theoretischen Grundzüge interdisziplinärer, problem- und projektbasierter Lehr-Lernformate nachzeichnet, aus hochschuldidaktischer Perspektive reflektiert und in Bezug zu den Beiträgen des DisqSpaces setzt. Die Beiträge gliedern sich in zwei Themencluster:

Themencluster 1 beschreibt fünf in der Praxis bewährte didaktische Konzepte. Der Beitrag von Awolin & Lorenz stellt das Konzept „Interdisziplinäre Projekte in der Studieneingangsphase“ vor, das den Fokus auf ingenieurzentrierte interdisziplinäre Fragestellungen legt und in Großveranstaltungen mit bis zu 650 Studierenden umgesetzt wird. Das Ziel der „Handlungskompetenz durch berufsorientierte, interdisziplinäre Projektwochen“ verfolgen die Projekte „Praxis OWL“ von Perez, die in enger Kooperation mit Unternehmen aus der Region durchgeführt und im Rahmen des Qualitätspakts Lehre gefördert werden. In dem dritten Beispiel hat Braßler problembasiertes Lernen in einem interdisziplinären Seminar weiterentwickelt zum Ansatz „Interdisziplinäres Problembasiertes Lernen – ein interdisziplinäres Lehr-Lernformat zur Vermittlung von interdisziplinären Kompetenzen“. Ergänzt wird der DisqSpace durch den Beitrag von Marx, dem ein erziehungswissenschaftliches Seminar zugrunde liegt, das problemorientiertes Lernen in Theorie und Praxis behandelt: Müller stellt „PoLiMINT“ vor, „Problemorientiertes Lernen in der Studieneingangsphase an der Hochschule Bremen“ und tauscht sich mit den Teilnehmenden über die Diversifizierung der POL-Ansätze aus.

Themencluster 2 ergänzt die Lehrkonzeptionen um drei Beiträge, die wesentliche Aspekte zur erfolgreichen Umsetzung interdisziplinärer, problem- und projektbasierter Lehr-Lernformate behandeln. So haben Erfahrungen gezeigt, dass Studienprojekte selten ohne qualifizierte tutorielle Begleitung funktionieren. Diesem Aspekt widmet sich der Beitrag von Eger zur „Qualifizierung von TutorInnen zur fachlichen und teambezogenen Begleitung in Studienprojekten“ (vgl. Eger, 2011). Mit der steigenden Zahl von Projektveranstaltungen stehen Lehrende zunehmend vor der Frage, wie eine „Benotung (...) im Spannungsfeld von Gruppenleistung und individueller Benotung“ erfolgen kann. Hierzu diskutiert Glathe verschiedene Lösungsansätze (vgl. Glathe & Schabel, 2014). Abschließend stellen Awolin, Koch & Sommerfeld in ihrem empirischen Beitrag „Wirksamkeit interdisziplinärer und problembasierter Studieneingangsprojekte“ zentrale Befunde der Evaluation vor (Awolin, Passier & Sommerfeld, 2014).

Zielgruppe

Promotoren für innovative Lehr-Lernkonzepte

Praktiker/innen und Interessierte interdisziplinärer, problem- und projektbasierter Lehre

Stichworte: Interdisziplinarität, POL, Studieneingangsprojekte, Kompetenzorientierung, Lehrmethoden

Bibliografie

Awolin, M., Passier, I. & Sommerfeld, K. (2014). Wirksamkeit innovativer Didaktik. Präsentation auf der Fachtagung KIVA V (09.10.2014) an der TU Darmstadt. Darmstadt.

Eger, M. (2011). Auf dem Weg: Studienreformprozesse am Beispiel der Kompetenzentwicklung durch Studienprojekte. In: Eger, M., Gondani, B., & Kröger, R. (Hrsg.). Verantwortungsvolle Hochschuldidaktik: Gesellschaftliche Herausforderungen, Nachhaltigkeitsanspruch und universitärer Alltag. Lit.

Glathe, A. & Schabel, S. (2014). Prüfungsinstrumentarium für Projekte. In: Berendt, B., Fleischmann, A., Wildt, J., Schaper, N. & Szczyrba, B. (Hrsg.). Neues Handbuch Hochschullehre. Berlin, H 3.6.

Technische Universität Darmstadt (2011). Kompetenzentwicklung durch interdisziplinäre Vernetzung von Anfang an (KIVA): Antrag der TU Darmstadt im Rahmen des gemeinsamen Programms des Bundes und der Länder für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre (Erste Förderperiode 2011/2012 bis 2016). Darmstadt [Förderkennzeichen: O1PL11048].

Disqspace: Selbstgesteuertes Lernen

ID: 358 / D5-DS: 6

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: Beratung (Studierende), Service Learning, Studieneingangsphase

Stichworte: Lernzentren Mathematik, bedarfsgerechte Lehrangebote, Nachhaltigkeit

[Beobachtungen aus den Lernzentren Mathematik der Universität Paderborn, entsprechende Maßnahmen und deren kritische Betrachtung](#)

[Anja Panse](#), Zain Shaikh

Im Oktober 2012 wurden an der Universität Paderborn das Lernzentrum Mathematik für Gymnasien und Gesamtschulen und das Studienzentrum Mathematik eingerichtet mit dem Ziel, Abbruchquoten zu senken und Studierende bei ihrem Studium zu unterstützen. Neben einem Platz für Stillarbeit, Gruppendiskussionen oder sozialen Austausch, finden die Besucher Gelegenheit, Konversationen mit wissenschaftlichem Personal zu führen.

Des Weiteren wurden aufgrund von Beobachtungen während der Sprechzeiten im Lernzentrum, Gesprächen mit Studierenden und Diskussionen mit Dozenten Schwierigkeiten der Studierenden, die sowohl die fachlichen Inhalte als auch die Studiertechniken betreffen, benannt und entsprechende Unterstützungsmaßnahmen eingerichtet beziehungsweise Innovationen in der Lehre vorgenommen.

Zunächst lässt sich festhalten, dass Besucherzahlen und entsprechende Umfragen zeigen, dass die Lernzentren ansich von den Studierenden hervorragend angenommen und äußerst positiv bewertet werden. Doch inwiefern lässt sich neben dem gehobenen Wohlfühlparameter, den diese Lernzentren mit sich bringen, auch eine nachhaltige Verbesserung des Studierverhaltens oder gar eine Verbesserung der fachlichen Leistung der Studierenden vermerken? Gibt es diese überhaupt?

In diesem Beitrag stellen wir einerseits den Alltag im Lernzentrum sowie entsprechende Feedbacks der Besucher und andererseits ausgehend von den oben genannten Beobachtungen bereits erprobte Unterstützungsmaßnahmen und Lehrinnovationen vor. Wir wollen diese Angebote kritisch hinsichtlich ihres Nutzens und eventuell einhergehender Probleme hinterfragen, Verbesserungsvorschläge diskutieren und zukünftig geplante Maßnahmen nennen.

Dabei interessiert uns ein Erfahrungsaustausch mit Lehrenden auch anderer Fächer und Studierenden hinsichtlich folgender Fragen:

Lernzentren – mehr als nur ein Freizeitzentrum oder Nachhilfeinstitut?

Gilt die Aussage: „Wer tatsächlich studieren will, der kann es auch ohne weitere Unterstützung außerhalb der planmäßigen Lehrangebote?“

Welche Maßnahmen und Innovationen fördern tatsächlich nachhaltigen Studienerfolg oder verbessern die Leistung der Studierenden?

Welche Unterstützung wünschen Studierende tatsächlich?

ID: 323 / D5-DS: 4

Inhaltlicher Forschungsbeitrag

Themen: Kompetenzorientierung, Lehrmethoden, Peer Learning

Stichworte: Kompetenzentwicklung, Lernumgebung, situiertes Lernen, motivationsunterstützende Bedingungen, Lernergebnisse

Lernumgebung und Lernergebnisse in einem situierten studiengangübergreifenden Lehrveranstaltungs-konzept zur Ressourcenaktivierung im Studium

Christine Johannes, Franziska Einsle, Thomas Fankhänel, Katrin Schulz

Die Konzeption lernorientierter Lehr-Lern-Settings ist eine herausfordernde Aufgabe. Oft berücksichtigen situierte Lernumgebungen etablierte Merkmale wie z.B. aktivierenden Methoden (z.B. Young, Robinson & Alberts, 2009), hingegen werden die graduelle Implementierung oder kompetenzorientiertes Prüfen (Baeten, Struyven, & Dochy, 2013; English, & Kitsantas, 2013) eher vernachlässigt. Zudem verläuft die praktische Umsetzung nicht immer reibungslos. Lehrende begründen beispielsweise Umsetzungsprobleme häufig durch institutionelle Zwänge (z.B. Huber, 2009), die wenig Einflussmöglichkeiten bieten. Die daraus resultierende Lücke zwischen Forschungsbefunden und der praktischen Umsetzung bedarf nach wie vor wissenschaftlicher Begleitung. Ein Indikator zur Beurteilung der Praxistauglichkeit ist die studentische Beurteilung der wahrgenommenen Lernumgebung, welche u.a. lernrelevanter Gestaltungsmerkmale (z.B. Zieltransparenz, prozessorientierte Lernbegleitung, motivationsunterstützende Bedingungen; Seidel, Rimmele, & Prenzel, 2005) sowie das eigene Lernverhalten (kognitive Lernaktivitäten und Lernergebnisse; Braun, Weiss & Seidel, 2014) umfasst. Der Beitrag begleitet exemplarisch ein modul- und studienübergreifendes Konzept zur Förderung berufsrelevanter Kompetenzen. Im Konzept entwickeln und leiten Bachelorstudierende Gesundheitspsychologie (3. Semester) einen Workshop zu studienrelevanten Themen (z.B. Zeitmanagement) für Erstsemesterstudierende. Erstsemesterstudierende des Masterstudiengangs Psychische Gesundheit und Psychotherapie supervidieren die Drittsemester auf Basis des videografierten Workshops; zudem erhalten diese eine gruppenbasierte Supervision. Die wissenschaftliche Begleitung betrachtet Lernprozesse und wahrgenommene Lernumgebung in einem mixed-method-Design. Die Workshopteilnehmer sowie die Workshopleiter beurteilen dafür ihre jeweilige Lernumgebung in Hinblick auf lernrelevanter Gestaltungsmerkmale sowie ihr eigenes Lernverhalten. Insbesondere wurde prozessbegleitend untersucht, (1) wie die einzelnen Studierendengruppen die Lernumgebung wahrnehmen; (2) welche Lernaktivitäten und Lernergebnisse sie berichten sowie (3) welche Elemente als besonders hilfreich für den Lernprozess wahrgenommen werden? Erste Befunde zeigen, dass Studierende die Lernumgebung positiv wahrnehmen. Zudem hängt die Nutzung der Lernumgebung (in Form von Lernaktivitäten) systematisch mit den wahrgenommenen Gestaltungselementen zusammen. Anhand der Ergebnisse werden nützliche und kritische Elemente des Konzepts mit Blick auf die Konzeption von situierten Lernumgebungen diskutiert.

Braun, E., Weiss, T., & Seidel, T. (2014). Lernumgebung Hochschule. In Seidel, T. & Krapp, A. (Hrsg.). Pädagogische Psychologie. Weinheim: Beltz.

Baeten, M., Struyven, K. D., & Dochy, F. (2013). Do case-based learning environments matter? Research into their effect on students' approaches to learning, motivation and achievement. In D. Gijbels, V. Donche, J.T.E Richardson, & J.D. Vermunt (Eds.). Learning patterns in higher education: Dimensions and research perspectives. New York: Routledge.

English, M. C., & Kitsantas, A. (2013). Supporting Student Self-Regulated Learning in Problem- and Project-Based Learning. *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 7(2) 128-150. doi: 10.7771/1541-5015.1339

Huber, L. (2009). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In L. Huber, J. Hellmer, & F. Schneider (Hrsg.) Forschendes Lernen im Studium: Aktuelle Konzepte und Erfahrungen. Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler.

Seidel, T., Rimmele, R., & Prenzel, M. (2005). Clarity and coherence of lesson goals as a scaffold for student learning. *Learning and Instruction*, 15(6), 539 - 556. doi: 10.1016/j.learninstruc.2005.08.0

Young, M. S., Robinson, S. & Alberts, P. (2009). Students pay attention!: Combating the vigilance decrement to improve learning during lectures. *Active Learning in Higher Education*, 10(1), 41–55. doi:10.1177/1469787408100194

Hochschuldidaktiker/innen mit beratenden Aufgaben, insbesondere mit sozialwissenschaftlichem Fachhintergrund

(Fach-)Hochschullehrenden aus den Sozialwissenschaften

Forscher/innen im Bereich Problemorientiertes Lernen

Kompetenzorientierung, situiertes Lernen, Gestaltung von Lernumgebungen

ID: 119 / D5-DS: 1

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: Lehrmethoden, Prüfen, Prüfungsmethoden, Portfolioarbeit

Stichworte: Selbstgesteuertes Lernen, Portfolio, Übersetzungsdidaktik, Vergleichbarkeit von Prüfungsleistungen

Selbstgesteuertes Lernen zwischen Vertrauen und Kontrolle – Was fangen Studierende mit ihrer Freiheit an?

Carmen Canfora

In der Übersetzungsdidaktik gibt es seit etwa zwanzig Jahren eine breite Diskussion über neue Lehrkonzepte mit dem Ziel der Überwindung der bis dahin vorherrschenden lehrerzentrierten Lehrmethoden in der universitären Übersetzerausbildung. Beispiele für diese neuen Methoden in der Übersetzungsdidaktik sind Portfolioarbeit und freie Textwahl, die sich durch einen hohen Grad an Selbststeuerung der Lernenden auszeichnen. Diese Selbststeuerung bietet den Studierenden die Möglichkeit einer individualisierten Ausgestaltung von Lerninhalten und Prüfungsleistungen. Für die Lehrenden ergibt sich dabei das Problem, wie eine Vergleichbarkeit dieser individualisierten Prüfungsleistungen und die schwierige Balance zwischen Vertrauen und Kontrolle hergestellt werden kann.

Im vorliegenden Beitrag soll gezeigt werden, wie Studierende in der universitären Übersetzerausbildung mit dieser neuen Freiheit bei der Auswahl ihrer Lerninhalte und der Gestaltung von Prüfungsleistungen umgehen. Insbesondere wird untersucht, wie sich bei einer höheren Selbststeuerung das Niveau der Lerninhalte und der Prüfungsleistungen entwickelt. Dazu werden die Ergebnisse einer Untersuchung vorgestellt, bei der Studierenden des BA Sprache/Kultur/Translation sowie MA Translation in einer Fachübersetzungsübung im Rahmen eines Portfoliokonzeptes die freie Wahl über Schwierigkeitsgrad und Thema der von ihnen zu übersetzenden Texte gelassen wurde. Außerdem wurde ihnen die Möglichkeit einer Überprüfung ihrer Texte vor der Abgabe durch Dritte eröffnet. Über sechs Semester wurden bei insgesamt 23 Studierenden der Schwierigkeitsgrad der ausgewählten Texte sowie die erreichten Noten protokolliert und in individuellen Lernkurven festgehalten. Ergänzt werden die Lernkurven durch ausführliche Beobachtungen der Lehrkraft anhand persönlicher Feedback- und Beratungsgespräche sowie durch eine quantitative und qualitative Befragung der Studierenden. Die Ergebnisse der Lernkurven zeigen, dass diese sich tendenziell eher ambitionierte Ziele setzen: Jeder BA- und MA-Studierende hat mindestens einmal einen Text der schwierigsten Kategorie ausgewählt und mit gutem Ergebnis übersetzt. Die angebotenen Möglichkeiten zur Verbesserung der Prüfungsleistungen durch externe Dritte wurden dabei nicht systematisch genutzt. Die Ergebnisse der Befragungen zeigen jedoch auch, dass ein wesentlicher Faktor für die Bewältigung schwieriger Texte eine individuelle Unterstützung mit zeitnahe Feedback und abgestimmter Beratung durch die Lehrkraft ist. Die Balance zwischen Vertrauen und Kontrolle kann daher nur gelingen, wenn die Studierenden umfassend von der Lehrkraft unterstützt werden und es im Unterricht eine auf einen konstruktiven Dialog zwischen Lehrenden und Lernenden ausgerichtete Lernkultur gibt.

Literatur:

Degenhardt, M. & Karagiannakis, E. (2010): Lerntagebuch, Arbeitsjournal und Portfolio. In: B. Berendt; H.-P. Voss & J. Wildt (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten (Griffmarke C 2.13). Berlin: Raabe.

Feyrer, C. (2002): Freie Textwahl im Übersetzungsunterricht: Aspekte zur Translationsdidaktik. In: C. Feyrer & P. Holzer (Hrsg.): Translation: Didaktik im Kontext (S. 71-89). Frankfurt: Peter Lang.

Kelly, D. (2005): A Handbook for Translator Trainers. Manchester: St. Jerome.

Knowles, M. (1975): Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers. Englewood Cliffs: Prentice Hall Regents.

Niguidula, D.; Ring, G. & Davies, H. (2005): Digital Portfolios: A Dozen Lessons in a Dozen Years. Philadelphia:NECC.

Penzel, M. (1996): Bedingungen für selbstbestimmt motiviertes und interessiertes Lernen im Studium. In: J. Lompscher & H. Mandl (Hrsg.): Lehr- und Lernprobleme im Studium. Bedingungen und Veränderungsmöglichkeiten (S. 11-38). Bern: Huber.

Rico, C. (2010): Translator Training in the European Higher Education Area: Curriculum Design for the Bologna Process. A Case Study. *The Interpreter and Translator Trainer*, 4 (1), 89–114.

Zhong, Y. (2008): Teaching Translation through Self-Directed Learning: Documenting the Implementation of and Perceptions about Self-directed Learning in a Translation Course. *The Interpreter and Translator Trainer*, 2 (2), 203–220

Zielgruppe:

Lehrende, die selbstgesteuertes Lernen in ihren Lehrveranstaltungen einführen möchten oder bereits Erfahrungen damit haben.

Schlagwörter: Selbstgesteuertes Lernen, Portfolio, Übersetzungsdidaktik, Vergleichbarkeit von Prüfungsleistungen

ID: 215 / D5-DS: 2

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: Beratung (Lehrende), eLearning, Lehrmethoden

Stichworte: Lehrende, Begleitung, Selbststudium

Selbstläufer Selbststudium? Unterstützung Lehrender bei Erstellung und Einsatz digitalen Selbststudienmaterials

Dennis Schäffer, André Mersch, Burkhard Wrenger

Was möchten wir sagen?

Um den Bedarf an Ingenieurinnen und Ingenieuren zu decken, zielt die Bildungspolitik seit längerem darauf ab, mehr Studierende für die Wahl eines der so genannten MINT-Fächer (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik) zu gewinnen. Deshalb beziehen sich die im Folgenden beschriebenen Maßnahmen in erster Linie auf die Verbesserung des Selbststudiums in dieser Fächergruppe.

Die Hochschule Ostwestfalen-Lippe ist Teil des Verbundprojektes optes – Optimierung der Selbststudiumsphase, das folgende Ziele verfolgt:

- Verbesserung der Selbststudienfähigkeit Studierender, insbesondere in mathematik-affinen Grundlagefächern,
- Ausgleich der Heterogenität im mathematischen Grundlagenwissen von Studienanfängerinnen und -anfängern sowie
- Reduzierung der Abbruchquote in den MINT-Fächern durch eine verbesserte Betreuung in der Selbststudiumsphase.

Um die unterschiedlichen Arten des Selbststudiums (Landwehr und Müller 2008, S. 22) zu fördern, werden durch Lehrende an der Hochschule OWL verstärkt digitale Lernmaterialien zur Verfügung gestellt. Die didaktische Gestaltung (vgl. Reinmann 2013) des Materialeinsatzes ist jedoch ebenso wenig ein Selbstläufer, wie die Verwendung des Materials durch die Studierenden. Der Lernerfolg hängt sowohl von der Produktqualität der Lernmaterialien ab, als auch im besonderen Maße vom didaktischen Gestaltungskonzept (Kerres 2003, S. 7).

Aus diesem Grund begleitet das optes-Teilprojekt „eTutoring“ Lehrende der Hochschule individuell und bedarfsgerecht bei Erstellung und Einsatz digitaler Medien für Lehre und studentisches Selbststudium. Dazu steht zum einen eine (medien-)didaktische Beratung durch einen wissenschaftlichen Mitarbeiter sowie die Unterstützung durch speziell ausgebildete, studentische eTutorinnen und eTutoren zur Verfügung. eTutorinnen und eTutoren haben dabei speziell Lehrende als Zielgruppe, was das Angebot von gängigen Tutoring-Konzepten unterscheidet.

Neben der zeitnahen Erstellung von Lernmaterialien, zielt diese Begleitung auf eine sukzessive Befähigung der Lehrenden im Bereich der Medienerstellung und Medienkompetenz. Die dabei ständig wachsende Zahl digitaler Lernmaterialien, kann im besonderen Maße für das Selbststudium Studierender eingesetzt werden. Die Anwendungen reichen von interaktiven Lernmodulen über digitale Lernstandskontrollen bis hin zur Adaption komplexer lernzielorientierter Kurse, die in weiteren optes-Teilprojekten erstellt werden.

Die Evaluation der Maßnahme erfolgt durch Interviews mit den begleiteten Lehrenden sowie aktuell durch Fragebogenerhebungen unter Studierenden ausgewählter Veranstaltungen. Die Befragungen der letzten Semester zeigen, dass die Lehrenden mit der Qualität des Angebots zufrieden sind. Zukünftig wird ein besonderes Augenmerk auf den Aufbau von Online-Szenarien gelegt, die die Interaktionen Studierender mit und die Kooperation untereinander mithilfe von digitalen Instrumenten unterstützen.

Literatur

Kerres, Michael (2003): Wirkungen und Wirksamkeit neuer Medien in der Bildung. In: Reinhard Keil-Slawik und Michael Kerres (Hg.): Wirkungen und Wirksamkeit neuer Medien in der Bildung. Education Quality Forum 2002. Münster: Waxmann, zuletzt geprüft am 26.01.2015.

Landwehr, Norbert; Müller, Elisabeth (2008): Begleitetes Selbststudium. Didaktische Grundlagen und Umsetzungshilfen. 2., korrigierte Aufl. Bern: Hep, der Bildungsverl.

Reinmann, Gabi (2013): Studententext didaktisches Design. Hg. v. Universität der Bundeswehr. München. Online verfügbar unter http://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2013/06/Studententext_DD_April13.pdf, zuletzt aktualisiert im April 2013.

Wen möchten wir ansprechen

Lehrende, Hochschuldidaktiker/-innen, Fach- und MINT-Interessierte

Welche konkreten Fragen für Ihr Publikum bringen Sie zur Tagung mit?

Der Beitrag nimmt die Möglichkeiten der tutoriellen Begleitung Lehrender im Bereich von medial unterstützter Lehre in den Blick. Neben den praktischen Beispielen und Erfahrungen der Hochschule OWL, soll mit den Teilnehmenden interaktiv erarbeitet werden, welche Möglichkeiten es zur Unterstützung und Motivation von Lehrenden gibt, um den Einsatz von digitalen Medien im Bereich des Selbststudiums voranzutreiben.

Welche der dargestellten Maßnahmen habe Sie an Ihrer Hochschule bereits umgesetzt, was machen Sie ähnlich, wo verfolgen Sie andere Vorgehensweisen?

Welche Themen halten Sie bei der Ausbildung der eTutoren und der Beratung der Lehrenden im eLearning-Bereich für besonders wichtig?

ID: 240 / D5-DS: 3

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: Peer Learning

Wie beurteilen Studierende das Angebot von Lernzentren an der Universität Paderborn?

Kathrin Bröker, Daniel Frischeheimer, Inka Haak, Katja Krüger, Johannes Magenheimer, Peter Reinhold

Hohe Abbruchquoten und Schwierigkeiten beim Übergang in MINT-Fächern von der Schule zur Hochschule (z.B. Heublein, 2010) erfordern Maßnahmen, um Studierende bei fachlichen Problemen besser zu unterstützen. Im Rahmen des „Qualitätspakt Lehre“ wurden 2011 Lernzentren in verschiedenen Fachbereichen an der Universität Paderborn gegründet. So existieren beispielweise Lernzentren in mathematisch-naturwissenschaftlichen Studiengängen, aber auch in Germanistik. Dieser Beitrag konzentriert sich auf die Lernzentren Informatik, Mathematik (spezieller: Mathematik für das Lehramt an Grund-, Haupt-, Real- und Gesamtschulen) und Physik. Diese bieten Unterstützung für Studienanfänger und Studierende hinsichtlich verschiedener Aspekte. Zum einen bieten sie einen Ort des gemeinsamen fachlichen Lernens und des Austauschs, der darüber hinaus Materialien (u.a. im Sinne von Fachliteratur) bereitstellt. Zum anderen offerieren sie offene, an Veranstaltungen gekoppelte, Sprechstunden mit Peer-Tutoren, in denen Studierende mit Fragen zu Inhalten von Vorlesungen und Übungszetteln das Lernzentrum aufsuchen können und dort Anregungen und Unterstützung erhalten. Außerdem bieten sie eine breite Palette an Workshops und Angeboten zur Förderung selbstregulativer Fähigkeiten („Einführung in wissenschaftliches Arbeiten“, „Anregungen zum Verfassen einer Seminararbeit“) an.

Um einen genauen Einblick in die Nutzungsgewohnheiten der Lernzentren-Nutzer zu bekommen und die Angebote der Lernzentren noch adressatengerechter anzupassen, wurde eine Bedarfserhebung durchgeführt und ein gemeinsamer Fragebogen („Feedbackbogen“) entwickelt, der die Nutzungsweisen, Wünsche, sowie Gedanken und Reflexionen zu den jeweiligen Lernzentren erhebt und reflektiert. Leitfragen für diesen „Feedback“-Fragebogen waren u.a.:

- Welche Studierenden suchen das Lernzentrum auf?
- Mit welcher Absicht nehmen die Befragten an den Sprechstunden im Lernzentrum teil?
- Mit wem führen die Lernzentrums-Besucher vorrangig Diskussionen?
- Wie schätzen die Befragten die Arbeitsatmosphäre im Lernzentrum ein?
- Wie schätzen die Befragten die Unterstützung seitens des Lernzentrums ein?

In diesem Vortrag sollen erste Ergebnisse der Auswertung anhand dieser Leitfragen vorgestellt und diskutiert werden. Zielgruppe sind dabei Hochschullehrer und Dozierende, die ebenfalls Erfahrungen mit Lernzentren oder studentischer Beratung gemacht haben oder an diesem Konzept interessiert sind. Grundlage dieser Auswertung bildet die Analyse der ausgefüllten Feedbackbogen der Lernzentren-Besucher der vergangenen drei Semester.

Zielgruppe: Hochschullehrer und wissenschaftliche Mitarbeiter, ...

Stichpunkte: Lernzentrum, gemeinsames Lernen, Projektevaluation

ID: 376 / D5-DS: 5

Inhaltlicher Forschungsbeitrag

Themen: Beratung (Lehrende), eLearning, Portfolioarbeit

Stichworte: Metakognition, (E-)Portfolios, Lernplanung, Überwachung der Lernprozesse, Evaluation der Lernprozesse

Zur Gestaltung metakognitiver E-Portfolios für die Hochschullehre

Lavinia Ionica

Nicht zuletzt bedingt durch den Bolognaprozess werden in Lehrveranstaltungen an Hochschulen zunehmend Aktivitäten des selbstgesteuerten Lernens integriert. Der Posterbeitrag beschäftigt sich vorrangig mit der Frage: Wie lassen sich selbstgesteuerte Lernprozesse so gestalten und unterstützen, dass die gewünschten Ergebnisse erreicht werden können? Nach Knowles ist selbstgesteuertes Lernen ein Prozess, bei dem "... der Lerner – mit oder ohne Hilfe anderer – initiativ wird, um seine Lernbedürfnisse festzustellen, seine Lernziele zu formulieren, menschliche und dingliche Ressourcen für das Lernen zu identifizieren, angemessene Lernstrategien zu wählen und zu realisieren und um die Lernergebnisse zu evaluieren" (Knowles, 1980, S. 18; Übers. durch Friedrich & Mandl, 1997). Evidenterweise stellt ein solches Selbststudium hohe Anforderungen an die Selbststeuerungskompetenz von Studierenden, die nicht ohne Weiteres einfach vorausgesetzt werden kann. Die Studierenden werden überdies mit anderen Aufgaben als im traditionellen Unterricht konfrontiert. In diesem Beitrag wird ein E-Portfoliokonzept vorgestellt, das sich als Instrument zur Förderung der Selbstlernkompetenz versteht. Es wird ein Anforderungsprofil für einen selbstgesteuerten Lernenden aus metakognitionspsychologischer Sicht (vgl. Flavell, 1984; Brown, 1984) erstellt und geeignete Unterstützungsmaßnahmen empfohlen. Beim letzteren handelt es sich um eine Gruppe von Aktivitäten, die primär zur Analyse, Planung, Überwachung und Evaluation von Lernprozesse eingesetzt werden.

Literatur

Brown, L. Ann (1984). Metakognition, Handlungskontrolle, Selbststeuerung und andere, noch geheimnisvollere Mechanismen. IN: Weinert, E. Franz & Kluwe, H. Rainer (Hrsg). Metakognition Motivation und Lernen. Stuttgart: Kohlhammer. 60-109.

Flavell, H. John (1984). Annahmen zum Begriff Metakognition sowie zur Entwicklung von Metakognition. IN: Weinert, E. Franz & Kluwe, H. Rainer (Hrsg). Metakognition Motivation und Lernen. Stuttgart: Kohlhammer. 23-31.

Friedrich, H.F. & Mandl, H. (1997). Analyse und Förderung selbstgesteuerten Lernens. In F.E. Weinert & H. Mandl (Hrsg.), Psychologie der Erwachsenenbildung (Enzyklopädie der Psychologie, D, Serie I, Pädagogische Psychologie, Band 4: Erwachsenenbildung, S. 237-293). Göttingen: Hogrefe.

Wen möchte ich ansprechen?

Dieser Vortrag könnte von Interesse für Hochschuldidaktiker, Mediendidaktiker und interessierte Lehrende, die auf der Suche nach Anregungen für die Gestaltung der (metakognitiven) Portfolioarbeit sind. Interessant zu erfahren ist, welche Metakognitionskonzepte andere Teilnehmer*innen in ihren Lernumgebungen umsetzen und welche Erfahrungen sie damit machen.

Disqspace: Beispiel der Organisationsentwicklung

ID: 381 / E1-DS: 3

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: Interdisziplinarität, Transdisziplinarität, Organisationsentwicklung, Faculty Development, Hochschulentwicklung

Stichworte: Hochschuldidaktisches Community Building, Interdisziplinäre Vernetzung, Hochschulweiter Dialog zur Stärkung der Lehrkultur

Community Building als strategische Maßnahme einer Hochschuldidaktik

Anne-Marie Fleischmann, Cornelia Entner, Linda Roppelt

Community Building bezeichnet Maßnahmen, die die Bildung und Stärkung bestimmter Interessensgruppen unterstützen soll. Ziel der Hochschuldidaktik an der Technischen Universität München ist es, Gruppen herauszubilden, die Lehre und Lernen als Leitmotiv haben, und deren Verbindung(en) zu intensivieren. Dabei wird teilweise auf bereits vorhandene Communities zurückgegriffen, teilweise werden gezielt Communities geschaffen.

Hierzu wurden im ersten Schritt mit unterschiedlichen Visualisierungs- und Analyseinstrumenten Zielgruppen identifiziert und strategisch bewertet (z.B. welche Gruppen sind besonders interessant, hochschulpolitisch relevant, einfach zu gewinnen, nützlich für den Prozess). In einem zweiten Schritt wurden Maßnahmen und Angebote konzipiert. Besonderes Augenmerk wurde darauf gelegt, dass das Gemeinschaftsgefühl durch den Austausch über Lehren und Lernen auf Augenhöhe und das Gefühl der gegenseitigen Wertschätzung zwischen Lehrenden, Studierenden und HochschuldidaktikerInnen an Intensität gewinnt.

In unserem Tagungsbeitrag möchten wir unser Verständnis eines hochschuldidaktischen Community Buildings erläutern, unsere Vorgehensweise zur Identifikation unterschiedlicher Zielgruppen vorstellen und verschiedene Angebote zur Bildung und Stärkung von Communities (beispielsweise Multiplikatorenprogramm, Vernetzung von Lehrpreisträgern, ein Lehrblog, Tag der Lehre, Facebook als Austauschplattform) zur Diskussion stellen.

Zielgruppe

HochschuldidaktikerInnen, HochschulentscheiderInnen und Lehrende, die daran interessiert sind, die Lehrkultur an ihrer Hochschule positiv zu beeinflussen, indem sie engagierte Lehrende miteinander vernetzen

Fragen an die Teilnehmenden

Welche potentiellen oder bereits existierenden Communities sehen Sie an Ihren Hochschulen, die für eine Stärkung der Lehrkultur wirken könnten? Welche Ideen, Erfahrungen und Visionen haben Sie zur Vernetzung von engagierten Lehrenden? Welche Ideen, Erfahrungen und Visionen haben Sie zur konstruktiven Einbindung von Personen, die einer Stärkung der Lehre eher skeptisch oder ablehnend gegenüberstehen?

ID: 123 / E1-DS: 5

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: Organisationsentwicklung, Faculty Development, Hochschulentwicklung, Qualitätsmanagement, Third Space, Verortung hochschuldidaktischer Einrichtungen

Stichworte: Professionelle Identität, „third space“, Organisationsentwicklung, Professionalisierung

Organisationsentwicklung im „Dazwischen“? – Möglichkeiten der professionellen Identitätsbildung im „third space“

Patricia Arnold, [Gisela Prey](#), Dennis Wortmann

In vielfältigen Projekten des Qualitätspakts Lehre beraten Mitarbeitende aus hochschuldidaktischen oder mediendidaktischen Organisationseinheiten an Hochschulen, dem sogenannten „third space“ zwischen Wissenschaft und Verwaltung, die DozentInnen bei der Gestaltung ihrer Lehre. Diese Tätigkeit ist wissenschaftsnah, da sie Lehrende bei der akademischen Lehre unterstützt, aber auch verwaltungsnah, weil sie vielfache Schnittstellenkommunikation mit der Personalentwicklung, der zentralen IT, dem Raummanagement etc. erfordert. Gleichzeitig gewinnt die Beratung an Passgenauigkeit, wenn sie auch Fachdidaktik berücksichtigt und eingebunden in die einzelnen Fachkulturen erfolgt. Auf der anderen Seite braucht es für ein effizientes Beratungssystem auch eine fakultätsübergreifende zentrale Koordination und die Bündelung von Aktivitäten, z.B. die Entwicklung von Beratungsstandards, auf die dann mit speziellen fachdidaktischen Beratungen aufgesetzt werden kann. Daraus ergibt sich für die Mitarbeitenden, über die organisationale Verankerung im third space zwischen Verwaltung und Wissenschaft hinaus, auch eine Hybridstruktur hinsichtlich des konkreten Arbeitsortes an der Hochschule: dezentral in den Fakultäten oder zentral innerhalb einer Koordinationsstelle; Orte, die häufig auch geographisch über verschiedene Hochschulstandorte verteilt sind. Befristete Projektlaufzeiten führen oftmals zu ungesicherten beruflichen Perspektiven. In dieser Situation ist eine „identitäre Verortung“ im Sinne einer Herausbildung einer professionellen Identität sehr herausfordernd, für eine Professionalisierung innerhalb der Hochschuldidaktik aber eigentlich unverzichtbar.

Der Beitrag greift diese Problematik auf und stellt am Beispiel des E-Learning Centers der Hochschule München vor, wie durch einzelne Maßnahmen, eingebettet in das Qualitätsmanagements des Centers, angestrebt wird, die Herausbildung einer professionellen Identität unter den Bedingungen des „third space“ zu fördern. Vorgestellt werden die Leitbildentwicklung, identitätsbildende Marketingmaßnahmen sowie besondere Maßnahmen der Teamentwicklung. Abschließend wird diese Form der Organisationsentwicklung „im Dazwischen“ kritisch auf ihre Chancen und Grenzen hin beleuchtet und erörtert, welchen speziellen Beitrag zu einer Professionalisierung innerhalb der Hochschuldidaktik die vorgestellten Maßnahmen haben können.

Zielgruppe : alle an der Professionalisierung der Hochschuldidaktik Interessierten

Diskussion : Wie kann der Herausforderung der schwierigen „identitären Verortung“ innerhalb des „third space“ durch Organisationsentwicklung begegnet werden? Durch welche konkreten Maßnahmen können Mitarbeitende in Organisationseinheiten des „third space“ bei der Ausbildung einer professionellen Identität unterstützt werden? Wie kann die Professionalisierung der Hochschuldidaktik innerhalb von Projektstrukturen begünstigt werden?

ID: 351 / E1-DS: 2

Inhaltlicher Forschungsbeitrag

Themen: Organisationsentwicklung, Faculty Development, Hochschulentwicklung

Stichworte: Wissenschaftskommunikation, Neue Steuerungskonzepte, New Public Management, Entrepreneurship

Unternehmer in eigener Sache: Innenansichten von Akteuren über Regulative der Interaktion im Wissenschaftssystem

Matthias Heiner

Der Beitrag gibt einen Einblick in die Analysen und die Ergebnisse aus einem vom BMBF geförderten Forschungsprojekt in der Förderlinie „Wissenschaftsökonomie“. In dem vorzustellenden Teilprojekt ist versucht worden, empirische Befunde für die Rahmung und Regulative sozialen Handelns von Hochschullehrenden zu erheben. Die Untersuchung gibt Einsichten in die geschilderten Selbstbeobachtungen und den an Erfahrung reflektierten Selbst-Beschreibungen. Ihre verdichtenden und strukturierenden Analysen und die Befragung auf ihre innere Kohärenz geben Hinweise auf mögliche Affinität - oder zumindest dafür äquivalente Konstrukte von affinen Handlungsparadigmen, die sie in Modellierungen von wissenschaftseigenen neuen Steuerungskonzepten („Ökonomien“) lesbar machen.

Den Beobachtungen und Analysen sind Versuche über multiperspektivisch ausgerichtete, wissenschaftstheoretisch generierte „Morphologien“ unterlegt. Sie werden daraufhin abgetastet, inwiefern sie einen empirisch unterfütterten Interpretationsrahmen für eine derzeit und immer wieder anders diskutierte Frage nach der Ökonomie, Ökologie oder Rationalität des Wissenschaftssystems möglich machen oder abgeben.

Sie werden an dafür konstruierten Fallbeschreibungen und Items reflektiert.

Die Fragen, die eine größere Öffentlichkeit interessieren dürften, sind: Welche empirischen Befunde aus der Selbstbeschreibung von Akteuren können Hinweise darauf geben, ob und inwiefern sie eine interne Strukturierung der dem Wissenschaftssystem eigenen Rationalität abgeben und damit Form und Sinn für eine wissenschaftstypische soziale Regulation der Interaktion im Kontext neuer Steuerungskonzepte steigern? Welche Perspektiven ergeben sich dieser Art für eine „unternehmerische Universität“?

Den Teilnehmenden erhalten Gelegenheit, in die „Werkstattarbeit“ des Projektes Einblick zu nehmen und entlang eigener Vermutungen oder Erfahrungen Interpretationsversuche vorzunehmen und Schlussfolgerungen für die gestellten Fragen zu ziehen. Sie werden an den Forschungsergebnissen aus dem Projekt reflektiert und daraufhin befragt, welche Hinweise für Interventionen in der sozialkulturellen Praxis des Wissenschaftsalltags daraus zu lesen sind.

Dies dürfte sowohl Teilnehmende aus der dritten Sphäre der Universität, der Personal- und Organisationsentwicklung als auch die Konzepte der „Neuen Steuerung“ der Universität reflektierende Hochschullehrende interessieren.

ID: 204 / E1-DS: 4

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: Organisationsentwicklung, Faculty Development, Hochschulentwicklung

Stichworte: Organisationsentwicklung, Strategisches Controlling, Hochschuldidaktik

Wie kann Hochschuldidaktik strategisches Controlling nutzen, um Einfluss auf die Organisationsentwicklung zu nehmen?

Nathalie Lenges, [Katrin Klink](#)

Welche Maßnahmen des strategischen Controllings an Hochschulen können einen Nutzen für die Hochschuldidaktik haben und wie kann diese wiederum dadurch ihren Einfluss auf die Organisationsentwicklung erweitern? Das ist die zentrale Frage dieses Beitrages. Dabei werden vor allem Bestandsanalysen und Kennzahlenentwicklungen als strategische Controlling-Maßnahmen beleuchtet.

Anhand des Posters werden exemplarisch an einem Teil-Projekt des KIT-weiten Projektes KIT-LehreForschung (Gefördert vom BMBF im Rahmen des Qualitätspakts Lehre) gezeigt werden, wie Hochschuldidaktik mit internen Abteilungen zur Strategie, Struktur- und Entwicklungsplanung bzw. des Controllings zusammenarbeiten können und welchen Nutzen, aber auch welche Herausforderungen die Tools und Ergebnisse des Controllings für die Arbeit der Hochschuldidaktik und im weiteren auf ihren Einfluss bezüglich der hochschulweiten Organisationsentwicklung haben.

Zu Beginn des Projektes, bei dem es um die Einbindung der Mitarbeitenden des Großforschungsbereiches (GFB) in die Lehre geht, wurden neben qualitativen Interviews zum Status Quo der Lehre im GFB des KIT auch zentrale Kennzahlen/Bestandsanalysen des KIT –internen Controllings zu Rate gezogen. Auf Basis der qualitativen aber auch quantitativen Bestandsanalysen konnte der Vizepräsident für Lehre und akademische Angelegenheiten und das gesamte Präsidium sowie der Aufsichtsrat jederzeit aktuell informiert werden und die Entwicklungen der Lehrtätigkeiten am GFB konnten anhand konkreter Kennzahlen belegt werden. Dies hat nicht nur Auswirkungen auf die positive Bilanzierung und Sichtbarkeit des Projektes sondern auch auf den Einfluss der Hochschuldidaktik auf die hochschulinternen Strategien, Strukturen und Arbeitsprozesse. Mit diesem und anderen Projekten wurde Status der Hochschuldidaktik gestärkt und ihr Nutzen für interne Einheiten noch deutlicher. So wurde und wird die Hochschuldidaktik am KIT vermehrt in strategische Entwicklungsprozesse miteinbezogen.

Fazit: Um einen stärkeren Einfluss auf Organisationsentwicklungsprozesse zu bekommen, sollte sich Hochschuldidaktik das strategische Controlling zu Nutze machen und stärker mit den entsprechenden Abteilungen zusammenarbeiten. Mit qualitativen aber vor allem auch quantitativen Ergebnissen können hochschuldidaktische Entwicklungen deutlicher belegt und entsprechende Entwicklungsprozesse/Maßnahmen an der Hochschule angeregt und gewinnbringend begleitet werden. Neben Bestandsanalysen und Kennzahlen können dabei auch Tools wie SWOT-Analysen, Balanced Scorecards, TQM etc. als mögliche Instrumente zur Analyse von hochschuldidaktischer Arbeit in Betracht gezogen werden.

Diez, A. (2010): Entwicklung eines Konzepts zur Personalentwicklung für eine technische Universität. TU Dortmund: Dissertation.

Hilb, M. (2009): Integriertes Personal-Management. Ziele – Strategien – Instrumente. 19. Auflage. Köln: Luchterhand.

Tropp, Gerhard (2002): Kennzahlensysteme des Hochschul-Controlling - Fundierung, Systematisierung, Anwendung. München: Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung.

Zielgruppe : Mitarbeiter/innen in hochschuldidaktischen Einrichtungen

Fragen : Welche Erfahrungen/Empfehlungen gibt es zum Einsatz strategischer Controlling-Maßnahmen? Was sind die Chancen aber auch Herausforderungen?

Disqspace: Qualifizierungsangebote zum Einsatz neuer Medien

ID: 325 / E2-DS: 1

Disqspace

Stichworte: Neue Medien, Qualifizierung, eLearning, Faculty Development

Qualifizierungsangebote zum Einsatz neuer Medien in der Lehre – Vergleich und Übertragbarkeit verschiedener Qualifizierungsansätze

Claudia Bremer, Claudia Börner, Peer-Olaf Kalis, Brigitte Grote, Timo van Treeck, Jana Riedel, Heike Müller-Seckin, Luise Henze

Die Bedeutung des Einsatzes neuer Medien in der Hochschullehre ist inzwischen fast unumstritten und entsprechend halten sie in vielen Hochschulen und Veranstaltungsformaten Einzug. An vielen Hochschulen wurden so genannte eLearning-Zentren oder -Arbeitsstellen eingerichtet, an anderen sind diese Aufgaben in Hochschulrechenzentren, hochschuldidaktischen Einrichtungen integriert oder als Projekt umgesetzt. Neben Beratungs- und Supportleistungen umfassen die Unterstützungsangebote auch vielerorts Qualifizierungsangebote für Lehrende. Ziel dieses hier eingereichten disqspace ist, genau diese Qualifizierungsangebote in ihrer Ausgestaltung und Übertragbarkeit genauer zu untersuchen.

Zielgruppe des hier eingereichten disqspace sind Interessierte, die selbst entsprechende Qualifizierungsmaßnahmen an ihrer Hochschule initiieren oder ausbauen wollen. Dabei geht es auch darum, die Übertragbarkeit der vorhandenen Erfahrungen sicherzustellen, indem die Ausgestaltung mehrerer Qualifizierungsreihen vorgestellt und verglichen werden.

Da die in dem disqspace vorgestellten Angebote (TU Berlin, FU Berlin, TU Dresden, Universität Potsdam und Universität Frankfurt/M.) recht umfangreich sind, geht es auch darum, zu prüfen, wie kleinere Formate ausgestaltet werden können und wenn dies geschieht, welche Qualifizierungsinhalte dann genau vermittelt werden. Daher sind auch VertreterInnen von Hochschulen und Universitäten herzlich eingeladen, die eigene Umsetzungsbeispiele mitbringen und vorstellen – ebenso wie Personen, die Anregungen durch vorhandene Umsetzungsmaßnahmen und deren Erfahrungen suchen.

Möglicher Ablauf

Einleitung: Interessensabfrage bei den Teilnehmenden

Kurze Vorstellung von fünf Umsetzungsbeispielen (FU Berlin, TU Berlin, TU Dresden, Universität Potsdam und Universität Frankfurt/M.) durch VertreterInnen der Einrichtungen

Vorstellen und Herausarbeiten der Gemeinsamkeiten und Unterschiede: Welches sind die Kompetenzbereiche und Kompetenzstandards, die in allen Angeboten angestrebt werden? Wo liegen Unterschiede in der Ausgestaltung? Welche Rolle spielen online Phasen in den einzelnen Angeboten, also die Umsetzung als Blended Learning Szenario (beispielsweise um den Lehrenden online Lernerfahrungen zu ermöglichen oder auch um externen Teilnehmenden die Teilnahme zu ermöglichen (bspw. bisher in Brandenburg bzw. auch an der Universität Frankfurt/M.).

Vorstellung und Besprechung weiterer Angebote, die die Teilnehmenden einbringen

Verortung der Angebote: Wer ist Anbieter? Wie können die Verortungen solcher Angebote als eigene Reihen oder Teil hochschuldidaktischer Qualifizierungen ausgestaltet werden?

Übertragbarkeit auf andere Hochschulen, Bearbeitung der Anliegen der Teilnehmenden

ID: 327 / E2-DS: 2

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: eLearning, Lehrkompetenz, Kompetenzmodelle, Organisationsentwicklung, Faculty Development, Hochschulentwicklung

Stichworte: Neue Medien, Qualifizierung, eLearning, Faculty Development

Qualifizierungsangebote zum Einsatz neuer Medien in der Lehre – Vergleich und Übertragbarkeit verschiedener Qualifizierungsansätze

Claudia Bremer, Peer-Olaf Kalis, Heike Müller-Seckin, Luise Henze, Claudia Börner, Timo van Treeck, Brigitte Grote, Jana Riedel

Die Bedeutung des Einsatzes neuer Medien in der Hochschullehre ist inzwischen fast unumstritten und hält in vielen Hochschulen und Veranstaltungsformaten Einzug. An vielen Hochschulen wurden dazu so genannte eLearning-Zentren und -Arbeitsstellen eingerichtet, an anderen sind diese Aufgaben in Hochschulrechenzentren oder hochschuldidaktische Einrichtungen integriert oder Maßnahmen in Form von Projekten umgesetzt.

Neben Beratungs- und Supportleistungen umfassen die Unterstützungsangebote auch vielerorts Qualifizierungsangebote für Lehrende, die in Umfang und Ausgestaltung oftmals sehr unterschiedlich sind. Diese Unterschiede begründen sich zum Teil durch unterschiedliche Ressourcenlagen, institutionelle Verortungen der Anbieter, aber auch verschiedene Zieldefinitionen des zu erreichenden Kompetenzstandards und diverse Ansätze zur Umsetzung dieser Ziele. Der Beitrag möchte zum einen mehrere verschiedene Umsetzungsbeispiele vorstellen und miteinander vergleichen.

Dabei werden die unterschiedlichen Zielsetzungen wie auch deren Gemeinsamkeiten herausgearbeitet:

Welche anzustrebenden Kompetenzstandards und -ziele liegen den einzelnen Ansätzen zugrunde?

Gibt es hierbei eine Art common sense oder liegen Unterschiede vor?

Wie begründen sich diese Unterschiede?

Zum anderen werden die Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Umsetzungen betrachtet werden:

Wie werden die angestrebten Ziele umgesetzt?

Wie sind die Qualifizierungsangebote ausgestaltet?

Welche Inhalte werden wie vermittelt?

Wie hoch sind die online- und Präsenzanteile?

Gibt es Pflicht- und Wahlmodule?

Wer genau sind die Zielgruppen? Nur Lehrende der eigenen Hochschule oder sind die Angebote auch für Externe offen und wenn ja, wie schlägt sich dies auf die Ausgestaltung und Umsetzung nieder?

Um nicht nur ressourcenintensive Angebote in den Blick zu nehmen, werden auch Formate mit geringerem Umfang sowie die Kombination der Qualifizierungs- mit Beratungsangeboten betrachtet. Ebenso spielt die institutionelle Verankerung und Verzahnung

Wer ist der Anbieter?

Werden die Angebote mit anderen Qualifizierungsmaßnahmen und -formaten wie z.B. auch Beratungen verzahnt?

Sind sie Bestandteil von größeren Qualifizierungsmaßnahmen oder eher Einzelangebote?

bei dem Vergleich eine wichtige Rolle, so dass Interessierte, die entsprechende Angebote an ihren Einrichtungen auf- oder ausbauen wollen, von den Erfahrungen lernen oder sich mit den Anbietern vorhandener Reihen vernetzen können.

Disqspace: Lernen in Bewegung

ID: 355 / E3-DS: 1

Disqspace

Lernen in Bewegung – Chancen, Anwendungsfelder und Methoden für den Hochschulkontext

Arne Göring, Laura Hofsommer, Mischa Lumme, Sabrina Rudolph, Angelika Thielsch, Matthias Wiemer

Inhalt:

Motorische Aktivitäten wie Sport und Alltagsbewegungen finden im Kontext hochschuldidaktischer Konzepte und Theorien bislang wenig Beachtung. Auch wenn die Hochschuldidaktik auf konstruktivistische Lerntheorien rekurrierend die Eigenaktivität der Lernenden in den Mittelpunkt rückt, werden hier vor allem kognitive Aktivitäten adressiert. Überfachliche motorische Aktivitäten scheinen in Lehr-Lern-Settings an Hochschulen und hochschuldidaktischen Veranstaltungen dagegen selten Raum zu finden. Und dies obgleich in zahlreichen Studien verschiedener Disziplinen nachgewiesen wurde, dass körperliche Aktivitäten auf unterschiedlichen Ebenen Einfluss auf die geistige und emotionale Verfassung des Menschen nehmen können (vgl. Göring et al. 2013).

Insbesondere die moderne Neurowissenschaft hat dem Thema Bewegung und Lernen eine große Aufmerksamkeit zukommen lassen. Neben langfristigen Effekten, insbesondere von sportlichen Aktivitäten auf die Neubildung und Vernetzung von Gehirnstrukturen (vgl. Ratey 2009), liegen auch Erkenntnisse zu kurz- und mittelfristigen Effekten von Bewegung auf die kognitive Leistungsfähigkeit, z.B. zur Konzentrationssteigerung, vor (vgl. Budde 2008). Zudem mehren sich die Erkenntnisse, dass nicht nur hochintensive Aktivitäten wie Ausdauersportarten zu lernförderlichen Effekten führen können. Vielmehr können ebenso kurzzeitige Bewegungsimpulse mit nur moderater Belastungsintensität positive Auswirkungen auf Lernprozesse im Allgemeinen sowie verschiedene kognitive Funktionen im Speziellen haben (Walk 2011).

In unserem DisqSpace wollen wir in das Thema Bewegung und Lernen einführen, empirische Hinweise für lernförderliche Potenziale von Bewegung im Hochschulsetting präsentieren, bewegungsorientierte Methoden und Anwendungsformen vorstellen und – darauf aufbauend – gemeinsam die Chancen und Grenzen von Bewegungsaktivitäten im Kontext von Hochschullehre und -didaktik diskutieren.

Im Rahmen verschiedener Stationen können die Teilnehmenden vier inhaltliche Schwerpunkte des Themas durch Kurzinputs, Poster & praktische Übungen erschließen:

- (1) Bewegung zur Konzentrationsförderung & Entspannung (z.B. Bewegungspausen)
- (2) Bewegung als Memorierungshilfe & zur Unterstützung exekutiver Funktionen (z.B. Loci-Methode)
- (3) Bewegung im Kontext emotionaler Aktivierung & zur Förderung von Gruppenprozessen (z.B. Energizer & Handlungsmethoden der Erlebnispädagogik)
- (4) Bewegung als bildungsrelevante Raumerfahrung (z.B. Begehungen, Lerncaching, alternative Lernraumkonzepte)

Diese Schwerpunkte werden im Verlauf des DisqSpaces auf der Metaebene hinsichtlich verschiedener Perspektiven reflektiert, z. B. in Bezug auf Zielgruppen und Veranstaltungsformaten.

Dem Thema angemessen liegt ein besonderer Fokus des DisqSpaces auf der Praxis und dem konkreten Kennenlernen verschiedener Methoden, um Lernen und Bewegung in der Hochschule fruchtbar zu machen.

Literatur:

Budde, Henning et al. (2008): Acute coordinative exercise improves attentional performance in adolescents. In: Neuroscience Letters 441. 219–223.

Göring, Arne, Hofsommer, Laura, Lumme, Mischa & Angelika Thielsch (2013): Energizer in der Hochschullehre – Lernförderung durch affektive Aktivierung. NHHL.

Ratey, John (2009): Superfaktor Bewegung. VAK Verlag Kirchzarten b. Freiburg.

Walk, Laura (2011): Lernrelevante Erkenntnisse der Gehirnforschung. BEWEGUNG FORMT DAS HIRN. In: DIE. Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 1/2011. Online verfügbar unter: <http://www.diezeitschrift.de/12011/walk1001.pdf> [12.09.2014]

Zielgruppe:

Hochschullehrende

Hochschuldidaktiker/innen

Beratende im Hochschulkontext

Schlagwörter:

Lernen und Bewegung, Konzentration und Memorierung, affektive Aktivierung

Bibliografie

Göring, Arne, Hofsommer, Laura, Lumme, Mischa und Angelika Thielsch (2013): Energizer in der Hochschullehre – Lernförderung durch affektive Aktivierung. In: NHHL C 2.28.

Rudolph, Sabrina (2013): Fit im Forst - eine bewegungsbezogene Intervention für Forstwirte. Göttingen: Universitätsverlag.

Wiemer, Matthias (2012): Begleitung anspruchsvoller Bildungswege. Coaching für Studierende. In: Organisationsberatung, Supervision, Coaching 19 (1) 2012, 49-57.

Disqspace: eLearning im System Hochschule

ID: 138 / E4-DS: 1
Überblicksreferat

Wenn der Prophet nicht zum Berg kommen kann... – Mobile Learning für die 'smarte' Optimierung von Lehr- und Lernqualität

Lars Robert Krautschick

Der durchschnittliche User greift am Tag alle 12 Minuten zu seinem Handy. Dies zeigt eine Studie der Universität Bonn (2013/14), die Usergewohnheiten mithilfe der App Mental ermittelt. Alle 12 Minuten heißt dabei: mindestens sechs Mal innerhalb einer durchschnittlichen universitären Lehreinheit. So ein Instrument verschärft McLuhans These einer prothetischen Extension des menschlichen Körpers (1964) im Sinne eines Re-Embodiment-Prozesses. Wie lässt sich dieser Aspekt des Re-Embodiments jedoch produktiv für den Erfolg der Lehre gestalten, wenn er ohnehin als unverzichtbarer Bestandteil erscheint?

In diversen Projekten des Lehrqualifikationsprogramms PROFIL der LMU München wird die Körperextension Smartphone für die Lehre mobilisiert. Verfolgt wird dabei das Ziel, die Transferleistung der Lehre zu steigern. Was im Bereich von E-Learning noch als Vorbereitung plus anschließender Aktivität gilt, wird beim 'Mobile Learning' zu einem Lernprozess, in den Benutzungs- bzw. Anwendungsaktivitäten direkt integriert werden. Das bedeutet, der Transfer findet außerhalb der Lehreinheit nicht länger unter unkontrollierbaren Bedingungen statt, sondern kann kontrolliert an jedem beliebigen Ort einsetzen. "Mobile Learning passiert mittendrin!"

Aus den Bemühungen von PROFIL, die Lehre dort zu stärken, wo sie passiert, ist auch die App MobiDics entwickelt worden. Sie fokussiert zwei wesentliche konzeptionelle Gedanken für Mobiles Lernen: einerseits den Gedanken des Archivs und andererseits den Gedanken der Vernetzung. Prinzipiell soll mit MobiDics geholfen werden, den Berg an 'didaktischen Methoden' zum 'Propheten' zu bringen. Hintergedanke ist dabei, dass 'Propheten' in der Regel vielbeschäftigt sind und wenig Zeit zur Verfügung haben. Auf MobiDics bauen weitere Mobile-Learning-Angebote auf, die helfen sollen, Lehr- und Lernqualität an der Universität zu verbessern.

In unserem Disqspacebeitrag möchten wir innerhalb dieses Kontexts vorstellen, inwieweit der Ansatz des Re-Embodiments bei PROFIL umgesetzt wird und wie Mobile-Learning-Angebote dazu beitragen, Lernen und Lehren mobil zu machen. Fragen, die wir damit adressieren möchten, zielen darauf ab (a) wie sich das Phänomen Smartphone für die Hochschuldidaktik nutzen lässt; (b) wie sich auftretende Probleme bei der Implementierung in die Lehre lösen lassen; und (c) von welchen Erfahrungen mit Mobile Learning die Teilnehmer der 44. dghd-Tagung berichten können.

- Tutorenausbilder/innen mit wenig Erfahrung
- Leiter/innen hochschuldidaktischer Einrichtungen
- Wissenschaftliche Mitarbeiter
- Lehrbeauftragte

Re-Embodiment, mobile learning, Didaktik-Toolbox

Bibliografie

Beege, B. & Möller, A. (2013). MobiDics. In: Dorsch Psychologisches Wörterbuch. Bern: Huber Verlag.

Kranz, M. et al. (2013). Mobile and Contextual Learning: A Case Study on Mobile Didactics in Teaching and Education. In: International Journal of Mobile Learning and Organization (IJMLO).

Meyer, B. et al. (2012). Förderung der Methodenkompetenz von Lehrenden an Hochschulen – Design-Based Research rund um "MobiDics". In: 77. Tagung der AEPF (Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung).

Möller, A. et al. (2012). MobiDics: Collaborative Mobile E-Learning for Teachers. In: 11th World Conference on Mobile and Contextual Learning (mLearn 2012).

Möller, A. et al. (2011). MobiDics – Eine mobile Didaktik-Toolbox für die universitäre Lehre. In: Rohland, H. & Kienle, A. & Friedrich, S. (Hrsg.). GI Proceedings 188 Delfi 2011 – Die 9. e-learning-Fachtagung Informatik. Bonn: Köllen Verlag.

Thielsch, A. et al. (2013). Mit mobilem Lernen zur erweiterten Lehrmethodenkompetenz: Entstehung und strukturelle Integration der App "MobiDics" im Hochschul-kontext. In: Jahrestagung der Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft (GMW 2013). Frankfurt/Main: Waxmann Verlag.

ID: 141 / E4-DS: 2

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: eLearning, Organisationsentwicklung, Faculty Development, Hochschulentwicklung, Prüfen, Prüfungsmethoden

Wie die Etablierung von elektronischen Prüfungen für eine ganze Hochschule gelingen kann.

Mazdak Karami, Martin Baumann

1. Was möchte ich sagen?

Elektronische Prüfungen gewinnen im akademischen Umfeld stetig an Relevanz. Gründe dafür sind einerseits in den gestiegenen Prüfungsanforderungen sowie dem gestiegenen Prüfungsaufkommen und Aufwand und damit einhergehend den begrenzten Personalressourcen zu sehen, aber auch in der Erkenntnis, dass e-Prüfungen einen Mehrwert gegenüber Papierklausuren darstellen können. Automatisierte Auswertungen von Aufgaben können Personal und Zeitressourcen einsparen. Durch die Medieneinbindung in Prüfungssysteme ist eine erweiterte Kompetenzabbildung und -prüfung möglich. In Hinblick auf die Lernzieltaxonomie und ihre Stufen (Anderson & Krathwohl, 2001) werden durch Medieneinbindung neben kognitiven Lernzielen auch psychomotorische Lernziele prüfbar.

Zum Einsatz von e-Prüfungen an der RWTH Aachen wurde 2013 eine Umfrage unter Aachener Dozierenden durchgeführt. Diese hat gezeigt, dass es einige Bedingungen für den Einsatz von e-Prüfungen gibt. Vorrangig gefordert wird die Bereitstellung von Servicekapazitäten, um Dozierende bei der Organisation und Umsetzung von Prüfungen zu entlasten ohne dabei ihre Prüfungshoheit zu tangieren. In anschließenden Einzelprojekten wurden Erfahrungen gesammelt, um ein gemeinsames Konzept für eine Servicestelle zu entwickeln, das die Wünsche der Dozierenden hinsichtlich der logistischen Umsetzung und der didaktischen Begleitung aufnimmt und Hilfestellung bei der Umsetzung in dem Maß anbietet, das individuell gewünscht und sinnvoll ist.

Die daraufhin etablierte Servicestelle eas³y (Electronic Assessment Solutions, Services & Systems) unterstützt interessierte Institutionen aller Fakultäten bei der Durchführung von e-Prüfungen an der RWTH Aachen. Da das eas³y als Innovationskraft auf diesem Gebiet arbeitet, wird dieser Themenbereich wissenschaftlich begleitet. Das Serviceangebot schließt auch didaktische und organisatorische Beratung sowie technischen Support ein. Zudem werden die juristischen Randbedingungen sichergestellt und die IT-Infrastruktur bereitgestellt.

Das Ziel des eas³y ist es, e-Prüfungen so anzubieten, dass Lehrziele in hohen taxonomischen Niveaus in verschiedenen Prüfungsklassen in einer hohen formalen Qualität abgeprüft werden können.

2. Wen möchte ich ansprechen?

Interessierte aus den Bereichen Lehre, Didaktik, Verwaltung und Recht

3. Welche konkreten Fragen zu meinem Beitrag habe ich an die anderen Teilnehmer?

Welche Bedingungen müssten an Ihrer Hochschule erfüllt sein, um e-Prüfungen anzubieten?

Wie schätzen Sie den Bedarf einer zentralen Servicestelle für e-Prüfungen an Ihrer Hochschule ein?

Welche Anreizsysteme wären für Sie persönlich attraktiv?

ID: 354 / E4-DS: 5

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: Beratung (Lehrende), eLearning, Tutorienarbeit, Peer-Tutor*innen, studentische Tutor*innen

Stichworte: E-Tutor*innen, Blended Learning, Rollenspiele, Kooperation, Evaluation

Erfolgsfaktoren studentischer Beratungen zum didaktisch begründeten Einsatz digitaler Medien in der Lehre

Martina Mauch

Der Einsatz digitaler Medien ist ein integraler Bestandteil der Hochschullehre geworden. Obwohl die Unterstützung und Beratung von Studierenden und Hochschullehrenden beim Einsatz digitaler Medien in der Lehre eine substantielle Aufgabe der Hochschulen ist, findet sich an etlichen deutschen Hochschulen keine einheitliche Strategie wie Unterstützungs- und Beratungsangebote für diese Zielgruppen beim Einsatz digitaler Medien in der Lehre vor Ort aussehen und wie die entsprechenden Mitarbeiter/innen qualifiziert werden. Erfahrungen einiger deutscher Hochschulen zeigen, dass studentische Mitarbeiter/innen Lehrende bei der Umsetzung von E-Learning-Angeboten erfolgreich unterstützen können (Bremer & Krömker, 2008; Schumacher & Otto, 2009; Wipper, 2009).

Dieser Beitrag stellt vor, wie studentische Mitarbeiter/innen (E-Learning-Berater/innen bzw. E-Tutor/innen) durch eine spezifische Qualifikation befähigt werden, Lehrende und Studierende didaktisch und technisch beim Einsatz von digitalen Medien in der Lehre zu unterstützen und zu beraten. Darüber hinaus werden wesentliche Erfolgsfaktoren studentischer Beratungseinsätze aus zwei Evaluationen (2012, 2014) abgeleitet.

In einer sechswöchigen Blended-Learning-Qualifikation werden didaktische und technische Grundlagen im Bereich E-Learning gelegt. Hierzu zählt die angemessene Nutzung digitaler Medien zur Gestaltung moderner Lehrveranstaltungen. Außerdem legt diese Qualifikation im Unterschied zu Weiterbildungen anderer Hochschulen den Fokus auf die Beratung von Professor/inn/en durch studentische Mitarbeiter/innen. Besonders die persönliche Beratung wird als lernförderlich für die Medienkompetenzentwicklung von Lehrenden angesehen (Stratmann, Voß & Kerres, 2008). Die Teilnehmenden reflektieren ihre zukünftige Rolle als studentische/r E-Learning-Berater/innen und werden durch Rollenspiele mit anschließendem Videofeedback für Beratungsprozesse sensibilisiert.

Um in der Qualifikation der Breite der Anforderungen in der E-Learning-Beratung Rechnung zu tragen, eine Kontinuität zu gewährleisten (2011, 2013, 2014) und Begleitforschung zu realisieren, wird sie in Kooperation zwischen vier brandenburgischen Hochschulen durchgeführt.

Der Erfolg studentischer Beratungen wurde empirisch anhand der Zufriedenheit der Lehrenden mit den Beratungen, der Weiterempfehlung der E-Tutor/inn/en, der Erweiterung der Medienkompetenz seitens der Lehrenden und anhand des nachhaltigen Einsatzes digitaler Medien in der Lehre erfasst. Die Qualität der Beratungseinsätze von E-Tutor/inn/en sicherten regelmäßige Evaluationen. Auf der Basis konkreter Erfahrungen und der Evaluationsergebnisse wird diskutiert, welche Erfolgsfaktoren studentischer Beratungen auf Kontexte anderer Hochschulen übertragbar sind.

Literatur:

Bremer, C. & Krömker, D. (2008). Megadigitale: Projekt zur Umsetzung der E-Learning-Strategie der Goethe-Universität Frankfurt am Main. In J. Stratmann & M. Kerres (Hrsg.), E-Strategy: Strategisches Informationsmanagement für Forschung und Lehre, Reihe Medien in der Wissenschaft, Bd. 46. Münster. Verfügbar unter: http://www.bremer.cx/paper35/beitrag_bremer_kroemker.pdf [26.10.12].

Schumacher, S. & Otto, M. (2009). Beschreibung & Evaluation des eTutoren-Qualifikationskonzepts. Verfügbar unter: https://webapp5.rz.uni-hamburg.de/abklms/abk/Website_Downloaddateien/eSupport_Evaluation_der_eTutoren_final.pdf [26.10.12].

Stratmann, J., Voß, B. & Kerres, M. (2008). Innovationsprojekte als Maßnahme der Kompetenzentwicklung von Lehrenden. Konzeption und Erfahrungen. Zeitschrift für E-Learning, 3 (2), 51-65.

Wipper, A. (2009). Projekt ConSENS: E-Learning-Support durch studentische Beratung an der Technischen Universität Berlin. In N. Apostolopoulos, U. Mußmann, K. Regensburg & F. Wulschke (Hrsg.), Grundfragen Multimedialen Lehrens und Lernens: Bildungsimpulse und Bildungsnetzwerke (S. 126-134). Berlin: Universitätsverlag der TU Berlin. Verfügbar unter: <http://www.gml-2009.de/media/tagungsbandgml2009.pdf> [26.10.12].

Zielgruppen:

E-Learning-Verantwortliche

E-Learning-Berater/innen an Hochschulen

Medieninteressierte Hochschullehrende

Akademische Mitarbeiter/innen im Bereich E-Learning

Praktizierende in der Aus- und Weiterbildung

Schlagwörter: E-Tutor*innen, Beratung, Rollenspiele, Erfolgsfaktoren

ID: 270 / E4-DS: 4

Inhaltlicher Forschungsbeitrag

Themen: eLearning, Fachdidaktik, Interdisziplinarität, Transdisziplinarität

Stichworte: MOOC, E-Learning, Medienkompetenz, wissenschaftsdidaktisches Coaching, Dialog

Fachwissenschaftliche, didaktische und Medienproduktionsperspektiven bei der Entwicklung eines offenen Onlinekurses zum Thema Bioenergie

Thomas Kappeller, Henning Rohrmann, Doreen Radtke

Was möchte ich sagen?

In unserem Vortrag möchten wir einen Einblick in den produktiven, aber nicht spannungsfreien Dialog zwischen didaktischen, fachwissenschaftlichen und Medienproduktionsperspektiven bei der Entwicklung eines offenen Onlinekurses (MOOC) zum Thema Bioenergie und Nachwachsende Rohstoffen geben (weitere Informationen bei Rohrmann/Kappeller/Radtke 2015). Der Vortrag richtet sich an HochschuldidaktikerInnen, die ihre Wissensbestände im Rahmen von Projekten vermitteln wollen, ProjektentwicklerInnen, die didaktisch und medial anspruchsvolle Studienangebote entwickeln wollen sowie HochschullehrerInnen, die gerne Onlinekurse für eine breite Zielgruppe anbieten möchten.

Seit 2012 beschäftigt sich das BMBF-geförderte KOSMOS-Projekt der Universität Rostock mit der Entwicklung berufsbegleitender Studienformate für heterogene Zielgruppen. In der Projektarbeit zeigte sich, dass die Studienform des Fernstudiums sowie die Entwicklung zielgruppenadäquater Lehrveranstaltungen für die Hochschullehrenden besondere Herausforderung darstellten. Um dieser zu begegnen, wurde im Rahmen des Projekts das Konzept des „Wissenschaftsdidaktischen Coachings“ entwickelt, das den stetigen und bedarfsbezogenen Dialog zwischen FachwissenschaftlerInnen und BildungswissenschaftlerInnen in den Mittelpunkt der Anstrengungen stellt. Eine Verbesserung der Lehre kann dabei nur an den subjektiven didaktischen Theorien der Lehrenden ansetzen (Nieke 2012).

Die Entwicklung eines offenen Onlinekurses stellte gegenüber anderen Teilprojekten einen Spezialfall dar, indem

a.) keinerlei Eingrenzung der Zielgruppe erfolgte und b.) die Produktion von Videovorlesungen und Lehrvideos zeitliche, formale und inhaltliche Festlegungen durch das Projektteam voraussetzte. Die Öffnung der Zielgruppe zog nach sich, dass die Fachinhalte durch die Lehrenden auf ihre Voraussetzungen überprüft und angepasst werden mussten. Hier bot der Dialog mit dem Projektteam den Hochschullehrenden Unterstützung, erzeugte aber auch fortwährende Aushandlungsprozesse hinsichtlich Rollenerwartungen und Entscheidungsstrukturen.

Die Produktion von Videovorlesungen ist ein arbeitsteiliger Prozess in den, neben ProjektentwicklerInnen und HochschülerInnen, Medienproduzierende und DidaktikerInnen eingebunden sind. Durch die Vielzahl von Beteiligten wächst die Notwendigkeit verbindlicher Zeit- und Produktionspläne. Videoaufnahmen können dadurch z.B. nicht in unbegrenztem Maße wiederholt werden, auch wenn das dem Kompetenzerwerb der Hochschullehrenden zuträglich sein könnte. Die Spezifik und der Charakter eines Bildungsprojekts ermöglicht einerseits erst den Dialog zwischen FachwissenschaftlerInnen und BildungswissenschaftlerInnen, begrenzt ihn gleichzeitig jedoch auch.

Wen möchte ich ansprechen?

Tutorenausbilder/innen mit E-Learning Erfahrung

Leiter/innen hochschuldidaktischer Einrichtungen

Forscher/innen im Bereich E-Learning

Alle die sich mit Öffnung der Hochschule beschäftigen

Schlagwörter:

E-Learning, Organisationsentwicklung, Bildungsmanagement

Mit welchen Fragen möchte ich welche Diskussion mit meinem Beitrag auslösen?

Welche Form, Verlauf und Arte der Zusammenarbeit zwischen Fachwissenschaft, Bildungswissenschaft und Medienproduktion bedarf es um gute mediale E-Learningangebote zu erstellen?

Welche Veränderungen in der organisatorischen Struktur braucht es dafür?

Wie können Coachingstrukturen geschaffen werden, um Medienkompetenz zu vermitteln?

ID: 397 / E4-DS: 6

Inhaltlicher Forschungsbeitrag

Themen: eLearning, Lehrmethoden

Stichworte: MOOC, Blended Learning, Szenarien, OER

MOOCs in Blended-Learning Szenarien

Nina Kahnwald

In Bezug auf MOOCs (Massive Open Online Courses) und auch auf Open Educational Resources werden Hochschulen in der Regel als Anbieter gesehen und adressiert. Dabei haben (externe) MOOCs auch das Potenzial, über die Einbindung in Präsenz- oder Online-Hochschullehre Lehrveranstaltungen zu bereichern. Dieser Beitrag bündelt und kategorisiert in einer Übersicht bisherige Ansätze und Erfahrungen (z.B. Holotescu et al. 2014; Bruff et al. 2013; Koller 2012) zur Nutzung von externen MOOCs für die Hochschullehre. Thematisiert werden didaktische und organisatorische Szenarien sowie Evaluationsergebnisse ergänzt durch eigene Evaluationsergebnisse zur (Nach-)Nutzung von cMOOCs.

Obgleich MOOCs in der Regel als abgeschlossene Kurse konzipiert werden, bieten sie hohes Potenzial für die Entwicklung neuer Szenarien Blended Learnings. Die Nutzung von MOOC-Ressourcen in der Präsenzlehre wird seit einigen Jahren unter anderem unter der Bezeichnung „wrapping moocs“ (Fisher 2012) diskutiert. Stephen Downes verweist jedoch darauf, dass es sich bei den diskutierten Szenarien nicht mehr um MOOCs handelt, da die Kurse durch die Erfordernis der Präsenzsitzungen klein und geschlossen (im Gegensatz zu massive und open) seien; aus diesem Grund wurde von anderen Autoren der Terminus „distributed flip“ eingeführt, um zu verdeutlichen, dass es sich um die Einbindung von OER in die Hochschullehre handelt (Caulfield 2013). Dies verweist jedoch auf ein anders gelagertes Problem: MOOCs tragen die Offenheit zwar im Namen, stehen jedoch nicht automatisch unter offenen Lizenzen. Tatsächlich wird die Mehrheit der MOOCs nicht unter offenen Lizenzen im Sinne von OER angeboten, was z.B. der MOOC-Plattform Coursera, die in ihren Nutzungsbedingungen ausdrücklich verboten hat, die Kurse im Rahmen der Vergabe von Credit Points zu nutzen, harsche Kritik einbrachte (Clement 2013). In Anlehnung an Bruff (2012) und Loviscach (2013) werden im vorgeschlagenen Beitrag Anwendungsbeispiele und Evaluationsergebnisse für MOOCs in Blended-Learning Szenarien vorgestellt und klassifiziert. Ziel ist der Anstoß zur empirisch fundierten Entwicklung eines Leitfadens zur Nachnutzung von MOOCs in der Hochschullehre in differenten Settings unter Einbezug von rechtlichen Fragen. Ein Raster möglicher bzw. erprobter didaktischer Szenarien kann helfen, offene pädagogische Praktiken (vgl. Ehlers 2013, S.83ff.) in diesem Kontext weiter zu entwickeln.

Wen möchte ich ansprechen (fokussierte Zielgruppe)?

Hochschuldidaktiker und –lehrende, die mit der Einbindung externer MOOCs in Hochschullehre Erfahrungen gemacht haben oder machen möchten.

Habe ich Fragen an die Teilnehmer*innen? Wenn ja, welche?

Welche Erfahrungen liegen mit der Einbindung von externen MOOCs in die Hochschullehre vor? Wie ergänzen diese die bereits vorliegenden Ansätze und Evaluationsergebnisse? Welche Vor- und Nachteile brachten die bisher genutzten Szenarien?

ID: 149 / E4-DS: 3

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: Beratung (Lehrende), eLearning, Lehrmethoden

Stichworte: Praxisbericht, Produktionsmethoden, Forschungssetting, MOOC

Praktische Tipps zur MOOC-Produktion – Wie komme ich vom Präsenzseminar zu einem MOOC

Sarah Holstein, Eliane Dominok

Am Beispiel der Produktion des MOOCs „MOOCen gegen chronisches Aufschieben“ zum Thema Prokrastination und Zeitmanagement, erfahren Interessierte wie eine erfolgreiche MOOC Produktion gelingen kann. Im Projekt stand die Frage im Zentrum, ob und wie ein bestehendes Training im Bereich Selbstregulationsfähigkeiten in ein xMOOC-Format überführt werden kann. Das Interesse galt dabei sowohl der didaktischen Gestaltung und den erzielten Lernerfolgen als auch der Entwicklung von Produktionsmethoden und der Gestaltung von effizienten Produktionsabläufen.

Um die Seminarinhalte in ein auf 5-10 minütigen Videos basierendes Konzept zu überführen, mussten diese komplett überarbeitet werden. Als Planungsgrößen für eine zeitliche Kalkulation haben sich ein halbes Jahr Gesamtproduktionszeit, ca. 16 Stunden pro Video für Drehbucherstellung, Dreh und Postproduktion und 12-15 Stunden pro Kurswoche für die Ausgestaltung der Plattform sowie Kommunikation und Betreuung der Teilnehmer bewährt. Um die Produktion effizient zu gestalten wurden Drehbuchvorlagen sowie 3 Standardaufnahmesettings entwickelt.

Inhaltliches Ziel des MOOC ist es die wissenschaftlichen Hintergründe des Prokrastinationsphänomens zu vermitteln und die Möglichkeit zu bieten, das eigene Verhalten zu reflektieren und zu verändern. Die Inhaltsvermittlung erfolgte mittels kurzer Lehrvideos (jeweils 5-10 Min. Länge, gesamt ca. 6 Stunden Videomaterial verteilt auf 11 Kurswochen). Jeder Videosequenz folgen Multiple-Choice-Fragen zur Wissensüberprüfung und zusätzliche vertiefende Informationen. Darüber hinaus sieht das Kurskonzept die Bearbeitung von Wochenaufgaben durch die Kursteilnehmer vor. Speziell die wöchentlichen Diskussionsaufgaben wurden positiv von den Teilnehmenden angenommen und zur Reflexion über das eigene Verhalten genutzt. Voraussetzung hierfür war das getaktete Kursdesign, in dem Inhalte und Aufgaben wöchentlich freigeschaltet werden, um eine gewisse Gleichzeitigkeit der Bearbeitung durch die Teilnehmenden zu erreichen. Positiv bewertet wurde auch die Möglichkeit das Kursteam im Rahmen einer Webkonferenz „live“ online zu treffen um persönliche Fragen im direkten Austausch beantwortet zu bekommen. Ein wichtiger Kursbestandteil ist außerdem ein Prokrastinations-Selbsttest mit direktem Feedback, der es den Kursteilnehmern erlaubt ihre persönliche Weiterentwicklung über den Kursverlauf festzustellen. Zusätzlich hat sich dieses Angebot als sehr wertvoll für die Prokrastinationsforschung erwiesen, da auf diesem Wege ca. 3.000 Datensätze (bestehend aus jeweils 9 standardisierte psychologische Testverfahren) gesammelt werden konnten.

Der vorgestellte MOOC im xMOOC-Format wurde im Rahmen des Projektes IT-basiertes Selbstmonitoring und -management zur Förderung des selbstregulierten Lernens, in einer Kooperation des Lehrstuhls für Angewandte Psychologie mit dem Bereich E-Learning-Services am Zentrum für Mediales Lernen des KIT entwickelt und erprobt. Der Kurs lief erstmalig vom 11.08.2014-26.10.2014 mit über 8.500 Teilnehmern auf der Plattform iversity.

Dozenten/-innen mit eigenen MOOC-Projekten (in Planung oder bereits durchgeführt)

Forscher/-innen im Bereich Selbstreguliertes Lernen

Mitarbeiter/-innen zentraler Einrichtungen im Bereich E-Learning

Mitarbeiter/-innen von Beratungseinrichtungen für Studierende

In wie weit lässt sich das vorgestellte Konzept auf andere Inhalte übertragen?

Mit welchen Mitteln könnte die Abschlussquote (9%) weiter gesteigert werden?

An Hand welcher Kriterien sollte/könnte die Qualität eines MOOC gemessen werden?

Welche Erfahrungen gibt es hinsichtlich eines experimentellen Zugangs, um die Wirksamkeit eines MOOC-Kurses hinreichend zu belegen?

Disqspace: Nachhaltigkeit in der Hochschuldidaktik

ID: 368 / E5-DS: 5

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: Organisationsentwicklung, Faculty Development, Hochschulentwicklung

Verstetigungsansätze in der E-Portfolionutzung

Thomas Czerwionka

Zusammenfassung

In den teach4TU-Teilprojekten erhalten die Teilnehmer/innen Impulse, ihre Lehrerfahrungen in E-Portfolios festzuhalten, zu reflektieren und sich darüber auszutauschen. Zusätzlich gibt es auch von teach4TU losgelöste Nutzungsszenarien; so tauschen Lehrende in E-Portfolios z. B. ihre Erfahrungen mit Parallelkursen aus, um diese inhaltlich und didaktisch weiterzuentwickeln, oder sie gewähren der Öffentlichkeit Einblicke in die Planung und Gestaltung einzelner Lehrveranstaltungen. Die Beteiligten empfinden das E-Portfolio als sinnvolles Instrument; die Nutzungsszenarien bergen somit das Potenzial, über die Projektlaufzeit hinaus zur Verankerung der E-Portfolionutzung an der TU Braunschweig beizutragen. Zudem ermöglichen sie es den Beteiligten, auch nach einem Wechsel des Arbeitgebers/der Arbeitgeberin und/oder Arbeitsortes miteinander im Austausch zu bleiben. Die E-Portfolionutzung bringt jedoch neben der technischen Komponente weitere, mitunter deutlich gewichtigere Hürden und Herausforderungen mit sich (Beuße, Czerwionka & Tacke, im Druck). Auf diese wird zurzeit mit intensiver persönlicher Beratung und Betreuung der Nutzer/innen eingegangen. Um von diesem Beratungsangebot langfristig unabhängiger zu werden, gilt es, optimale Rahmenbedingungen für eine nachhaltige selbstgesteuerte E-Portfolionutzung Lehrender fest- und bis Ende 2016 herzustellen.

Im Beitrag wird der inhaltsunabhängige, fächerübergreifende und persönlich-selbstreflexive Charakter von E-Portfolios aufgegriffen und erfahrbar gemacht:

Die Teilnehmer/innen können sich bereits vor dem Überblicksreferat über die Grundgedanken und Erfahrungen zur E-Portfolionutzung an der TU Braunschweig informieren und sich darüber hinaus Tablet-PCs ausleihen, die vom teach4TU-Team gestellt werden. Mit diesen haben sie Zugriff auf ein vorbereitetes E-Portfolio, in dem sie während des Disqspaces jederzeit anonym ihre Gedanken zu selbstreflexiven, auf die übrigen Disqspace-Beiträge bezogenen Leitfragen festhalten können.

Die Einträge in dem vorbereiteten E-Portfolio können permanent von allen Interessierten gesehen und kommentiert werden. Das E-Portfolio wird so während des Disqspaces zu dem zusätzlichen Reflexions- und Kommunikationsraum, den es aktuell an der TU Braunschweig im Projekt teach4TU (und darüber hinaus) darstellt.

Die Teilnehmer/innen können sich zu jeder Zeit intensiver über die E-Portfolionutzung an der TU Braunschweig informieren, Einblick in das E-Portfolio nehmen und/oder Tablet-PCs ausleihen oder abgeben. Umfang und Inhalt des Austausches mit den Teilnehmer/innen richten sich nach deren individuellen Wünschen und Bedürfnissen; auch dies entspricht der Praxis im teach4TU-Projekt. Diskussionspunkte, Kritik, Anregungen etc. werden direkt im E-Portfolio festgehalten.

Das E-Portfolio bleibt nach dem Disqspace online, so dass auch nach der dghd-Tagung die Möglichkeit besteht, die geäußerten Gedanken dort nachzulesen, weitere festzuhalten und den begonnenen Austausch fortzusetzen.

Literatur

Beuße, M., Czerwionka, T. & Tacke, O. (im Druck). "Also es gibt auf jeden Fall Sachen, die ich nur bei mir lassen würde." Erfahrungen mit der Lehrportfolioeinführung an der TU Braunschweig. In: S. Aßmann, P. Bettinger, S. Hofhues, U. Lucke, M. Schiefner-Rohs, C. Schramm, M. Schumann, T. van Treeck & D. Urban (Hrsg.), Tagungsband Junges Forum Medien und Hochschulentwicklung 2013 .

Zielgruppen

Hochschuldidaktiker/innen mit Erfahrungen in und/oder Interesse an fächerübergreifendem Austausch

Nutzer/innen von E-Portfolios

Weitere Interessierte

Schlagwörter

Fächerübergreifender Austausch, Reflexion von Lehrerfahrungen, E-Portfolios

Fragen

Welche Chancen sehen die Teilnehmer/innen in einer selbstgesteuerten E-Portfolionutzung Lehrender? Wie lässt sich vor diesem Hintergrund die E-Portfolionutzung anregen? Welche Hürden und Grenzen der E-Portfolionutzung nehmen die Teilnehmer/innen wahr und wie würden sie diesen ggf. begegnen?

ID: 331 / E5-DS: 3

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: Organisationsentwicklung, Faculty Development, Hochschulentwicklung

Stichworte: Nachhaltigkeit, Studium, Lehre, Weiterbildung, Organisationsentwicklung

Vorstellung eines Workshop-Konzepts zum Thema "Nachhaltigkeit in Studium und Lehre" und erste Erfahrungen

Ute Zaepernick-Rothe

In der Qualifizierung zum Akademischen Fachberater/zur Akademischen Fachberaterin im Rahmen des Projekts teach4TU haben die Teilnehmenden die Möglichkeit die Idee zu einem lehrbezogenen Projekt zu konkretisieren und durchzuführen. Dabei reichen die lehrbezogenen Projekte von der Modifikation einer einzelnen Lehrveranstaltung bis hin zur Vernetzung von Forschung, Lehre und Praxis. Im Konzept der Akademischen Fachberatung finden im Verlauf vier Workshops statt: Kick-Off, Change Management, Organisations- und Curriculumsentwicklung und Nachhaltigkeit in Studium und Lehre. Dabei werden im Kick off, unter anderem Grundlagen des Projektmanagements vermittelt und auf das jeweilige lehrbezogene Projekt angewendet. Beim Workshop zum Change Management erleben die Teilnehmer/innen, bspw. mit welchen Widerständen Projektleiter/innen rechnen müssen und welche Werkzeuge ihnen zur Verfügung stehen, diesen Prozess zu begleiten bzw. zu steuern. In dem Workshop zur Organisations- und Curriculumsentwicklung werden z.B. Checklisten für die unterschiedlichen Veränderungsprozesse in der Hochschule bearbeitet.

Auf Basis dieser Grundlagen ist das Ziel des Workshops Nachhaltigkeit in Studium und Lehre, dass die Teilnehmenden sich selbst Anregungen und Anstöße erarbeiten, um ihre lehrbezogenen Projekte wirkungsvoll und nachhaltig in die Hochschule integrieren zu können. Zunächst wird mit den Teilnehmenden geklärt, was der Begriff der Nachhaltigkeit für jede/n einzelne/n, für die Gruppe und für das selbstinitiierte lehrbezogene Projekt bedeutet. Dabei werden die Definitionsvielfalt und die unterschiedlichen Perspektiven deutlich. Anhand der ökologischen, ökonomischen und sozialen Aspekten von Nachhaltigkeit werden diese nun in den Hochschulkontext gestellt. Dabei können die unterschiedlichen Akteur/innen identifiziert werden, die an einer nachhaltigen Entwicklung beteiligt sind bzw. beteiligt werden müssen. An dieser Stelle bieten sich verschiedene Diskussionsfelder an: z. B. Personalpolitik (Verstetigung von Stellen) oder Wissensvermittlung (Lehrkonzepte/-methoden, Kompetenzerwerb). Den Abschluss des Workshop im November stellte eine SWOT- Analyse zur Frage "Kann Nachhaltigkeit in Studium und Lehre durch verpflichtende Weiterbildungen erreicht werden?" dar. Ergebnisse hierzu und Erfahrungen werden dargelegt.

Das Konzept bietet die Grundlage für eine Diskussion mit den Teilnehmenden am Disqspace.

Bastenhorst, K.-O. (2005). Die Sustainable University aus der Ressourcenperspektive. Der Sustainability-Modus der Wissensproduktion und die nachhaltige Entwicklung der Ressource Wissen. In G. Müller-Christ & M. Hülsmann (Hrsg.), Nachhaltigkeit und Management (Band 2). Hamburg: LIT Verlag.

- Hochschuldidaktiker/innen mit Erfahrung mit einem offenen Workshopformat
- Lehrende der unterschiedlichen Statusgruppen mit Interesse am Thema Nachhaltigkeit

Nachhaltigkeit, Weiterbildung, Studium, Lehre

ID: 357 / E5-DS: 4

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: Organisationsentwicklung, Faculty Development, Hochschulentwicklung

Stichworte: Wirkung individueller Qualifizierungsmaßnahmen, Veränderung von Lehr- Lernkultur, Nachhaltigkeit von hochschuldidaktischen Qualifizierungen

Was können individuelle Qualifizierungsmaßnahmen auf Institutsebene bewirken?

Malgorzata Karpinska, Ilona Kiarang

Was können individuelle Qualifizierungsmaßnahmen auf Institutsebene bewirken?

Dipl.-Sowiss. Malgorzata Karpinska + Dipl.-Pol. Ilona Kiarang

1. Was möchte ich sagen?

Mit den Qualifizierungsangeboten des teach4TU-Projektes haben wir bereits ca. 200 Lehrende an der TU Braunschweig erreicht. Die Teilnehmenden erhalten in unseren Workshops systematische Anregungen zur Verbesserung ihrer Lehre.

Ein halbes Jahr nach Beendigung der Basisqualifizierung geben 88% der Befragten an, die dort erworbenen Kenntnisse – insbesondere zur Lehrplanung und zu aktivierenden Methoden – häufig anzuwenden. 97% sind der Überzeugung, das Gelernte längerfristig umsetzen zu können. Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass die individuellen Qualifizierungsmaßnahmen sich in der Praxis niederschlagen. Darüber hinaus stellt sich aber die Frage nach Effekten der Qualifizierungsmaßnahmen auf die Lehr- Lernkultur in den Instituten. Welche Auswirkungen sind beobachtbar und wie nachhaltig sind diese?

Als Annäherung an diese Fragen haben wir ausgewählte Absolvent/innen der Basisqualifizierung und des Co-Teachings interviewt und sie nach Effekten der Qualifizierung gefragt. Ein Videozuschnitt von zwei Interviews wird in diesem Disqspace präsentiert. Als Beispiel für eine tiefenwirksame Veränderung der Lehre berichtet ein Mitarbeiter des Instituts für Experimentelles Entwerfen von Umstrukturierung in seiner Übung (Interview A). Er hat das Konzept mit seinen Kolleg/innen überarbeitet. In Folge dessen änderten sich u. a. die Aufgabenstellungen für die studentischen Entwürfe und die Gestaltung der Feedbackgespräche mit den Studierenden. Außerdem absolvierten auch die studentischen Tutor/innen, die an dem Institut bei Lehrveranstaltungen mitarbeiten, eine mit Unterstützung von teach4TU konzipierte und gemeinsam durchgeführte didaktische Schulung. Im zweiten Interview berichtet eine Mitarbeiterin des Instituts für Fachdidaktik der Naturwissenschaften (Interview B). Der zunehmende Austausch über die Lehre in ihrem Institut brachte ihr von anderen Kolleg/innen Anerkennung für Innovation und methodische Abwechslung in ihren Seminaren. Die Qualifizierungen und der dort erlebte Austausch mit den Teilnehmenden haben sie ermutigt, mehr über die Lehre mit eigenen Kolleg/innen zu sprechen und eigene Erfahrung zu teilen. Daraus entwickelte sich ein regelmäßiges Austauschforum über Lehre, aus dem auch ein gemeinsames Lehrkonzept hervorgegangen ist.

Den Video-Zuschnitt mit den Interviews präsentieren wir auf der Tagung als Ausgangspunkt, um in das Gespräch einzusteigen. Das Material wird ergänzt durch qualitative Interviews mit den Co-Teacher-Paaren. Zudem wurden schriftliche Reflexionsberichte der Co-Teacher ausgewertet.

Auf der Basis dieser Darstellung sind wir neugierig auf Erfahrungen aus anderen Hochschulen und Ideen für die Zukunft.

Empirisches Material:

Beuße, M. (2014): Projektinterne Auswertung Basisqualifizierung, 3. MZP, Durchgang 1 und 2.

Qualitative Interviews mit Co-Teacher-Paaren, Durchgang.

Schriftliche Dokumentationen der Co-Teacher über Co-Teaching-Prozesse Durchgang 1-3.

Interview A: Videoaufzeichnung des Gesprächs mit Dozent aus dem Institut für Experimentelles Entwerfen, 12.02.2015.

Interview B: Videoaufzeichnung des Gesprächs mit Dozentin aus Institut für Fachdidaktik der Naturwissenschaften, 10.02.2015.

Veranstaltungsformat:

Inhaltlicher Praxisbeitrag zu einem thematischen Disqspace

Videopräsentation, Diskussion und Erfahrungsaustausch, Poster zu Qualifizierungsmaßnahmen

Material: einen PC/ Beamer, eine Stellwand, ein Flipcharts und einen Moderationskoffer

2. Wen möchte ich ansprechen (fokussierte Zielgruppe)?

Hochschuldidaktiker/innen, die Interesse an Organisationsentwicklung in der Hochschule, Nachhaltigkeit und Erfahrungsaustausch haben

3. Welche konkreten Fragen zu meinem Beitrag habe ich an die anderen Teilnehmer/innen?

Was sind die Erfahrungen aus anderen Projekten?

Welchen Beitrag können die hochschuldidaktische Qualifizierungsmaßnahmen einzelner Lehrender für die Veränderung der Lehr-/Lernkultur auf der Institutsebene leisten?

Was sind Erfolgsfaktoren für Nachhaltigkeit?

Welche Evaluationsform ist geeignet, um Kulturwandel und dessen Nachhaltigkeit zu erforschen?

4. Zusatzfeld: Schlagwörter

Wirkung individueller Qualifizierungsmaßnahmen

Veränderung von Lehr- Lernkultur

Nachhaltigkeit von hochschuldidaktischen Qualifizierungen



ID: 319 / E5-DS: 2

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: Organisationsentwicklung, Faculty Development, Hochschulentwicklung

Stichworte: Kollegiale Beratung, Vernetzung von Lehrpersonen, Nachhaltigkeit hochschuldidaktischer Weiterbildungsprogramme

Wie sich durch Kollegiale Beratungen fächerübergreifender Austausch und Vernetzung von Lehrpersonen initiieren und Nachhaltigkeit hochschuldidaktischer Weiterbildungen gestalten lässt

Jasmin Piep, Anne Ebeling

1. Was möchte ich sagen?

Als ein Ansatzpunkt für Nachhaltigkeit bieten wir im Rahmen der teach4TU-Basisqualifizierung den Absolvent/innen unserer einjährigen hochschuldidaktischen Weiterbildung u. a. Kollegiale Beratung (Tietze, K.-O. 2012) als strukturierte berufsbezogene Austausch- und Vernetzungsmöglichkeit an. Nach Abschluss unseres Programms ist eine selbstständig geführte Kollegiale Beratungsgruppe entstanden, die den Austausch und die interdisziplinäre Vernetzung der Teilnehmer/innen stärkt und die derzeit durch uns begleitet wird. Ziel dieses Angebots ist es, die Auseinandersetzung mit der eigenen Hochschultätigkeit und damit auch berufsbezogene Frage- und Problemstellungen im Kontext Hochschule nachhaltig bei Lehrpersonen zu thematisieren und als Konzept für heterogene Gruppen zu etablieren und tiefenwirksam zu gestalten.

Derzeit trifft sich die Kollegiale Beratungsgruppe, die aus insgesamt acht Personen besteht und sich in dieser Zusammenstellung seit etwa einem Jahr kennt, ca. alle drei Monate. Eingeführt worden ist das Konzept der Kollegialen Beratung im Rahmen unseres Weiterbildungsprogrammes. Bei einer Kick-Off-Veranstaltung haben wir gemeinsam mit Teilnehmer/innen, die das Format fortsetzen wollten, Grundlagen wiederholt und Methoden der Kollegialen Beratung (Tietze, K.-O. 2012), vertieft.

Die Rückmeldungen der Teilnehmer/innen, die wir eingeholt haben, um das Format und den Prozess zu reflektieren, sind positiv. Insbesondere der Austausch mit wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen aus unterschiedlichen Fachbereichen, unterschiedlichen Perspektiven und Erfahrungen wird von der Gruppe geschätzt. Ebenso von besonderer Relevanz ist für die Teilnehmer/innen der geschützte Raum, den die Kollegiale Beratung konzeptionell bietet und damit die Möglichkeit sich über beruflich sensible Themen austauschen zu können. Beide Aspekte werden von den Teilnehmer/innen als ausschlaggebend für die Teilnahme an den Treffen benannt.

Einige der Teilnehmer/innen haben das Format im eigenen Institut oder in ihrer Arbeitsgruppe eingebracht und etabliert.

Literatur:

Tietze, K.-O. (2012). Kollegiale Beratung. Problemlösungen gemeinsam entwickeln. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH.

2. Wen möchte ich ansprechen?

Hochschuldidaktiker/innen, die ebenfalls Erfahrungen mit längerfristigen Weiterbildungsgruppen haben und die entstandenen fächerübergreifenden Netzwerke unterstützen und verstetigen wollen.

3. Mit welchen Fragen möchte ich welche Diskussion mit meinem Beitrag auslösen?

Gibt es an Ihren Hochschulen Erfahrungen mit Kollegialer Beratung und/oder anderen strukturierten Vernetzungsangeboten nach hochschuldidaktischen Weiterbildungen?

Welche Ideen haben Sie, um Teilnehmer/innen auch nach Ihren Weiterbildungsprogrammen die Möglichkeit zu geben, eigenständig weiterzuarbeiten und das „zarte Pflänzchen“ Netzwerk festigen und ausbauen zu können?

Wirkungs- und Nachhaltigkeitsansätze hochschuldidaktischer Maßnahmen an der TU Braunschweig

Jens Krey, Jasmin Piep, Anne Ebeling, Ute Zaepfnick-Rothe, Malgorzata Karpinska, Ilona Kiarang, Thomas Czerwionka

Im Rahmen dieses Überblicksreferats wird das aus BMBF-Mitteln (Qualitätspakt Lehre) geförderte Programm teach4TU der TU Braunschweig vorgestellt. Ziel des Projektes teach4TU ist es, mit einem facettenreichen Maßnahmenbündel in den Bereichen Personal- und Strukturentwicklung die Qualität der Lehre an der TU Braunschweig breiten- und tiefenwirksam zu verbessern. Im Mittelpunkt der Maßnahmen stehen verschiedene Weiterbildungsangebote für Lehrende unterschiedlicher Fachbereiche. Das Teilprojekt Basisqualifizierung mit dem Kernelement Kollegiale Beratung als strukturierte berufsbezogene Austausch- und Vernetzungsmöglichkeit. Das Co-Teaching mit der Möglichkeit sich als Lehrcoaches zu qualifizieren und als Akademische/r Fachberater/in durch ein lehrbezogenes Projekt Veränderungen in die Hochschule zu tragen. Dabei werden alle Weiterbildungsangebote durch das E-Portfolio unterstützt.

Für die Praxis ergeben sich hierbei unterschiedliche Herausforderungen, wenn einerseits die Zielsetzung eine breiten-/tiefenwirksame Verbesserung der Lehre ist und andererseits Qualifizierungsmaßnahmen zeitlich begrenzt und hinsichtlich der Reichweite auf den Kreis der teilnehmenden Hochschullehrenden (ca. 11%, Stand 11/2014) beschränkt sind. Um eine breiten-/tiefenwirksame Verbesserung der Lehre zu erreichen, wird angestrebt, dass teilnehmende Hochschullehrende nach Abschluss der Qualifizierungsmaßnahmen...

- ...bezogen auf die Planung/Gestaltung/Durchführung der Lehre bzw. die Unterstützung des Lernens Studierender selbst kompetenter handeln,
- ...das eingeführte E-Portfolio weiterhin als Mittel zur Selbstreflexion und zum Austausch nutzen,
- ...sich mit Kolleg/innen in ihrem Fachgebiet über Lehre auseinandersetzen, sodass sich die auf Lehre bezogene Zusammenarbeit verbessert,
- ...sich entsprechend des in der Qualifizierung erfahrenen Nutzens fachübergreifend austauschen und weiterhin selbstorganisiert den Austausch mit Kolleg/innen zur Professionalisierung der Lehre pflegen.

Inwieweit gelingen diese oder ähnliche breiten-/tiefenwirksame Verbesserungen der Lehre? Wie wirken sich die Workshops und der fachübergreifende kollegiale Austausch nach Abschluss der Qualifizierungsmaßnahmen auf die teilnehmenden Lehrenden, ihre Arbeitsroutinen, ihre Arbeitsumgebungen und ihr Kommunikationsverhalten aus?

Als inhaltliche Bezugspunkte zu diesen Fragestellungen rund um die Wirksamkeit und Nachhaltigkeit von hochschuldidaktischen Qualifizierungsmaßnahmen werden Ansätze der Organisationsentwicklung in der Hochschule dargestellt (Altwater, Bauer & Gilch, 2008). Hierbei liegt der Fokus auf der Herausforderung, das auf Lehre bezogene Verhalten und die Kommunikation auf Team-, Fachbereichs- oder Institutsebene bzw. auf der Ebene fachübergreifender kollegialer Zusammenarbeit in einer Expert/innenorganisation wie der Hochschule (Altwater et al., 2008) nachhaltig zu verändern.

Die Mitarbeiter/innen aus den oben genannten teach4TU-Teilprojekten stellen ihre spezifischen Herausforderungen und Maßnahmen vor.

Altwater, P., Bauer, Y., & Gilch, H. (Hrsg.) (2008). Organisationsentwicklung in Hochschulen. Dokumentation (HIS: Forum Hochschule 14/2007). Hannover: HIS.

- Mitarbeiter/innen aus Qualitätspakt-Lehre-Projekten
- Mitarbeiter/innen hochschuldidaktischer Arbeitseinrichtungen
- Hochschulleitungen

Qualitätspakt Lehre, Nachhaltigkeit, Hochschuldidaktik

Bibliografie

Peter Altwater/ Yvonne Bauer/ Harald Gilch (Hg.): Organisationsentwicklung in Hochschulen. Hannover 2007

Anke Hanft (Hg.): Hochschulen managen? Zur Reformierbarkeit der Hochschulen nach Managementprinzipien. Neuwied 2000

Ingrid Schönwald: Change Management in Hochschulen. Köln 2007

Disqspace: Studieneingangsphase

ID: 369 / F1-DS: 3

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: Beratung (Organisation), Organisationsentwicklung, Faculty Development, Hochschulentwicklung, Studieneingangsphase

Stichworte: Studieneingangsphase, Organisationsentwicklung, Veränderungsprozesse in Fakultäten, Bedarfsorientierung, Studierfähigkeit

Beispiel einer Studieneingangsphase aus der Perspektive der Organisationsentwicklung

Majana Beckmann, Dagmar Borchers, Sebastian Scheibe, [Torsten Sprenger](#)

Die Gestaltung der Studieneingangsphase gehört zu den Schwerpunkten des BMBF-Projektes „LernkulTour“ an der Hochschule für Angewandte Wissenschaft und Kunst Hildesheim / Holzminde / Göttingen (im Folgenden kurz HAWK). LernkulTour erkennt in dem Übergang von der Schule in die Hochschule einen mehrdimensionalen und komplexen Prozess und legt daher ein besonderes Augenmerk auf eine gut strukturierte Eingangsphase, denn: "In der Studieneingangsphase kann eine entscheidende Weichenstellung für Studienerfolg stattfinden." (WEBLER, 2010, S. 121). Dies betrifft alle Studierenden, die nach ihrer Schulzeit bzw. Ausbildung ihr soziales Umfeld verändern, eigenständigere Entscheidungen fällen und Verantwortung für ihre berufliche Zukunft übernehmen. Die Gestaltungsansätze von LernkulTour sollen dies unterstützen und in die Perspektive der Organisationsentwicklung an einzelnen Fakultäten der HAWK einfließen. Die Studieneingangsphase wird so in diesem Projekt bedarfsorientiert fortentwickelt, umgesetzt und organisatorisch implementiert.

Am Beispiel der Neugestaltung der Studieneingangsphase an der Fakultät Naturwissenschaft und Technik (kurz Fakultät [n]), soll ein solcher Veränderungsprozess dargestellt werden. Hierbei werden verschiedene Dimensionen der Entwicklung angesprochen. Dies sind im Einzelnen

die inhaltlichen Ebenen der Studieneingangsphase, bestehend aus der fachlich- sozialen und organisatorischen Integration (BOSSE, SCHULTES & TRAUTWEIN, 2013)

wie auch vier definierte Zeitabschnitte, die Aktivitäten vor dem Studium, mit Studienbeginn, innerhalb des ersten Semesters und zum Start des 2. Semesters beschreiben (KOSSACK, LEHMANN & LUDWIG, 2012).

Als Organisationsentwicklung zielt LernkulTour auf die Förderung von langfristigen und flexiblen Strukturen an den beteiligten Fakultäten der HAWK. Daher geht die Arbeit von LernkulTour insbesondere auf die Wertschätzung guter vorhandener Praxis und auf vorhandene fachliche Expertise ein. Die in der Organisation Mitarbeitenden sollen befähigt werden, ihre Ziele selbst zu erkennen und zu verwirklichen. Das Projekt versteht sich daher als Begleitung von Veränderungsprozessen. Die Verantwortung und Entwicklung neuer Maßnahmen verbleibt so in der Fakultät und es entsteht eine inhaltliche Identifikation mit dem Prozess. Somit geht die Implementierung der oben genannten Dimensionen über ein reines Service- und Orientierungsangebot von LernkulTour für Studienanfänger/innen hinaus und wirkt in die Organisation hinein.

Der in diesem Beispiel dargestellte Veränderungsprozess beschreibt daher 1) die Unterstützung von diversen Organisationseinheiten der Fakultät, 2) eine Bedarfserhebung und Analyse, 3) eine Ebene der Umsetzung sowie einen 4) kontinuierlichen Verbesserungsprozess. Seit dem Start 2012 befindet sich dieser Prozess nun in der 2. Umsetzungsphase, so dass der Verlauf mit kontinuierlichem Verbesserungsprozess und wichtigen zu berücksichtigenden Entwicklungsaspekten präsentiert werden kann.

ID: 383 / F1-DS: 4

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: Diversität, Heterogenität, Lehrkompetenz, Kompetenzmodelle

Stichworte: Grundlagen, Physik, Förderung, übergreifend, Heterogenität

Gelebte Differenzierung: Physikplus – studiengangübergreifende Grundlagenlehre in Physik für Studierende mit Vorbildung

Francois Deuber

zu 1)

Physik_plus_ ist ein Grundlagenangebot, um Studierende mit guten Vorkenntnissen in Physik speziell zu fördern. Es besteht aus einem Seminar im ersten Semester, das die reguläre Vorlesung und Übung ersetzt, und einem Wahlmodul im dritten oder fünften Semester, in dem die Teilnehmer/-innen nach einer Schulung als Tutor/-in im Grundlagenpraktikum ihr Wissen an die schwächeren Studierenden weitergeben und diese bei ihrem Lernprozess unterstützen. Die Studierende erhalten für die Teilnahme an Physik_plus_ sechs zusätzliche Credit Points.

Der erste Physik_plus_-Kurs hat an der Hochschule Ruhr-West zum WS 14/15 begonnen. Etwa 15 Studierende aus sechs Studiengängen von den beiden Standorten Mülheim und Bottrop treffen sich zweimal wöchentlich zu je einem zweistündigen Seminar. Die Teilnehmer setzen sich zusammen aus 2/3 Erstsemestern und 1/3 Wiederholern.

Der Aufbau der Veranstaltung folgt grob den Ansätzen des Inverted Classrooms, d.h. die Studierenden bereiten anhand von Vorlesungsfolien und Literaturstellen gezielt den fachlichen Inhalt der jeweiligen Doppelstunde im Selbststudium vor, während im Seminar selbst das Gelernte dann in Vierer- oder Fünfergruppen anhand konkreter Probleme (Physik einer Wasserrakete, Beschleunigungsmessungen in einem Aufzug, etc.) vertieft und geübt wird.

Wir berichten über die Ausgestaltung des Ansatzes auch im Kontext der Lehrorganisation und ziehen ein erstes Fazit nach einem Semester.

zu 2)

Lehrende, die in der Grundlagenlehre vor der Herausforderung stehen, dass aufgrund der Heterogenität der Studierenden oftmals diejenigen Studierenden nicht ausreichend berücksichtigt werden, die aufgrund ihrer Vorbildung und ihrer Fähigkeit die besten Möglichkeiten haben.

Interessierte an studiengangübergreifender Förderung von talentierten Studierenden in Grundlagenfächern.

zu 3)

Gibt es anderswo andere funktionierende Ansätze zur Förderung von Studierenden mit großer Vorbildung in Grundlagenfächern?

ID: 274 / F1-DS: 5

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: Beratung (Studierende), Diversität, Heterogenität, eLearning

Stichworte: Onlineberatung, Onlinecoaching, Entscheidungsfindung, Studieren ohne Abitur, Berufstätige

Gut beraten im Internet? Didaktische Möglichkeiten und Herausforderungen in der Online-Begleitung von Studieninteressierten

Majana Beckmann, Alexander Korzekwa

In dem Kurs "Vom Beruf ins Studium?!", finanziert von der Offenen Hochschule Niedersachsen (OHN), erhalten beruflich qualifizierte Studieninteressierte ohne Abitur Unterstützung bei der Entscheidungsfindung. Dieser Praxisbeitrag schildert didaktische Grundüberlegungen, Chancen und Herausforderungen in der Online-Begleitung dieser Zielgruppe.

Die Begleitung erfolgt im Rahmen eines fünfwöchigen Online-Kurses. Als zentraler Bestandteil werden Inhalte wöchentlich kapitelweise freigeschaltet, pro Woche sind drei Stunden Zeitaufwand veranschlagt. Der Kurs ist auf die Zielgruppe der Berufstätigen zugeschnitten und methodisch und medial variabel gestaltet: Durch die zeitliche und räumliche Flexibilität ist die Teilnahmeschwelle niedrig. Um die Anschlussfähigkeit zu sichern, sind in Form von Videos Erfahrungsberichte von berufstätigen Studierenden eingebunden. Daneben gehören Audiobeiträge, Texte, Arbeitsblätter, Foren sowie eine Online-Sprechstunde zum Konzept. Kapitel mit hohen informativen Anteilen, etwa zu Finanzierungsmöglichkeiten, greifen auf bestehende Portale zurück. Für Kapitel mit hohen reflexiven Anteilen wurden bewährte Coachingmethoden an das Onlineformat angepasst. Das Kursformat geht damit über die klassische, vorrangig textgebundene Online-Beratung hinaus (Hintenberger & Kühne 2009, zur Diskussion der textungebundenen Beratung s. Engelhardt und Storch 2013). Regelmäßig werden die Teilnehmenden um ein Résumé im Forum gebeten. Dadurch werden Erkenntnisse reflektiert und für andere sicht- und nutzbar gemacht.

In die Kursbegleitung flossen Coachingfragen sowie beraterische Elemente ein. Maßgebend waren folgende Vereinbarungen: Reaktionen auf Forenbeiträge erfolgten innerhalb eines Tages, um die Kommunikation aufrecht zu erhalten. Die Antworten sollten zur weiteren Reflexion anregen, weiterführende Informationen geben, auf Beiträge von Kursteilnehmenden verweisen und Rückbezüge herstellen. Ein wöchentlicher Rück- und Ausblick per eMail sicherte zusätzlich den Kontakt.

Als kritisches Ergebnis brachte die Analyse des ersten Kursdurchlaufs hervor, dass die Teilnehmenden sich in der Interaktion (Forum, Sprechstunde) weitgehend zurückhielten. Dafür wurden drei Hypothesen formuliert:

Technische Hürden: Die Teilnehmenden sind mit der Forenbedienung und dem Videokonferenzsystem nicht vertraut.

Unverbindlichkeit: Die Teilnehmenden fühlen sich wenig eingebunden und bleiben daher passiv.

Charakter der Übungen: Die reflexiven Übungen sind für eine Bearbeitung im Selbststudium zu anspruchsvoll. Sie erfordern eine intensive Auseinandersetzung mit der eigenen Person, für die eine Begleitung notwendig ist.

Für den zweiten Kursdurchlauf (Winter 2014) wurden didaktische Anpassungen vorgenommen, etwa eine verbindliche Videokonferenz und veränderte Kursinhalte. Diese werden wir in ihrer Wirksamkeit im Vortrag beleuchten. Unsere Erkenntnisse über förderliche und hinderliche Bedingungen der Online-Begleitung stellen wir zur Diskussion.

ID: 299 / F1-DS: 7

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: Beratung (Studierende), eLearning, Studieneingangsphase

Stichworte: MOOC, Hochschulmarketing, Studienorientierung, Self-Assessment, Studienberatung

Massive Open Online Courses als Instrument des Hochschulmarketing und der Studienorientierung. Das Beispiel MOOC@TU9

Daniela Pscheida

Die Allianz führender Technischer Universitäten in Deutschland (TU9) bietet seit dem Wintersemester 2014/15 einen gemeinsam produzierten englischsprachigen **Massive Open Online Course (MOOC) zum Thema "German Engineering"** an (Kursseite: <http://mooc.tu9.de>).

Ziel dieses Angebots ist es, Studieninteressierte weltweit auf das vielfältige weiterführende Studienangebot der TU9-Universitäten aufmerksam zu machen und internationale Talente für ein weiterführendes ingenieurwissenschaftliches Studium in Deutschland zu gewinnen.

MOOC@TU9 soll die Qualität, Vielfalt und Perspektiven des deutschen Ingenieurstudiums aufzeigen und vereint die Aspekte Marketing, Self-Assessment und Studienberatung. Als Ringvorlesung gestaltet erhalten die Teilnehmenden neben umfassenden Informationen zu den möglichen Studienstandorten im TU9-Verbund vor allem einen fundierten Einblick in zentrale Fragestellungen, Inhalte und Arbeitsweisen verschiedener ingenieurwissenschaftlicher Fachrichtungen sowie die Gelegenheit, ihr fachliches Verständnis mit Hilfe exemplarischer Aufgabenstellungen zu erproben und individuelle Fragen mit anderen Teilnehmenden bzw. Lehrenden der TU9 zu diskutieren. In diesem Sinne dient der TU9 MOOC den Teilnehmenden zur Überprüfung der persönlichen Eignung für und Orientierung auf ein ingenieurwissenschaftliches Studium, zielt aber auch darauf, die Vernetzung zwischen internationalen Studieninteressierten zu fördern.

Die Konzeption, Produktion und Durchführung des TU9 MOOCs findet im Rahmen eines gemeinsamen Verbundprojekts statt, in das sich die TU9-Universitäten inhaltlich wie finanziell zu je gleichen Teilen einbringen.

Die im Prozess der Produktion und Durchführung des Kurses sowie durch begleitende Evaluationen gesammelten Erfahrungen und Erkenntnisse sollen perspektivisch in die Konzeption und Realisierung eines abgestimmten Kursprogramms mit inhaltlichen Schwerpunkten aus den Ingenieur- und Naturwissenschaften als konzertiertes MOOC-Angebot der TU9 im Bereich Studienorientierung einfließen.

Der Beitrag spricht insbesondere Akteure im Feld Hochschulmanagement und -marketing sowie Studiengangskoordinatoren an, adressiert aber auch Verantwortliche in den Bereichen Qualitätssicherung und Akkreditierung.

Im Mittelpunkt der Diskussion sollen Fragen nach dem Potenzial und den Einsatzmöglichkeiten des MOOC-Formats als Instrument des Hochschulmarketings sowie der Studienorientierung und -beratung, aber auch nach dem didaktischen Wert derartiger Informations- und Bildungsangebote stehen.

ID: 339 / F1-DS: 2

Inhaltlicher Forschungsbeitrag

Themen: Forschungsmethoden, Module, Modulgestaltung, Modulhandbücher, Studieneingangsphase

Stichworte: Hochschuldidaktische Forschung, Studierfähigkeit, kritische Studienanforderungen, Studienganggestaltung, Studieneingangsphase

Studierfähigkeit als Umgang mit kritischen Anforderungen in der Studieneingangsphase – eine hochschuldidaktische Herausforderung

Ivo van den Berk, Konstantin Schultes, Katrin Stolz

Hohe Misserfolgsquoten bei den Leistungsnachweisen in den ersten Semestern und Studienabbrecherquoten von um die 30 Prozent (Heublein et al. 2014) werden als Indiz für eine mangelhafte Studierfähigkeit gesehen (Deutscher Hochschulverband 1993). Dabei wird insbesondere der Einstieg in die Hochschule sowohl aus studentischer und Lehrenden- als auch aus institutioneller Perspektive als kritische Phase wahrgenommen. Die Förderung der Studierfähigkeit in der Studieneingangsphase steht im Mittelpunkt zahlreicher durch den Qualitätspakt Lehre geförderter Maßnahmen. Das Teilprojekt „Hamburger Modell - Studierfähigkeit“ des Universitätskollegs an der Universität Hamburg zielt darauf ab, das Konstrukt „Studierfähigkeit“ empirisch zu fassen und theoretisch zu modellieren. Auf Grundlage kritischer Anforderungen werden studienrelevante Kompetenzen in der Studieneingangsphase bestimmt. Studierfähigkeit wird dabei in Anlehnung an die Studienerfolgs- und Hochschulsozialisationsforschung „... als komplexer Prozess konzeptualisiert, der sich im Zusammenspiel von Individuum und Kontext vollzieht“ (Bosse, Schultes, Trautwein, 2013). Darüber hinaus wird davon ausgegangen, dass Studierfähigkeit fachspezifische und fachübergreifende Kompetenzen umfasst, „... die die Bewältigung von Studienanforderungen und die Realisierung individueller Studienziele im Sinne eines gelingenden Studiums ermöglichen“ (ebd.).

Neben der Einführung in den theoretischen Rahmen und das Studiendesign des Forschungsprojekts stellt der Beitrag vorläufige Befunde zur Konkretisierung des Konstrukts Studierfähigkeit vor und gibt zugleich Anhaltspunkte für die Diskussion der Frage nach der Bedeutung von Herausforderungen im Studium im Allgemeinen.

Vor diesem Hintergrund möchten wir mit der hochschuldidaktischen Community eine Diskussion zum Umgang mit den identifizierten kritischen Anforderungen bei der Ausgestaltung der Studieneingangsphase führen: Sind die Fertigkeiten und Fähigkeiten, Strategien, Haltungen sowie das Wissen im Umgang mit kritischen Anforderungen zu stärken und/oder sind die identifizierten kritischen Anforderungen zu minimieren? Dieser Problemkomplex verweist vor der Zielfolie eines gelingenden Studierens auf die Frage nach der Möglichkeit zur Unterscheidung von bildungsauslösenden und bildungsbehindernden kritischen Anforderungen und bietet damit ein wichtiges theoretisches Fundament für die Gestaltung von Studiengängen und Curricula.

Literatur:

Bosse, E., Schultes, K. & Trautwein, C. (2014): Studierfähigkeit als individuelle und institutionelle Herausforderung. In: Lenzen, D. & Fischer, H. (Hrsg.): „Change: Hochschule der Zukunft“ - Campus Innovation 2013, Konferenztag Studium und Lehre, Jahrestagung Universitätskolleg. Hamburg: Universität Hamburg, 37-42.

Deutscher Hochschulverband (1993). Resolution zur Studierfähigkeit: Hochschulverband fordert wirksame Maßnahmen zur Wiedergewinnung der Studierfähigkeit. 43. Hochschulverbandstag 1993 vom 25. - 27. März 1993. Abgerufen von <http://www.hochschulverband.de/cms1/550.html>

Heublein, U., Richter, J., Schmelzer, R., & Sommer, D. (2014). Die Entwicklung der Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen - Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2012 (No. 04/2014) (S. 20). Hannover: Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW). Abgerufen von http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201404.pdf

Zielgruppe:

Akteure der Studieneingangsphase und der Studiengangentwicklung

Schlagworte

Studienganggestaltung, Studieneingangsphase, Studierfähigkeit

Fragen:

Welche Maßnahmen sind in der Studieneingangsphase fachspezifisch bzw. -übergreifend zur Stärkung von Studierfähigkeit bzw. zur Minimierung der kritischen Anforderungen zu etablieren?

Wie lassen sich (kritische) Anforderungen, die Bildungsprozesse auslösen sollen, von jenen unterscheiden, die Bildungsprozesse behindern?

ID: 317 / F1-DS: 1

Inhaltlicher Forschungsbeitrag

Themen: Diversität, Heterogenität, Kompetenzorientierung, Studieneingangsphase

Stichworte: Studierfähigkeit, Studieneingangsphase, Emotionen und Lernen, Kompetenzentwicklung

Wirksamkeit fachübergreifender Förderangebote zur Verbesserung der Studierfähigkeit – Eine empirische Untersuchung zu Kompetenzentwicklungen bei Studierenden und deren Einfluss auf den weiteren Studienverlauf

Verena Schmied, Prof. Dr. Martin Hänze

1) Die Studieneingangsphase rückt in den letzten Jahren zunehmend in den Fokus akademischer Lehre und Forschung. Insbesondere vor dem Hintergrund der zunehmenden Heterogenität in den Voraussetzungen Studierender wird es immer wichtiger, bedarfsgerechte propädeutische Angebote in der Studieneingangsphase anzubieten (Lehmann, 2012).

Ziel der Untersuchung ist es, die Wirksamkeit fachübergreifender Förderangebote zur Verbesserung der Studierfähigkeit – insbesondere in der Studieneingangsphase – zu untersuchen. Es soll deutlich werden, welchen Einfluss derartige Angebote tatsächlich auf den Studienerfolg haben bzw. nehmen können. Die Arbeit legt einen Fokus auf die Untersuchung von Förderangeboten aus dem Bereich ‚Selbst- und Studienorganisation‘ (z. B. Selbst- und Zeitmanagement).

Zur Analyse der Fragestellung werden Studierende, die an fachübergreifenden Förderangeboten – an verschiedenen Hochschulen in Deutschland – aus dem Bereich ‚Selbst- und Studienorganisation‘ teilnehmen, befragt. Zentrales Erhebungsinstrument ist ein Online-Fragebogen, den die Studierenden vor und zwei Monate nach der Intervention ausfüllen. Zusätzlich werden Angaben aus den Rückmeldebögen der entsprechenden Angebote in die Untersuchung mit aufgenommen. Damit können unterschiedliche Faktoren (z. B. Teilnahmemotivation, Rahmenbedingungen) identifiziert werden, die Einfluss auf den Kompetenzerwerb der Studierenden nehmen. Zur Kontrolle von Reifungsprozessen und Störfaktoren dient eine geeignete Kontrollgruppe. Das Instrument wurde mithilfe eines Pretests (N=103 Studierende) überprüft. Reliabilitätsanalysen und Parallelanalysen bestätigen dessen interne Konsistenz und faktorielle Struktur der Skalen.

Die Untersuchung fokussiert im Besonderen auf lernrelevante Emotionen (Pekrun, 2002, 2006). Es wird angenommen, dass Studierende, die an fachübergreifenden Förderangeboten zur ‚Selbst- und Studienorganisation‘ teilnehmen, im Laufe des Studiums andere Emotionen mit dem Lernprozess verknüpfen. Nach dem Kontroll-Wert Ansatz sind bezogen auf Leistungsemotionen die wahrgenommene Kontrolle über die eigenen Lernaktivitäten sowie der wahrgenommene Wert der Tätigkeit zentrale Bedingungen. Nehmen die Studierenden aufgrund der Kenntnis und Anwendung von Lerntechniken, -methoden und -organisation eine erhöhte Kontrolle über den eigenen Lernprozess wahr und entwickeln ein Bewusstsein für die Bedeutsamkeit der Lernfähigkeit, wirkt sich das vorteilhaft auf die Lernleistung der Studierenden aus.

Bestätigt sich die Wirksamkeit der Fördermaßnahmen empirisch, kann damit ein Beitrag geleistet werden, solche Angebote vermehrt curricular in Studiengängen zu verankern. Die fachübergreifenden Kompetenzen könnten zukünftig stärker in die Hochschulprofilbildung integriert werden und einen positiven Einfluss auf Studienverläufe nehmen.

2) Hochschulforscher/innen

3) Wie kann eine Anpassung von Anforderungen der Hochschulen mit den untersch. Voraussetzungen der Studierenden ohne Qualitätsverlust stattfinden?

Disqspace: Wie will ich arbeiten?

ID: 233 / F2-DS: 1

Disqspace

„Wie will ich arbeiten? Exkurse in die Arbeitswelt“

Kristina Müller, Judith Ricken, Anja Tillmann

MANTELBEITRAG (Überblicksreferat)

WAS MÖCHTEN WIR SAGEN?

In der aktuellen Diskussion um die Qualität der Lehre an Hochschulen sind Begriffe wie „employability“, „Praxisbezug“ oder „Beschäftigungsfähigkeit“ in aller Munde, werden kontrovers diskutiert und unterschiedlich definiert. Im Studium bereits eine reflektierte Auseinandersetzung mit der Arbeitswelt zu ermöglichen, ist der Ruhr-Universität ein wichtiges Anliegen, das in einer qualitativ hochwertigen Lehre Berücksichtigung finden muss.

Deshalb ist der Titel unseres Disqspace doppeldeutig zu verstehen: Zum einen stellt sich die Frage „Wie will ich arbeiten?“ für die Studierenden, die bereits im Rahmen ihres Studiums die Möglichkeit bekommen müssen, diese Frage auf der Basis theoretischer Reflexion und praktischer Erfahrungen mit der Arbeitswelt für sich zu beantworten.

Zum anderen kann sich auch für Lehrende die Frage „Wie will ich arbeiten?“ in Bezug auf ihre Lehrtätigkeit stellen, denn die Arbeitswelt – neben vielen anderen Lehrinhalten – didaktisch sinnvoll und motivierend in die eigene Lehrtätigkeit zu integrieren, stellt im Lehralltag durchaus eine Herausforderung dar.

Unser Disqspace lebt von der Heterogenität in der konkreten Ausgestaltung des Praxisbezugs und der Fächervielfalt der fünf beteiligten Praxisbeispiele aus der Ruhr-Universität Bochum, die sich unserer Kernfrage aus verschiedenen Disziplinen und Formaten nähern. Dabei werden sowohl bereits bewährte Konzepte als auch geplante Vorhaben aufgegriffen.

Zentraler Dreh- und Angelpunkt sowie gemeinsamer Nenner der präsentierten Beispiele ist der Praxisbezug. In unserem Mantelbeitrag machen wir die gesamte Spannweite von Fragen nach dem Verständnis, der intendierten Zielsetzung und der konkreten Vermittlung von Praxis zwischen unterschiedlichen Polpaaren deutlich:

- So pendelt sich die mit Praxisbezügen intendierte Zielsetzung zum einen zwischen dem Verständnis von Hochschule als Ort humanistischer Allgemeinbildung und als Einrichtung zur Vorbereitung der Studierenden auf ihre konkrete spätere Berufstätigkeit ein.
- Gleichzeitig kann der Praxisbezug hinsichtlich seiner konkreten Vermittlung im Studium zwischen den Polen Theorie und reales Berufsfeld verortet werden: Er kann über die theoretische Reflexion über Praxis ebenso realisiert werden wie über in einer Laborsituation simulierte Praxis oder die reale Praxis im tatsächlichen Berufsfeld. In diesem Rahmen spielt auch das disziplinspezifische Verhältnis von Forschung und Praxis eine besondere Rolle.

Der Mantelbeitrag thematisiert daher folgende Fragen, die sich für jedes der im Disqspace beteiligten Praxisbeispiele unterschiedlich beantworten lassen:

- Wozu dient der Praxisbezug im Studium? Steht vorrangig die Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden oder die Berufsvorbereitung im Vordergrund?
- Welches Verständnis von Praxisbezug liegt den unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen zu Grunde? Und wie steht dieses Verständnis in Beziehung zur Forschung in der jeweiligen Disziplin?
- In welcher Phase des Studiums werden Praxisbezüge im Studium in der jeweiligen Disziplin als sinnvoll erachtet?
- Wie wird Praxisbezug konkret in der Lehre vermittelt?

Ziel des Mantelbeitrags ist es, die Teilnehmenden mit einem für diese Fragestellungen geschärften Blick in den Disqspace zu entlassen und somit die „Gemeinsamkeit in der Vielfalt“ sichtbar werden zu lassen.

WEN MÖCHTEN WIR ANSPRECHEN?

- Unser Mantelbeitrag richtet sich an Hochschuldidaktiker/innen, die das Thema „Praxisbezug“ als thematischen Aspekt in ihr Angebotsspektrum aufnehmen (möchten).
- Aber auch Wissenschaftsmanager/innen, die diesem Themenfeld in der Lehre ihrer Hochschule Gewicht geben (wollen), sind herzlich willkommen.
- Last but not least sind Lehrende aller Fachrichtungen eingeladen, die Praxisbezug in ihren eigenen Lehrveranstaltungen aufgreifen (möchten).

WELCHE KONKRETE FRAGEN BRINGEN WIR FÜR UNSER PUBLIKUM MIT?

- Welche Erfahrungen bringen Sie in Bezug auf das Thema „Praxisbezug“ mit?
- Praxisbezug als allgemeine Persönlichkeitsentwicklung oder konkrete Berufsvorbereitung - wo würden Sie ansetzen?
- Inwiefern ist die Beschäftigung mit dem Thema gewinnbringend, inwiefern vielleicht auch sperrig?
- Was hätten Sie sich im Studium gewünscht, um besser auf das Berufsleben vorbereitet zu sein?

DREI STICHWORTE:

Praxisbezug, Berufsbezug, Employability

Ansprechpartnerinnen: Kristina Müller, Judith Ricken, Anja Tillmann

Bibliografie

Müller, Kristina; Tillmann, Anja; Zeuch, Mark (2013): Und wie halten **Sie's?** Werkstattbericht über einen innovativen Workshop zur Haltung für Neueinsteiger/innen in die Hochschuldidaktik. In: Spiekermann, Annette (Hrsg.): Blickpunkt Hochschuldidaktik - Lehrforschung wird Praxis. Hochschuldidaktische Forschungsergebnisse und ihre Integration in die Praxis. Bielefeld 2013, S. 111 bis 120

Müller, Kristina; Tillmann, Anja; Zeuch, Mark (2013): Haltung entwickeln! Ein Erfolgsfaktor für den beruflichen Einstieg in die Hochschuldidaktik. In: Neues Handbuch Hochschullehre 59. Berlin, Raabe Fachverlag (Mai 2013), 17 Seiten

Zeuch, Mark; Müller, Kristina und Schmohr, Martina (2011): Ein Plädoyer für Kurzformate in der Fortbildung für Lehrende. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung. Jg. 6, Nr. 3 (Oktober 2011). S. 189-193.

Flocke, Petra; Müller, Kristina und Tillmann, Anja (2011): WER lernt WAS? Erfahrungen mit fakultätspezifischen und interdisziplinären Angeboten der Internen Fortbildung und Beratung (IFB) im Bereich Lehren und Lernen. In: Jahnke, Isa und Wildt, Johannes (Hg.): Fachbezogene und fachübergreifende Hochschuldidaktik. Bielefeld.

Flocke, Petra; Müller, Kristina und Tillmann, Anja (2010): Die Expert/inn/en in den Mittelpunkt! Angebote für Lehrende an der Ruhr-Universität Bochum. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung Jg.5 / Nr.3 (Sept. 2010).

ABSTRACT I:

MANTELBEITRAG (Überblicksreferat) WAS MÖCHTEN WIR SAGEN?

In der aktuellen Diskussion um die Qualität der Lehre an Hochschulen sind Begriffe wie „employability“, „Praxisbezug“ oder „Beschäftigungsfähigkeit“ in aller Munde, werden kontrovers diskutiert und unterschiedlich definiert. Im Studium bereits eine reflektierte Auseinandersetzung mit der Arbeitswelt zu ermöglichen, ist der Ruhr-Universität ein wichtiges Anliegen, das in einer qualitativ hochwertigen Lehre Berücksichtigung finden muss.

Deshalb ist der Titel unseres Disqspace doppeldeutig zu verstehen: Zum einen stellt sich die Frage „Wie will ich arbeiten?“ für die Studierenden, die bereits im Rahmen ihres Studiums die Möglichkeit bekommen müssen, diese Frage auf der Basis theoretischer Reflexion und praktischer Erfahrungen mit der Arbeitswelt für sich zu beantworten.

Zum anderen kann sich auch für Lehrende die Frage „Wie will ich arbeiten?“ in Bezug auf ihre Lehrtätigkeit stellen, denn die Arbeitswelt – neben vielen anderen Lehrinhalten – didaktisch sinnvoll und motivierend in die eigene Lehrtätigkeit zu integrieren, stellt im Lehralltag durchaus eine Herausforderung dar.

Unser Disqspace lebt von der Heterogenität in der konkreten Ausgestaltung des Praxisbezugs und der Fächervielfalt der fünf beteiligten Praxisbeispiele aus der Ruhr-Universität Bochum, die sich unserer Kernfrage aus verschiedenen Disziplinen und Formaten nähern. Dabei werden sowohl bereits bewährte Konzepte als auch geplante Vorhaben aufgegriffen.

Zentraler Dreh- und Angelpunkt sowie gemeinsamer Nenner der präsentierten Beispiele ist der Praxisbezug. In unserem Mantelbeitrag machen wir die gesamte Spannweite von Fragen nach dem Verständnis, der intendierten Zielsetzung und der konkreten Vermittlung von Praxis zwischen unterschiedlichen Polpaaren deutlich:

So pendelt sich die mit Praxisbezügen intendierte Zielsetzung zum einen zwischen dem Verständnis von Hochschule als Ort humanistischer Allgemeinbildung und als Einrichtung zur Vorbereitung der Studierenden auf ihre konkrete spätere Berufstätigkeit ein.

Gleichzeitig kann der Praxisbezug hinsichtlich seiner konkreten Vermittlung im Studium zwischen den Polen Theorie und reales Berufsfeld verortet werden: Er kann über die theoretische Reflexion über Praxis ebenso realisiert werden wie über in einer Laborsituation simulierte Praxis oder die reale Praxis im tatsächlichen Berufsfeld. In diesem Rahmen spielt auch das disziplinspezifische Verhältnis von Forschung und Praxis eine besondere Rolle.

Der Mantelbeitrag thematisiert daher folgende Fragen, die sich für jedes der im Disqspace beteiligten Praxisbeispiele unterschiedlich beantworten lassen:

Wozu dient der Praxisbezug im Studium? Steht vorrangig die Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden oder die Berufsvorbereitung im Vordergrund?

Welches Verständnis von Praxisbezug liegt den unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen zu Grunde? Und wie steht dieses Verständnis in Beziehung zur Forschung in der jeweiligen Disziplin?

In welcher Phase des Studiums werden Praxisbezüge im Studium in der jeweiligen Disziplin als sinnvoll erachtet?

Wie wird Praxisbezug konkret in der Lehre vermittelt?

Ziel des Mantelbeitrags ist es, die Teilnehmenden mit einem für diese Fragestellungen geschärften Blick in den Disqspace zu entlassen und somit die „Gemeinsamkeit in der Vielfalt“ sichtbar werden zu lassen.

WEN MÖCHTEN WIR ANSPRECHEN?

Unser Mantelbeitrag richtet sich an Hochschuldidaktiker/innen, die das Thema „Praxisbezug“ als thematischen Aspekt in ihr Angebotsspektrum aufnehmen (möchten).

Aber auch Wissenschaftsmanager/innen, die diesem Themenfeld in der Lehre ihrer Hochschule Gewicht geben (wollen), sind herzlich willkommen.

Last but not least sind Lehrende aller Fachrichtungen eingeladen, die Praxisbezug in ihren eigenen Lehrveranstaltungen aufgreifen (möchten).

WELCHE KONKRETE FRAGEN BRINGEN WIR FÜR UNSER PUBLIKUM MIT?

Welche Erfahrungen bringen Sie in Bezug auf das Thema „Praxisbezug“ mit?

Praxisbezug als allgemeine Persönlichkeitsentwicklung oder konkrete Berufsvorbereitung - wo würden Sie ansetzen?

Inwiefern ist die Beschäftigung mit dem Thema gewinnbringend, inwiefern vielleicht auch sperrig?

Was hätten Sie sich im Studium gewünscht, um besser auf das Berufsleben vorbereitet zu sein?

DREI STICHWORTE:

Praxisbezug, Berufsbezug, Employability

Ansprechpartnerinnen: Kristina Müller, Judith Ricken, Anja Tillmann

INHALTLICHE PRAXISBEISPIELE

ABSTRACT II: PRAXISBEISPIEL I: Die LPS-Lernfabrik

WAS MÖCHTEN WIR SAGEN?

In der Lernfabrik des Lehrstuhls für Produktionssysteme (LPS) können Studierende hautnah erleben, wie ein kompletter Auftragsfertigungsprozess mit mehreren Bearbeitungsschritten funktioniert. Die Infrastruktur der Lernfabrik besteht aus Werkzeugmaschinen zur spanenden Bearbeitung (CNC, NC, Bearbeitungszentren usw.) und Montagestationen. Sie ist das Abbild einer Produktionsumgebung mit einem realen Produkt – es handelt sich um eine „simulierte Fabrik“. Studierenden der Fakultät für Maschinenbau werden anhand der Fertigungsprozesse realer Produkte (Flaschenverschluss, Flaschenverschlusshalter und Stempelgehäuse) Lerninhalte aus dem Bereich Produktion vermittelt.

Die LPS-Lernfabrik gliedert sich thematisch in die drei Bereiche Prozessoptimierung, Ressourceneffizienz und betriebliche Mitbestimmung. Das didaktische Konzept entspricht dem rundenbasierten Lernen. Die Studierenden durchlaufen verschiedene Entwicklungszustände (Ist, Optimierung 1, 2, etc.) und -phasen (Analyse, Synthese, Umsetzung). Dabei wenden sie in Teams die theoretisch gelernten Methoden aus der Vorlesung an. Sie arbeiten Optimierungen aus und setzen diese um. So erleben sie, wie sich die Verbesserungen auf den Auftragsabwicklungs- und Fertigungsprozess auswirken. Die Verbesserungen werden stets anhand von messbaren und indirekten Kennzahlen festgehalten, um eine Wirksamkeitskontrolle zu gewährleisten.

Durch die Arbeit in der Lernfabrik vertiefen die Studierenden das theoretisch erlernte Wissen und steigern gleichzeitig ihre Sozial- und Handlungskompetenzen durch die Zusammenarbeit im Team.

In der Lernfabrik für Prozessoptimierung führen die Studierenden einen kompletten Auftragsabwicklungsprozess für das Produkt „Flaschenverschluss“ durch. Dabei wenden sie Analysemethoden der Prozessoptimierung (z.B. Wertstromanalyse) an, um den Ist-Zustand mit Optimierungsmethoden zu verbessern.

Die Lernfabrik für Ressourceneffizienz sensibilisiert die Studierenden für das Thema Ressourceneffizienz. Mithilfe von IT-gestützten Analysemethoden werden Einsparpotentiale sichtbar.

Die Lernfabrik für betriebliche Mitbestimmung wird in der Veranstaltung „Management und Organisation von Arbeit“ gemeinsam von Studierenden des Maschinenbaus und der Sozialwissenschaft besucht. Nachdem sie sich mit Themen der Mitbestimmung, wie z.B. dem Betriebsverfassungsgesetz, beschäftigt haben, nehmen sie in der Lernfabrik die Rollen der Mitarbeiter/innen, des Managements oder des Betriebsrats ein. Dabei werden durch die Mitarbeiterrollen spezielle Lebenssituationen (z.B. allein erziehend oder körperlich beeinträchtigt) abgebildet. In den Spielrunden ist es die Aufgabe des Betriebsrats und des Managements, einen Konsens im Sinne der Mitarbeiter/innen und des Unternehmens zu entwickeln.

WEN MÖCHTEN WIR ANSPRECHEN?

Das Praxisprojekt ist insbesondere für Lehrende interessant, die Praxisbezüge in ihren eigenen Lehrveranstaltungen aufgreifen (möchten).

Zudem richtet sich der Beitrag an Hochschuldidaktiker/innen, die das Thema „Praxisbezug“ als thematischen Aspekt in ihr Angebotsspektrum aufnehmen (möchten).

Auch Wissenschaftsmanager/innen, die sich für die konkrete Ausgestaltung von Praxisbezug in ihrer Hochschule einsetzen (wollen), sind herzlich willkommen.

WELCHE KONKRETE FRAGEN BRINGEN WIR FÜR UNSER PUBLIKUM MIT?

Welche Erfahrungen gibt es mit ähnlichen Projekten an Ihren Hochschulen?

Wie gestaltet sich an Ihrer Hochschule die Zusammenarbeit mit externen Partnern, z.B. aus der Wirtschaft?

Welche weiteren – auch interdisziplinären – Inhalte könnten aus Ihrer Sicht in einer Lernfabrik behandelt werden?

DREI STICHWORTE:

Lernfabrik, interdisziplinäres Lernen, Praxisbezug

Ansprechpartner: Prof. Dr.-Ing. Dieter Kreimeier, Thom Wienbruch

ABSTRACT III: PRAXISBEISPIEL II: International Law Moot Court 2.0

WAS MÖCHTEN WIR SAGEN?

Moot Courts im Jurastudium sind wettbewerbliche simulierte Gerichtsverhandlungen. Das Projekt „International Law Moot Court 2.0“ soll die Neugier von Jura-Studierenden am internationalen Recht wecken. In „Mini Moots“ bereiten sich die Studierenden auf eine eventuelle Teilnahme am Jessup International Law Moot Court vor. Hierbei handelt es sich um den renommiertesten völkerrechtlichen Studierenden-Wettbewerb, an dem die Ruhr-Universität (RUB) jährlich mit einem fünfköpfigen Studierendenteam teilnimmt.

Das Projekt richtet sich an Jurastudierende ab dem 3. Semester. Sie erhalten bereits im Studium die Gelegenheit, sich mit der praktischen Anwaltstätigkeit zu befassen. Eigenverantwortlichkeit und eigenaktives Forschen in Bezug auf die Lösung von noch offenen Rechtsfragen werden gefördert. Die für Jurist/inn/en so wichtigen, in der theoretischen Universitätsausbildung aber vernachlässigten Rhetorikfähigkeiten der Teilnehmenden werden geübt.

Im Rahmen der „Mini-Moots“ erarbeiten die Teilnehmenden eigenständig Plädoyers nach Vorbild von Schriftsätzen zu bereits entschiedenen Fällen des Internationalen Gerichtshofs der Vereinten Nationen in Den Haag.

Fachlich werden den Teilnehmenden über das Semester hinweg Grundkenntnisse im Völkerrecht und internationalen Verfahrensrecht vermittelt. Durch die Unterstützung eines externen Rechtsanwalts wird der Praxisbezug noch weiter verstärkt.

Nach einem Rhetorik- und Präsentationstraining, das durch die studentische Unternehmensberatung Campus for Company der RUB-Psychologen geleitet wird, arbeiten die Teilnehmenden im Laufe des Semesters in Projektgruppen. Betreut werden sie dabei durch die Lehrbeauftragten. In Einzelgesprächen werden spezifische Probleme besprochen und den Studierenden Anleitung und Hilfestellung für ihre eigenständige Arbeit gegeben.

Den Abschluss des Semesters bildet eine Exkursion nach Den Haag zum Internationalen Gerichtshof und weiteren Institutionen.

Im Rahmen eigenverantwortlicher, angeleiteter Projektarbeit können Studierende ihre soft skills entwickeln und gleichzeitig ihr Fachwissen besonders wirksam erweitern. Außerdem haben die Studierenden im Rahmen des Formats die Gelegenheit, sich mit Praktiker/inne/n auszutauschen, anwaltliche Praxisluft zu schnuppern und im Rahmen der Exkursion internationale Tätigkeitsfelder kennenzulernen.

WEN MÖCHTEN WIR ANSPRECHEN?

Das Praxisprojekt ist insbesondere für Lehrende interessant, die Praxisbezüge in ihren eigenen Lehrveranstaltungen aufgreifen (möchten).

Zudem richtet sich der Beitrag an Hochschuldidaktiker/innen, die das Thema „Praxisbezug“ als thematischen Aspekt in ihr Angebotsspektrum aufnehmen (möchten).

Auch Wissenschaftsmanager/innen, die sich für die konkrete Ausgestaltung von Praxisbezug in ihrer Hochschule einsetzen (wollen), sind herzlich willkommen.

WELCHE KONKRETE FRAGEN BRINGEN WIR FÜR UNSER PUBLIKUM MIT?

Sehen Sie weitere Kooperationsmöglichkeiten mit anderen Fachrichtungen im Moot Court?

Welche Erfahrungen haben Sie mit wettbewerblichen Aufgabenstellungen für Studierende gesammelt?

Wie kann man umfangreiche Simulationen in Lehrveranstaltungen gewinnbringend nutzen?

DREI STICHWORTE:

Simulation, Projektarbeit, Praxisbezug

Ansprechpartner/in: Isabella Risini, Sebastian Wuschka

ABSTRACT IV: PRAXISBEISPIEL III: Simulationsgestützte Gesprächstrainings

WAS MÖCHTEN WIR SAGEN?

Der professionelle Umgang mit schwierigen Gesprächssituationen ist in vielen akademischen Arbeitsbereichen eine wachsende Herausforderung, auf die jedoch in der universitären Ausbildung wenig vorbereitet wird. Um dem zu begegnen, ist der Einsatz von ausgebildeten Schauspieler/inne/n in praxisnahen Rollenspielen in der Medizin unter dem Stichwort „Simulationspatient/inn/en“ in den letzten Jahren zu einem etablierten didaktischen Element gereift. Dennoch wurde diese erfolgreiche Lehrmethode bundesweit bisher nicht an anderen Fakultäten bzw. Fachbereichen implementiert, obwohl auch junge Lehrer/innen, Personaler/innen oder Jurist/inn/en in Kontakt mit selbstbewussten Gesprächspartner/inne/n vor ähnlichen Herausforderungen stehen.

Das vom BMBF geförderte inStudies-Teilprojekt „Simulationsgestützte Gesprächstrainings“ basiert auf dem mehrfach ausgezeichneten Lehrkonzept „Das schwierige Gespräch“ zum Überbringen schlechter Nachrichten in der Medizin. Es sieht vor, dass nicht erst der Berufseintritt abgewartet wird, sondern in allen Phasen des Studiums Sensibilisierungs- und Reflexionseinheiten zum späteren Tätigkeitsfeld angeboten werden. In berufsspezifischen Lehrangeboten werden berufsrelevante Situationen mit hierfür speziell geschulten Schauspieler/inne/n in Kleingruppen geübt. Dazu gehören beispielsweise ärztliche Aufklärungsgespräche im weißen Kittel, herausfordernde Personalführungsgespräche mit Mitarbeiter/inne/n oder schwierige Gespräche zwischen Lehrer/inne/n und Eltern. Zusätzlich werden Kurse zu fachübergreifenden Themen wie Interkulturalität oder Fehlermanagement angeboten. Dadurch erhalten die Studierenden nach einem einführenden theoretischen Input die Möglichkeit, ihr professionelles Verhalten zu trainieren und parallel zur akademischen Sozialisation zu reflektieren.

Die Leitung der Kleingruppen wird je nach Themengebiet von fortgeschrittenen Studierenden in der Rolle als Tutor/inn/en (peer-group-learning) oder von Expert/inn/en aus der Praxis übernommen. Für Letzteres konnten unter anderem Lehrer/innen, Ärzte/Ärztinnen und Personaler/innen gewonnen werden, die das Feedback der Studierenden durch ihr Erfahrungswissen aus der Praxis ergänzen. Dabei spielen auch die Vorbildfunktion und Möglichkeiten des frühzeitigen Bondings eine Rolle. Ziel des Lehrkonzepts ist es insbesondere, die Methodenkompetenz im Bereich Kommunikation sowie die Sozial- und Selbstkompetenz zu fördern, wobei der Fokus auf den Fertigkeiten (skills) und der Haltung (attitudes) liegt.

Im Rahmen der Projektvorstellung werden die didaktische Konzeption, einige konkrete Fallszenarien sowie Überlegungen zur Nachhaltigkeit und Qualitätssicherung präsentiert. Interessierte haben parallel dazu die Möglichkeit, sich in einem Gespräch mit einem Studierenden mit der Teilnehmerperspektive auseinanderzusetzen oder mit einem/einer Schauspieler/in eine vorbereitete Gesprächssimulation durchzuspielen.

WEN MÖCHTEN WIR ANSPRECHEN?

Das Praxisprojekt ist insbesondere für Lehrende interessant, die sich den Transfer von Simulationen in ihren eigenen Lehrveranstaltungen vorstellen können.

Zudem richtet sich der Beitrag an Hochschuldidaktiker/innen, die die Arbeit mit Simulationen an ihrer Hochschule unterstützen (möchten).

Auch Wissenschaftsmanager/innen, die sich für die konkrete Ausgestaltung von Simulationen in ihrer Hochschule einsetzen (wollen), sind herzlich willkommen.

WELCHE KONKRETEN FRAGEN BRINGEN WIR FÜR UNSER PUBLIKUM MIT?

Welche Erfahrungen mit Simulationen in Lehrveranstaltungen haben Sie gesammelt?

Sehen Sie weitere Einsatzgebiete von Simulationen in der universitären Lehre?

Welche Anreize sehen Sie für die externen Praktiker/innen, die das Projekt begleiten?

DREI STICHWORTE:

Simulation, Rollenspiel, Praxisbezug

Ansprechpartner: Tim Peters

ABSTRACT V: PRAXISBEISPIEL IV: Entrepreneurship in der Lehre

WAS MÖCHTEN WIR SAGEN?

Unternehmergeist und die Begeisterung dafür, die eigene Idee zu verwirklichen, kann schon im Studium geweckt werden. Dabei sind für die Studierenden insbesondere Role Models, die den Schritt vom Studium in die Selbstständigkeit mit Erfolg und Enthusiasmus geschafft haben, von besonderer Bedeutung. Aber auch Kooperationen einzelner Lehrender oder Fakultäten mit Unternehmen oder die theoretische Reflexion des Konzepts können dazu führen, dass Studierende sich auf den Weg machen, ihr eigenes Unternehmen zu gründen.

Darüber hinaus hat auch die zentrale Ebene der Hochschule eine wichtige Funktion: Sie kann z.B. über Wettbewerbe oder geeignete Anreizsysteme das Thema in der Hochschule gezielt platzieren und es auf die Agenda heben.

Welche anderen Möglichkeiten es noch gibt, den „spirit“ des Entrepreneurship in die Lehre einzubringen? Diese Frage stellt sich an der RUB, aber sicher auch an anderen Hochschulen.

Wir möchten mit den Teilnehmenden unseres Praxisbeispiels erste Erfahrungen zu diesem Thema, die wir an der RUB gesammelt haben, diskutieren und gemeinsam Ideen entwickeln, wie die Verschränkung von Entrepreneurship und Lehre weiterentwickelt werden kann.

WEN MÖCHTEN WIR ANSPRECHEN?

Das Praxisbeispiel richtet sich vorrangig an Wissenschaftsmanager/innen, die sich für die gezielte Förderung von Entrepreneurship an ihrer Hochschule interessieren.

Zudem richtet sich der Beitrag an Hochschuldidaktiker/innen, die Ideen und Erfahrungen zur Förderung von Entrepreneurship in der Lehre einbringen.

Außerdem sind Lehrende angesprochen, die bereits Erfahrungen mit Entrepreneurship in ihren Lehrveranstaltungen haben.

WELCHE KONKRETEN FRAGEN BRINGEN WIR FÜR UNSER PUBLIKUM MIT?

Welche Möglichkeiten der zentralen Steuerung gibt es, um das Thema an der Hochschule präsent zu machen?

Welche Erfahrungen haben Sie mit dem Thema? Wie bringen Sie Studierenden in Lehrveranstaltungen/Lehrprojekten Unternehmergeist nahe, wo sehen sie Schwierigkeiten bei der Verankerung?

Inwiefern können Sie als Lehrende/r das Thema Entrepreneurship in Ihrer Lehrveranstaltung verankern?

DREI STICHWORTE:

Entrepreneurship, Anreizsysteme, Praxisbezug

Ansprechpartnerinnen: Judith Ricken, Anja Tillmann



ABSTRACT VI: PRAXISBEISPIEL V: WORLDFACTORY®

WAS MÖCHTEN WIR SAGEN?

Im Zuge des wirtschaftlichen Strukturwandels in Bochum kommt der Ruhr-Universität Bochum als Ausbildungsstätte auch für die Region eine besondere Bedeutung zu. Eingebettet in das Leitthema wissensbasierte Stadt- und Regionalentwicklung und im Verbund mit den Bochumer Hochschulen und weiteren Akteuren aus regionaler Wissenschaft, Politik und Wirtschaft stellt die WORLDFACTORY® im Kern ein neuartiges Transfer- und Gründerkonzept dar: eine studentische Ausbildungseinrichtung mit integrierter Ausgründungswerkstatt, aufgebaut nach den Sparten eines global agierenden Unternehmens, die von Teams aus Studierenden lösungsorientiert geführt wird. Sie fungiert damit als Motor und Nukleus für das forschungsnah, innovationsgeleitete Transfer- und Gründungsgeschehen in der Region. Lehrebezogene Aktivitäten der WORLDFACTORY® – produkt- und projektorientierte Lehr-/Lernprojekte tandembetreut durch Wissenschaft und Wirtschaft, im Sinne Forschenden Lernens von der Idee bis zur Präsentation der Lösung oder des Produkts – werden curricular verankert in den Studiengängen der RUB und der Bochumer Hochschulen und können an die integrierte Lernfabrik andocken. Im Sinne der Beförderung regionaler Gründermentalität und -kultur werden Studierende, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler für das Thema Gründung sensibilisiert und qualifiziert. Eigene unternehmerische Aktivitäten werden so als selbstverständliche Alternative zu Wissenschaftskarrieren und abhängigen Beschäftigungsverhältnissen nach Studienabschluss etabliert.

Die WORLDFACTORY® zeigt Studierenden systematisch unternehmerische Perspektiven im Studium auf (Entrepreneurship im grundständigen Studium für fortgeschrittene Bachelor- und Masterstudierende). Sie ermöglicht kreativ denkenden Studierenden ein problemlösungsorientiertes unternehmerisches Handeln im realitätsnahen Kontext eines global ausgerichteten Experimentalunternehmens. Dabei steht die Zusammenarbeit in interdisziplinären, internationalen Teams aus Studierenden verschiedener Hochschulformen an vorgegebenen oder selbst gewählten Problemstellungen aus der Praxis in einem geschützten Experimentierfeld im Vordergrund. Außerdem ermöglicht die WORLDFACTORY® den frühen Kontakt zwischen Unternehmen, Studierenden und anwendungsorientierten Wissenschaftler/inne/n. Unternehmerische Aktivitäten aus den Hochschulen werden durch Infrastruktur, Beratungsangebote, Netzwerke etc. („easy start-up“) unterstützt.

WEN MÖCHTEN WIR ANSPRECHEN?

Das Praxisbeispiel richtet sich vorrangig an Wissenschaftsmanager/innen, die sich für die gezielte Förderung von Transfer- und Gründungskonzepten interessieren.

Zudem richtet sich der Beitrag an Hochschuldidaktiker/innen, die Ideen und Erfahrungen zur Verzahnung dieser Konzepte mit der Lehre einbringen.

Außerdem sind Lehrende angesprochen, die bereits Erfahrungen mit Transfer und Unternehmenskontakten in ihren Lehrveranstaltungen haben.

WELCHE KONKRETEN FRAGEN BRINGEN WIR FÜR UNSER PUBLIKUM MIT?

Wo sehen Sie Stärken dieses Konzeptes in der akademischen Entrepreneurship-Ausbildung, wo Schwächen?

Welche Faktoren zeichnen Ihrer Erfahrung nach ein gründungsfreundliches Klima und Umfeld an Hochschulen aus?

DREI STICHWORTE:

Entrepreneurship, Transferkonzept, Praxisbezug

Ansprechpartnerin: Anja Buchholz

Disqspace: Studiengangsentwicklung I

ID: 237 / F3-DS: 5

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: Diversität, Heterogenität, eLearning, Lehrmethoden

Stichworte: MOOC, Binnendifferenzierung, Praxisbericht

(MOOC-gestützte) Online-Einheiten als Mittel der Binnendifferenzierung in heterogenen Lerngruppen: Ein Pilotprojekt

Barbara Thies, Elke Heise, Gabriele Krause

(1) Große Lehrveranstaltungen mit heterogenen Studierendengruppen prägen die Lehrveranstaltungen des Instituts für Pädagogische Psychologie an der TU Braunschweig. Insbesondere in einführenden Vorlesungen finden sich Studierende mit unterschiedlichen Vorwissenstrukturen und beruflichen Perspektiven. Mit dem hier vorgestellten Pilot-Projekt „MuDihL“ (Multimediale Differenzierungsangebote für heterogene Lehrveranstaltungen) wurden zwei einführende Vorlesungen (Psychologie des Lernens und Lehrens, Erziehungspsychologie) so miteinander verzahnt, dass separat für drei BA-Studiengänge (Lehramt, Psychologie, Erziehungswissenschaft) der Erwerb von Transferwissen mit eigens konstruierten studiengangsspezifischen Online-Einheiten vertieft und per Selbstkontrolle überprüft werden konnte. Im zweiten Drittel der Vorlesungen erhielten die Studierenden Online-Lerneinheiten (Lernplattform Moodle). Alle Studierenden wurden zunächst mit einem identischen videobasierten Fallbeispiel („Max hat Leseschwierigkeiten“) konfrontiert, das unter einer attributionstheoretischen Perspektive Verbindungen zu beiden Vorlesungen ermöglichte. Vor diesem Hintergrund bekamen die Studierenden je nach Studiengang unterschiedliche vorlesungsbezogene Wiederholungs- und fallbezogene Anwendungsfragen. Die Studierenden der Psychologie bspw. wurden primär mit diagnostischen Aufgaben und Interventionsplanungen konfrontiert, die Lehramtsstudierenden mit Fragen der Leistungsbeurteilung und –rückmeldung und die Studierenden der Erziehungswissenschaft mit Beratungsprozessen. Die Bearbeitung der studiengangsspezifischen Anwendungsaufgaben erfolgte kollaborativ in Wikis.

Das Pilotprojekt wurde zweiphasig evaluiert. Kurz vor dem Einsatz der Online-Einheiten erfolgte eine klassische Lehrveranstaltungsevaluation, nach den Online-Einheiten eine zweite Evaluation, um den spezifischen Effekt der Online-Einheit (in Bezug auf Zufriedenheit, subjektiven Lernerfolg, Stellenwert für die Klausurvorbereitung) auch unabhängig von der Vorlesung abschätzen zu können. Die Studierenden, die die Online-Lehreinheit genutzt haben (jeweils knapp 60 Prozent), bewerten diese für beide Vorlesungen als hilfreich, insbesondere im Hinblick auf die Veranschaulichung und Vertiefung der Inhalte. Auch der mit der Online-Einheit verbundene subjektive Lernertrag wird als mittelgroß bis groß eingeschätzt. Beide Vorlesungen profitieren auch hinsichtlich ihrer Gesamtbewertung von der Online-Einheit. Des Weiteren finden sich Hinweise auf eine studiengangsspezifische Eignung und Nutzung des Online-Angebots. Im Einzelvergleich wird deutlich, dass Studierende der Erziehungswissenschaften einen geringeren Lernertrag angaben als Studierende des Lehramts und der Psychologie (vgl. Thies & Heise, 2014).

Die Online-Einheiten sowie das Gesamtkonzept können als Grundlage für die Entwicklung eines MOOCs genutzt werden, in dem hochschulübergreifend Studierenden vergleichbarer Studiengänge binnendifferenzierende Übungsaufgaben angeboten werden.

Thies, B. & Heise, E. (2014). (MOOC-gestützte) Online-Einheiten als Mittel der Binnendifferenzierung in heterogenen Lehrveranstaltungen: Ein Pilotprojekt. In M. Krämer, U. Wegner & M. Zupanec (Hrsg.), Psychologiedidaktik und Evaluation X (S. 153-160). Aachen: Shaker.

Czernecka, J. (2013). The idea of diversity management. In C. Quaiser-Pohl, V. Ruthsatz & M. Endepohls-Ulpe (Eds.), Diversity and diversity management in education (pp. 35-45). Münster: Waxmann.

HRK (2013). Vielfalt gestalten und Chancen nutzen. Diversität in Studium und Lehre. Verfügbar unter: <http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/nexus-Impuls-3-Diversitaet.pdf> (abgerufen am 19.01.2015).

(2)

- Hochschullehrende mit großen und heterogenen Studierendengruppen
- Hochschullehrende mit pädagogischem und psychologischem Fachhintergrund
- Hochschuldidaktiker/innen mit pädagogischem und psychologischem Fachhintergrund

(3)

- Wie lösen andere das Problem der Binnendifferenzierung in großen heterogenen Vorlesungen?
- Wer hat welche Erfahrungen mit Blended Learning Konzepten zur Binnendifferenzierung? Wie können diese mit „normalen“ Vorlesungen verknüpft werden?
- Welchen Beitrag können solche Konzepte zum Kompetenzerwerb leisten? In welchem Verhältnis stehen Entwicklungsaufwand und möglicher Kompetenzerwerb?
- Wie lässt sich der Entwicklungsaufwand von Online-Einheiten und MOOCs im Rahmen der üblichen Lehrkapazitäten jenseits von extern geförderten Projekten leisten?

ID: 174 / F3-DS: 2

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: Fachdidaktik, Kompetenzorientierung, Organisationsentwicklung, Faculty Development, Hochschulentwicklung
Stichworte: Begabtenförderung als Bestandteil universitärer Massenstudiengänge an Universitäten (Elite / Exzellenzprogramme in der Lehre), Heterogene Studierendenschaft und Auswahl exzellenter Studierender, Selbsteinschätzung und -entwicklung, Förderprogramm

Förderung exzellenter Studierender: Einblicke in Konzeption, Erfahrungen und Gestaltungsfelder eines Förderprogramms an einer wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät

H.-Hugo Kremer, [Eva Rüschen](#)

„Und wo bleiben die Guten?“ Mit dieser Schlagzeile greift DIE ZEIT in ihrer Ausgabe vom 23.10.2014 die Frage nach der Förderung von besonders guten Studierenden in Zeiten von Massenstudiengängen auf. Ausgangspunkt dieser aktuellen Diskussion ist, dass die Zahl der Studienanfänger seit Jahren kontinuierlich steigt, sodass mittlerweile ca. 50 % eines Jahrgangs ein Studium aufnehmen (vgl. Wolter, 2014). Damit stehen Hochschulen zunehmend vor der Herausforderung, eine immer heterogener werdende Studierendenschaft betreuen zu müssen (vgl. Winter, 2014). Um die Lernenden bei den Herausforderungen des Studiums zu unterstützen, werden deshalb bspw. Förderprogramme wie das Bund-Länder-Programm „Qualitätspakt Lehre“ aufgesetzt, in denen Lehrende u. a. Mentoringprogramme entwickeln, die die Studierenden in ihrem Studienstart und bei weiteren Herausforderungen des Studiums begleiten und unterstützen. Es wird zurecht darauf verwiesen, dass damit die Gefahr besteht, dass für die Gruppe der sehr leistungsstarken und interessierten Studierenden gerade in Studiengängen mit hohen Studierendenzahlen und einer überproportionalen Auslastung keine besonderen Angebote enthalten sind. An dieser Frage setzt das Exzellenzprogramm der Fakultät für Wirtschaftswissenschaften der Universität Paderborn an, in dem seit Wintersemester 2013/2014 leistungsstarke Studierende der Bachelorstudiengänge im Rahmen von Seminaren, Austauschforen und der Bearbeitung von fachübergreifenden wirtschaftswissenschaftlichen Fallstudien (WiWi-Studies) in ihrer individuellen und fachlichen Entwicklung begleitet werden. Über diesen Weg werden die Studierenden frühzeitig an eigene Forschungsarbeiten herangeführt und in ihrer individuellen Studiengestaltung unterstützt. Zusätzlich bestehen Möglichkeiten zur Vernetzung mit Hochschulangehörigen sowie Vertretern der unternehmerischen Praxis. Die Entwicklung des Exzellenzprogramms war mit grundlegenden Herausforderungen verbunden, wie bspw. der Bestimmung eines Exzellenzverständnisses, der Auswahl und Etikettierung exzellenter Studierender oder der individuellen Verankerung in der Fakultätsstruktur. Der Designprozess ist eingebettet in eine Professionalisierung der Studiengangentwicklung und nimmt daher Erkenntnisse aus diesem Prozess auf und ist wiederum Auslöser für eine weitere Entwicklung der Studiengänge. Im Vortrag wird auf die Konzeption des Programms eingegangen und es werden markante Fragestellungen aufgearbeitet. Hierbei kann auf erste Ergebnisse aus Befragungen von TeilnehmerInnen des Exzellenzprogramms und Rückmeldungen von Hochschulangehörigen, aber auch Erfahrungen in der Umsetzung des Programms eingegangen werden. Es zeigen sich hierbei Erfolge und zukünftige Gestaltungsfelder für die weitere Entwicklung.

Begabtenförderung als Bestandteil universitärer Massenstudiengänge an Universitäten (Elite-/Exzellenzprogramme in der Lehre), Praxisbeispiel eines Förderprogramms, Forschendes Lernen

- Experten zur Begabtenförderung
- Hochschuldidaktiker, die Lehr-/Lernangebote für bestimmte Zielgruppen anbieten
- Lehrende, die sich für die Förderung heterogener Studierendengruppen interessieren

Literatur:

Winter, S. (2014). Umgang mit Heterogenität. In: Banscherus, U., Bülow-Schramm, M., Himpele, K., Staack, S. & Winter, S. (Hrsg.). Übergänge im Spannungsfeld von Expansion und Exklusion. Eine Analyse der Schnittstellen im deutschen Hochschulsystem (S. 249-265). Bielefeld: Bertelsmann.

Wolter, A. (2014). Eigendynamik und Irreversibilität der Hochschulexpansion: Die Entwicklung der Beteiligung an Hochschulbildung in Deutschland. In: Banscherus, U., Bülow-Schramm, M., Himpele, K., Staack, S. & Winter, S. (Hrsg.). Übergänge im Spannungsfeld von Expansion und Exklusion. Eine Analyse der Schnittstellen im deutschen Hochschulsystem (S. 19-38). Bielefeld: Bertelsmann.

Spiewack, M. (2014). Und wo bleiben die Guten? Ein Plädoyer für eine Elitenbildung an der Massenuniversität. In: Die ZEIT, Ausgabe 44 vom 24. Oktober 2014.

ID: 235 / F3-DS: 4

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: Studieneingangsphase

Stichworte: erweiterte Studieneingangsphase, Studienerfolg, problemorientiertes Lernen, projektbasiertes Lernen

Problem- und projektbasiertes Lernen in der gestreckten Studieneingangsphase "mytrack" an der TU Hamburg-Harburg (TUHH)

Sönke Knutzen, Hanno Kallies, Anna Lusiewicz, [Victoria Misch](#)

Die Technische Universität Hamburg-Harburg (TUHH) ist – wie auch andere Hochschulen – bestrebt, einen erfolgreichen Studienstart sowie Studienerfolg zu ermöglichen bzw. den Studienabbruch zu verhindern.

Aus einer Studie von Winker und Derboven (2010) geht hervor, dass sich „Studienabbrüche eher weniger mit Defiziten in den Studienvoraussetzungen erklären“ lassen und „circa 80 Prozent der Studienabbrechenden eher geeignet für ein ingenieurwissenschaftliches Studium sind“ (ebd. S.92). Es wird zudem benannt, „dass die hohe Stoffmenge, die in Form von isolierten Formeln ohne Weltbezug und Zusammenhang präsentiert wird, in Kombination mit einer Kultur der Anonymität und der Selektion für das Gros der Studienabbrüche verantwortlich ist. Ans Studium binden dagegen Studiensituationen, in denen die Studierenden das Gefühl haben, den Stoff wirklich zu verstehen oder in denen sie die gestellten Aufgaben sicher bewältigen können.“ (ebd. S.92)

Unter Einbezug dieser Ergebnisse wurde zum Wintersemester 2014/15 an der TUHH im Bachelorstudiengang Elektrotechnik ein alternativer Studienweg („mytrack“) eingeführt. Dieser zeichnet sich besonders durch einen projekt- und problemorientierten Ansatz mit Lebenswelt- und Berufsbezug aus, welcher überfachliche Themen integriert. Die Struktur des mytrack beruht auf einer Streckung der Studieneingangsphase von 2 auf 4 Semester und dementsprechender Verteilung der Prüfungslast sowie der Verlängerung der Regelstudienzeit von 6 auf 8 Semester. Die frei werdenden Zeitfenster werden mit ergänzenden Lehrveranstaltungen in Form von Tutorien und Projekten gestaltet.

In den durchgeführten Projekten bearbeiten die Studierenden selbstständig realitätsnahe Aufgabenstellungen von Elektroingenieuren, die inhaltlich stark mit den regulären Lehrveranstaltungen korrespondieren.

In den Tutorien werden die Inhalte der regulären Lehrveranstaltungen in problemorientierten Lernsituationen vertiefend behandelt. Hierbei liegt ein besonderer Fokus auf dem vertieften qualitativen Verständnis der Inhalte und auf oft auftretende Fehlvorstellungen.

Die Projekte und Tutorien werden fachintegriert durch Anregung der Studierenden zur Reflexion von Team- und Kommunikationsprozessen, der Gabe von Feedback, der Auseinandersetzung und Anwendung von Projektmanagementmethoden begleitet. Zudem wird mittels eines Portfolios zur Reflexion des eigenen Lernprozesses angeregt.

In den Angeboten des mytrack werden die Lernbegleitung sowie spezifische Beratungs- und schreibdidaktische Ansätze als Lehr-Lernansatz umgesetzt. Somit wird die Voraussetzung zur Ausbildung einer tragfähigen vertrauensvollen Dozierenden-Studierendenbeziehung auf Augenhöhe geschaffen.

Mit dem Beitrag möchten wir einen Austausch über Umsetzungsmöglichkeiten von innovativen Studieneingangsphasen mit anderen in der Hochschuldidaktik Tätigen anregen. Uns interessiert hierbei, welche Ansätze von anderen Hochschulen verfolgt werden und welche Erfahrungen dabei gesammelt wurden.

ID: 227 / F3-DS: 6

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: Organisationsentwicklung, Faculty Development, Hochschulentwicklung, Qualitätsmanagement

Stichworte: Studierbarkeit, Zeitfenstermodell, Überschneidungsfreiheit

Studierbarkeit organisatorisch verbessern – Koordination von Lehrveranstaltungen im Dialog

Ulrike Bruhn, Vanessa Gieseler, Tilo Freitag, Andreas Fritsch

Die Qualitätssicherung und -entwicklung im Bereich Studium und Lehre an der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald zielt u.a. auf die Verbesserung der Studierbarkeit ab. Das vom BMBF geförderte Projekt interStudies orientiert sich bei der Definition der Studierbarkeit an dem Begriffsverständnis des Verbundes Norddeutscher Universitäten. Dieser bezeichnet einen Studiengang als studierbar, wenn ein durchschnittlich begabter Studierender das Studium mit den einhergehenden Studienzielen in der Regelstudienzeit absolvieren kann, ohne einen unvermeidbaren Zeitaufwand investieren zu müssen (Verbund Norddeutscher Universitäten, 2012, S. 5). Dazu zählt als Grundvoraussetzung die Gewährleistung eines überschneidungsfreien Studiums. Aufgrund der fakultätsübergreifenden Studienstruktur im Zwei-Fach-Bachelor- und im modularisierten Lehramtsstudiengang, der die weitgehend freie Kombination zweier Fächer ermöglicht, stellt die Studienorganisation eine Herausforderung dar. Um herauszufinden, wie viele Studierende von Überschneidungen betroffen sind, wurde zunächst eine datengestützte Bestandsaufnahme auf Grundlage einer Dokumentenanalyse durchgeführt. Diese ergab, dass in den ersten vier Fachsemestern des untersuchten Studienjahres bis zu 25% der Studierenden in den Zwei-Fach-Bachelor- und modularisierten Lehramtsstudiengängen von Überschneidungen ihrer Pflichtveranstaltungen betroffen waren. Zur Reduzierung der Lehrveranstaltungsüberschneidung standen verschiedene Lösungsansätze wie ein Zeitfenstermodell (Starcevic-Srkalovic & Jungwirth, 2011) und Softwarelösungen zur Auswahl. Es zeigte sich jedoch, dass die Überschneidungsraten durch eine händische Koordination mit relativ geringem Ressourcenaufwand erheblich reduziert werden können. Daher wurde ein eigenes kooperatives Zeitfenstermodell entwickelt, bei dem partizipativ, kriteriengeleitet und dialogisch vorgegangen wird.

Durch dieses Vorgehen wurde eine größere Akzeptanz des Zeitfenstermodells bei den Lehrenden erreicht. Der Reduzierung der Überschneidung steht dabei jedoch eine gewisse Einschränkung der Selbstbestimmung der Lehrenden entgegen. Ein dauerhafter Dialog und die Sicherung der Kooperation der Lehrenden ist daher eine Voraussetzung für die nachhaltige Etablierung des Zeitfenstermodells. Dieses soll in einer interinstitutionellen Abstimmungskultur münden und letztlich die Überschneidungsfreiheit der Zwei-Fach-Bachelor- und modularisierten Lehramtsstudiengänge nachhaltig gewährleisten und sichern. Dazu wird eine universitätsinterne Software, die bereits der individuellen Termin- und Ressourcenabstimmung dient, fakultätsübergreifend zur Abstimmung genutzt.

Der Beitrag richtet sich vorrangig an Mitarbeitende des Qualitätsmanagements und der Organisationsentwicklung kleiner bis mittlerer Hochschulen und zeigt eine Möglichkeit auf, wie die Studienqualität durch Organisation von Überschneidungsfreiheit in der Lehre bei relativ geringem Ressourcenaufwand deutlich verbessert werden kann.

Literatur:

Starcevic-Srkalovic, L., Jungwirth, M. (2011). Das Zeitfenstermodell der Universität Hamburg: Sicherung der Studierbarkeit im Lehramtsstudium. In Steinhardt, I. (Hrsg.), Studierbarkeit nach Bologna. Mainzer Beiträge zur Hochschulentwicklung. Bd. 17, (S. 126-142). Mainz: Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung.

Verbund Norddeutscher Universitäten (2012). Sicherung der Studierbarkeit durch Qualitätsmanagement in Studium und Lehre. Ein Projekt im Verbund Norddeutscher Universitäten (Verbund-Materialien 25). Bremen. Online im Internet: URL: http://www.uni-nordverbund.de/fileadmin/user_upload/redakteur/Studierbarkeit/

Projektplan_Studierbarkeit.pdf (Stand 26.09.2014).

Zielgruppe:

- Mitarbeitende des Qualitätsmanagements und der Organisationsentwicklung kleiner bis mittlerer Hochschulen
- Mitglieder der Hochschulleitung kleiner bis mittlerer Hochschulen
- Mitglieder der Fakultätsleitung kleiner bis mittlerer Hochschulen

ID: 116 / F3-DS: 1

Inhaltlicher Forschungsbeitrag

Themen: Module, Modulgestaltung, Modulhandbücher, Organisationsentwicklung, Faculty Development, Hochschulentwicklung

Stichworte: Überfachliche Studienprogramme, Studentisches Wahlverhalten, Studienprogrammentwicklung

Zum studentischen Wahlverhalten in überfachlichen Studienprogrammen: die KOMFOR-Studie – ein Triangulationsansatz

Andreas Seifert, Julia Schütz

Mit der Entwicklung und Einführung von fachübergreifenden Studienprogrammen an zahlreichen deutschen Hochschulen ist unter anderem der Anspruch verbunden, den Studierenden ihre Freiheitsgrade „zurückzugeben“, die mit der Einführung von Bachelor- und Masterstrukturen nach Bologna weitestgehend verloren erscheinen. Die Anteile überfachlicher Lehre (auch unter Bezeichnungen wie General Studies, Studium Generale, Studium Fundamentale oder Studium Universale zu finden) ergänzen die fachwissenschaftliche Ausbildung durch berufsqualifizierende Angebote und Themen einerseits, folgen zudem andererseits auch Bestrebungen zur Wiederbelebung des klassischen Bildungsideals. An der Leuphana Universität Lüneburg wird dieses Modell in der Form realisiert, das die Studierenden ab dem zweiten Semester neben ihrem Haupt- und Nebenfach das sogenannte Komplementärstudium belegen (insgesamt etwa ein Drittel der Gesamtleistung des Bachelorstudiums). Dieses gliedert sich in sechs Perspektiven („Verstehen & Verändern“, „Kunst & Ästhetik“, „Projekte & Praxis“, „Natur & Technik“, „Sprache & Kultur“, „Methoden & Modelle“). Bereits in diesen Bezeichnungen zeigen sich zum Teil deutliche Bezüge zu Studienrichtungen und -fächern.

Für Hochschulentwickler/innen stellt sich die zentrale Frage, wie fächerübergreifende Studienanteile von Studierenden genutzt werden: komplementär (also ergänzend bzw. affin zum studierten Fach) oder divergent (also „über den Tellerrand schauend“ bzw. „neue Horizonte öffnend“). Genau hier liegt der Schwerpunkt der KOMFOR-Studie. In dieser wird das Wahlverhalten Studierender unterschiedlicher Fachrichtungen auf der Ebene der sechs wählbaren Perspektiven im überfachlichen Studienmodell des Komplementärstudiums der Leuphana Universität untersucht. In die quantitative Analyse werden die Daten von Studierenden (N = 5.570) einbezogen. Zusätzlich wurden leitfadengestützte Interviews mit den Studierenden geführt. Diese Auswertung erfolgte inhaltsanalytisch. Der dritte Erhebungszusammenhang besteht in der inhaltsanalytischen Auswertung der Seminarankündigungen insbesondere hinsichtlich der Dimension „Interdisziplinarität“. Die ersten Ergebnisse weisen darauf hin, dass die Studierenden eher affin zu ihrem gewählten Hauptfach wählen und eine Stärkung ihres fachwissenschaftlichen Profils verfolgen, obwohl sie die Ziele des Komplementärstudiums dezidiert benennen können. In der gemeinsamen Diskussion im Anschluss des Vortrags soll das Nachdenken darüber angeregt werden, welchen Mehrwert überfachliche Studienprogramme eigentlich haben und inwieweit es im Verantwortungsbereich der Hochschule liegt, die Studierenden ihrer fachwissenschaftlichen Komfortzone zu entlocken.

ID: 216 / F3-DS: 3

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: Interdisziplinarität, Transdisziplinarität, Kompetenzorientierung, Lehrmethoden

Stichworte: Planspiel, Projektmanagement, LEGO® Serious Play®-Methode

Zusammenarbeit in interdisziplinären Projekten fördern: Projektwerkstatt C² zur Entwicklung von Projektmanagementwissen und sozialen Kompetenzen

Daniela Menzel, Silke Geithner, Stefan Donath

Studierende stehen zunehmend vor der Herausforderung, in interdisziplinären Projektteams zu arbeiten. Sie müssen innerhalb kürzester Zeit, ein gemeinsames Verständnis über Ziel, Inhalte und Methoden erreichen sowie kooperativ und effektiv zusammenarbeiten. Diese überfachlichen Fähigkeiten lassen sich kaum über Frontalunterricht vermitteln, sondern müssen selbst erlebt und aktiv erworben werden (Lainema/Makkonen 2003; Sauaia 2006). Planspiele schaffen einen Erfahrungsraum für komplexe Handlungs- und Entscheidungssituationen und bereiten damit nachhaltiger auf spätere reelle Anwendungssituationen vor. Das 2-tägige Planspiel „Projektwerkstatt C²“ für 8 bis 12 Teilnehmende trainiert fachlich-methodische Kompetenzen im Projektmanagement sowie Sozial- und Führungskompetenzen.

Der Projektwerkstatt C² liegt ein reales Fallbeispiel eines Automobilzulieferers zum Aufbau eines neuen Standortes in China zugrunde (C²=Camshaft China). Die Teilnehmenden erleben Herausforderungen beim Management von Projekten und lernen, auf Basis unvollständiger Informationen und in begrenzter Zeit zu entscheiden. Trainiert werden Teamführung, Selbstmanagementfähigkeiten, Entscheidungs-, Konflikt- und Problemlösungs-fähigkeiten sowie Kooperation und Kommunikation in Projektteams.

Im Planspiel wird die Methode LEGO® Serious Play® (LSP) eingesetzt (vgl. Schulz/Geithner 2014), die „think with the hands“ (Roos/Victor 1999) ermöglicht. LSP basiert auf dem gegenseitigen Erläutern der persönlichen und später gemeinsamen Modelle und der Simulation von Entscheidungen und Szenarien in einer komplexen Projektlandschaft. Das Planspiel wird rundenbasiert an zwei Gruppenarbeitsplätzen durchgeführt, wodurch im Verlauf auf unterschiedlichen Abstraktionsebenen agiert werden kann:

(1) Am „Reflexionstisch“ entsteht sukzessive eine LEGO®-Projektlandschaft aus Rollen-, Aufgaben und Stakeholder-modellen des Projektteams.

(2) Auf dem „Spieltisch“ wird Schritt für Schritt ein Modell der neuen Produktionshalle gemäß dem Projektziel des Standortaufbaus umgesetzt.

Die LEGO®-Modelle dienen zur Reflexion und Diskussion abstrakter Sachverhalte wie Projektarbeit oder Teamstruktur. Am Ende des Planspiels werden mit LEGO®-Steinen wichtige Prinzipien der Projektarbeit im Sinne des Erkenntnis- und Lerntransfer (sog. simple guiding principles) unter der Frage, „Was ist das Wichtigste, das Sie während der Projektwerkstatt über erfolgreiche Projektarbeit gelernt haben?“ abgeleitet.

Das Planspiel wird umfangreich evaluiert (im Detail Geithner et al. 2014; Menzel et al. 2014):

Erhebung sozialer und methodischer Kompetenzen anhand des smk-Kompetenzmodells (Frey & Balzer, 2003, 2007) vor und nach der Projektwerkstatt (vgl. Abb. 1),

Erhebung von Fachwissen zum Projektmanagement vor und nach der Werkstatt,
teilnehmende Beobachtung als Grundlage direkten Feedbacks,

Videoanalyse,

Einschätzungen zur Projektwerkstatt insgesamt und LSP (standardisierter Fragebogen).

Die Vorher/Nachher-Kompetenzbewertung zeigt signifikante Mittelwertunterschiede auf Basis eines zweiseitigen t-Tests (N=33) für die Reflexivität ($p < 0,01$), Führungsfähigkeit ($p < 0,05$), Kooperationsfähigkeit ($p < 0,05$) sowie hochgradig signifikant für das Wissen zum Projektmanagement ($p < 0,01$). Ein signifikanter Kompetenzzuwachs in Folge der Projektwerkstatt kann somit gefolgert werden

Literatur:

Frey, A., & Balzer, L. (2003). Soziale und methodische Kompetenzen - der Beurteilungsbogen smk: Ein Messverfahren für die Diagnose von sozialen und methodischen Kompetenzen. *Empirische Pädagogik*, 17(2), p. 148-175.

Frey, A., & Balzer, L. (2007). Beurteilungsbögen zu sozialen und methodischen Kompetenzen – smk72. In: Erpenbeck, J. & von Rosenstiel, L. (Hrsg.): *Handbuch Kompetenzmessung*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, S. 348-359.

Geithner, S., Menzel, D. & Donath, S. (2014). Team processes in interdisciplinary projects - The C²- Business Game for Project Management and Soft Skill Development. In: Kriz, W.C (Eds.): *The Shift from Teaching to Learning: Individual, Collective and Organizational Learning through Gaming Simulation*. Bielefeld: Bertelsmann, S. 246-264.

Lainema, T., & Makkonen, P. (2003). Applying constructivist Approach to Educational Business games: Case REALGAME. *Simulation & Gaming*, 34(1), p. 131-149.

Menzel, D., Geithner, S. & Donath, S. (2014). „Projektwerkstatt C² - Camshaft China“: Planspiel zur Entwicklung von Projektmanagementfähigkeiten und sozialen Kompetenzen. HDS. *JOURNAL II/2014*. S. 7-18;
http://www.qucosa.de/fileadmin/data/qucosa/documents/15346/HDS_Journal_2-2014_Werkstattberichte-LIT.pdf

Roos, J. & Victor, B. (1999). Towards a New Model of Strategy-Making as Serious Play. *European Management Journal*, 17(4), p. 348-355.

Sauaia, A. C. A. (2006). Cases and Business Games: The perfect match! *Developments in Business Simulation and Experiential Learning*, 33(1), p. 204-212.

2. Fokussierte Zielgruppe

Leiter/innen hochschuldidaktischer Einrichtungen

Forscher/innen im Bereich praxis-, problem- und handlungsorientiertes Lernen

Hochschuldidaktiker mit Fokus auf komplexen Lehr-/Lernarrangements, z.B. Planspiele und Simulationen

3. Fragen an die TeilnehmerInnen

Welche Erfahrungen haben die Teilnehmenden mit der LEGO® Serious Play®-Methode im universitären Lehr-Lern-Kontext bzw. welche Anwendungsbereiche sind denkbar?

Welche Erfahrungen im Bereich realitätsnaher Lern-umgebungen zur Ermöglichung eines aktiven, selbstregulierten und erfahrungsbasierten Lernprozesses gibt es seitens der Teilnehmenden?

Inwieweit kann das gewählte Evaluationskonzept weiter entwickelt werden (z.B. Online-Kompetenzbewertung, effiziente Analyse von Videodaten)?

F4-DS: Disqspace: Studiengangsentwicklung II

ID: 346 / F4-DS: 4

Inhaltlicher Forschungsbeitrag

Themen: Organisationsentwicklung, Faculty Development, Hochschulentwicklung, Scholarship of teaching and learning, Third Space, Verortung hochschuldidaktischer Einrichtungen

Stichworte: Evaluation, Curriculumentwicklung, Third Space, Vernetzung, Professionalisierung

Curriculumentwicklung im Dialog als hochschuldidaktische Herausforderung. Eine Untersuchung zu personalen und organisationalen Erfordernissen

Carolin Niethammer, Sabine Digel, Josef Schrader

Für die Hochschulen brachte die Bologna-Reform und der vom BMBF initiierte „Qualitätspakt Lehre“ grundlegende Fragen einer Neuorganisation von Studium und Lehre mit sich. Vor diesem Hintergrund wird an der Universität Tübingen eine Gesamtstrategie zum Aufbau effizienter Strukturen durch die Verzahnung von Einzelmaßnahmen angestrebt. Es geht darum, die beteiligten Akteure zusammenzuführen und als Einheit im Third Space (Whitchurch 2013), der Schnittstelle von Lehre, Forschung und Administration, zu stärken. Neben der Optimierung bestehender Einrichtungen wird im Projekt, – als ein neuer Zugang zur Erforschung dieses Feldes, am Knotenpunkt der Curriculumentwicklung angesetzt: Ziel ist es, über den initiierten Austausch der Beteiligten im Studiengangentwicklungsprozess, personale sowie organisationale Erfordernisse für einen gelingenden Ablauf zu ermitteln. Dazu werden jährlich ausgewählte curriculare Entwicklungsvorhaben wissenschaftlich begleitet. Im Sinne der nutzenorientierten Grundlagenforschung umfasst dies sowohl die direkte Unterstützung der Entwickelnden als auch eine systematische, auf Praxis ausgerichtete Erkenntnissicherung (Schrader & Goeze, 2011). Über einen prozess- und personenbezogenen Zugang (nach Siebert 1974) münden die theoretischen Grundlagen in Annahmen zur Professionalisierung (Gieseke 2010): Es gilt 1. die Akteure an die veränderten Aufgaben heranzuführen und die erforderlichen Strukturen für die Aufgabenerfüllung zu schaffen (Rahmenprogramm: Workshops, moderierter kollegialer Austausch, Beratung) und dafür 2. Erfolgsfaktoren auf personaler und organisationaler Ebene sowie die Qualität der Prozesse evaluativ zu sichern (Mixed-Method-Ansatz nach Kuckartz 2014: Dokumentenanalyse, qualitative und quantitative Befragung). Für diese Intentionen wurde eine kumulative Vorgehensweise ausgearbeitet, die eine Feststellung und Deckung der aufkommenden Bedarfe sowie eine Identifizierung zentraler Aspekte ermöglicht. Die vorläufigen Ergebnisse weisen auf das Kernthema „Austausch und Dialog“ als Schlüssel zur Optimierung und für den Aufbau von (Support-)Strukturen hin (Heiner & Wildt 2013). Was dies für die Hochschuldidaktik und -entwicklung impliziert soll mit den Teilnehmenden reflektiert werden. Über die Vorstellung des kumulativen Projektverlaufs werden Konzepte, Erfahrungen und Ergebnisse mit den resultierenden Handlungen und Planänderungen sukzessive nachgezeichnet und die jetzige Situation mit ihren Herausforderungen anschaulich aufgebaut. Thematisiert wird v.a. die Kommunikation unterschiedlicher Akteure, um wechselseitige Denk- und Handlungslogiken zu verstehen, Prozesse abzustimmen und kontextuelle Rahmenbedingungen optimal zu gestalten. Der Mehrwert des Beitrags liegt demnach darin, verschiedene Perspektiven in der Hochschule zu adressieren und im Dialog für Entwicklungsfragen zu integrieren.

Literaturverzeichnis:

Gieseke, W. (2010). Professionalität und Professionalisierung. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuisl (Hrsg.), Wörterbuch Erwachsenenbildung (S. 243-244). Stuttgart: UTB Klinkhardt.

Heiner, M., & Wildt, J. (2013). Professionalisierung der Lehre. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Kuckartz, U. (2014). Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren. Wiesbaden: Springer VS.

Schrader, J. & Goeze, A. (2011). Wie Forschung nützlich werden kann. Report - Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 34(2), 67-76

Siebert, H. (1974). Curricula für die Erwachsenenbildung. Braunschweig: Westermann.

Whitchurch, C. (2013). Reconstructing Identities in Higher Education. The rise of third space professionals. London: Routledge.

Alle, im Schnittstellenbereich von Administration, Forschung und Lehre Tätigen:

Hochschuldiaktiker/innen im Bereich Angebotsplanung und strukturbildende Maßnahmen

Wissenschaftler im Bereich Hochschulentwicklung

Studiengangentwickelnde aller Fachbereiche

Zuständige im Qualitätsmanagement

Curriculumentwicklung, Professionalisierung, Third Space

Welche Strategie wird an verschiedenen Hochschulstandorten zum Aufbau von (Support-)Strukturen verfolgt?

Welche (Miss-)Erfolgsfaktoren können für die (Zusammen-)Arbeit im Third Space ermittelt werden?

- Was muss wie professionalisiert werden: Akteure und/oder Strukturen?

Können hochschulübergreifende Empfehlungen (bzgl. Formate, Vernetzung, Implementation) generiert werden?

Welche wissenschaftlichen Auseinandersetzungen (theoretisch sowie methodisch) sind Ihnen zu diesem Thema bekannt?

ID: 242 / F4-DS: 2

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: Beratung (Lehrende), Beratung (Studierende), Prüfen, Prüfungsmethoden

Stichworte: Mathematik, Workload, Prüfungsformate, Selbststudium

Formatives Prüfen in der Mathematik-Lehre: Auswirkungen auf Workload und Studienleistungen

Christiane Metzger, Stefanie Beinhauer

Inhalt

Durch verschiedene Untersuchungen der studentischen Workload ist in den letzten Jahren empirisch belegt worden, dass das Selbststudium von vielen Studierenden nicht kontinuierlich wahrgenommen wird (Kuhlee 2012, Schulmeister & Metzger 2011, Thiel et al. 2006). Vor allem bei punktuellen Prüfungen zum Ende der Vorlesungszeit kommt es zu kurzfristigem „Bulimie-Lernen“ mit großem Zeitaufwand. Dies führt teilweise dazu, dass die angestrebten und im weiteren Studienverlauf benötigten Kompetenzen nicht im erwarteten Umfang oder nötiger Tiefe erworben werden. Dies trifft auch auf das Fach Mathematik zu, in dem kontinuierliches Lernen aufgrund des inkrementellen Aufbaus der Lerninhalte von besonderer Bedeutung ist. Angesichts dieser Problemstellung wurde an der FH Kiel seit dem WS 2013/14 im Studiengang BEng Offshore Anlagen-Technik (OAT) in den Modulen Mathematik 1 und 2 das Prüfungskonzept geändert: Statt einer summativen Klausur nach Ende der Vorlesungszeit werden drei Teilprüfungen im Abstand von vier bis sechs Wochen geschrieben. Diejenigen Studierenden, die die Prüfungen nicht bestehen, werden zu einem Beratungsgespräch eingeladen.

Im Beitrag werden das Prüfungskonzept, die erzielten Prüfungsleistungen sowie die Ergebnisse der begleitenden Workload-Erhebung, die mit der Methode des Zeitbudgets durchgeführt wurde, vorgestellt. Den Ergebnissen aus der Gruppe der OAT-Studierenden (N = 18) werden die Ergebnisse aus einer Gruppe von Maschinenbau-Studierenden gegenübergestellt, die eine summative Klausur zu schreiben hatten (N = 76). Die Daten zeigen, dass die Studierenden in dem dreiteiligen Prüfungssystem erwartungsgemäß mehr Zeit in das Selbststudium investieren. Auch die Teilnahmequoten und Klausurergebnisse deuten an, dass die in das Konzept gesetzten Erwartungen erfüllt wurden. Eine qualitative Evaluation durch Gespräche mit Studierenden zeigt, dass die OAT-Studierenden das Prüfungskonzept befürworten und als unterstützend empfinden, und dass die Maschinenbau-Studierenden sich überwiegend ein ähnliches Vorgehen wünschen.

Das Konzept wird im WS 2014/15 auch im Studiengang BEng Maschinenbau mit etwa 160 Studierenden umgesetzt, so dass zum Zeitpunkt der Tagung auch Erfahrungen mit dieser größeren Gruppe vorliegen werden und diskutiert werden können.

Literatur

Kuhlee, D. (2012). Brauchen wir eine Workload-Diskussion? Zur Rolle formaler Studienworkloads für das Lern- und Studierhandeln. Eine empirische Studie bei Lehramtsstudierenden des Master of Education. In *Das Hochschulwesen (HSW)*, 60 (4), S. 79-87.

Schulmeister, R. & Ch. Metzger (Hrsg.) (2011). *Die Workload im Bachelor: Zeitbudget und Studierverhalten. Eine empirische Studie.* Münster [u.a.]: Waxmann.

Thiel, F., M. Ficzkow & I. Blüthmann (2006): FELZ – ein Instrument zur Erfassung der studienbezogenen Arbeitsbelastung. In: Berendt, B. et al. (Hrsg.), *Neues Handbuch. Hochschullehre.* 2. Aufl., 24. Erg.lfg. Beitrag. I 2.6 (S. 1-30). Stuttgart, Berlin.

Zielgruppe

Lehrende, die selbst semesterbegleitende Prüfungsleistungen einsetzen

Lehrende, die sich vorstellen können, begleitende Prüfungsleistungen einzusetzen

Hochschuldidaktiker_innen, die Lehrende im Hinblick auf Prüfungskonzepte beraten

Fragen an die Teilnehmer_innen

- Welche Erfahrungen bestehen bzgl. der Akzeptanz von semesterbegleitenden Prüfungsleistungen? z.B.

Werden sie von den Studierenden als Unterstützung im Lernprozess wahrgenommen?

Welche Leistungen werden kombiniert verlangt?

Wie wirken sich die begleitenden Prüfungen auf die Qualität und Quantität des Selbststudiums aus?

Wie sind die Erfahrungen bzgl. der „Nachhaltigkeit“ des Erlernten?

- Welche „Hindernisse“ bestanden u.U. bei der Rechtssicherheit?

- Wie sind die Teilleistungen terminiert?

ID: 244 / F4-DS: 3

Inhaltlicher Forschungsbeitrag

Themen: Organisationsentwicklung, Faculty Development, Hochschulentwicklung, Qualitätsmanagement

Stichworte: Mobilität, Anerkennung, Professionalisierung

Qualitätssicherung und -entwicklung bei der Anerkennung von extern erbrachten Studien- und Prüfungsleistungen – Eine empirische Studie

Ulrike Bruhn, Vanessa Gieseler, Tilo Freitag, Michael Mach

Um die Mobilität von Studierenden im Sinne der Lissabon-Konvention zu gewährleisten, ist die Transparenz des Anerkennungsverfahrens für alle Beteiligten unabdingbar (Bönsch & Müller, 2012, S. 11). Einerseits müssen Studierende für ihren Studienerfolg verlässlich planen können, welche Studien- und Prüfungsleistungen bei einem Auslandsaufenthalt oder Hochschulwechsel anerkannt werden, andererseits sind die Anerkennenden auf Rechtssicherheit im Anerkennungsverfahren angewiesen. Um konkrete Hürden an einer kleinen bis mittelgroßen Hochschule identifizieren und beseitigen zu können, kann eine empirische Untersuchung zum Anerkennungsverfahren mögliche Handlungsfelder aufzeigen, deren Bearbeitung zur Qualitätssicherung und -entwicklung beitragen. Daher wurde durch das vom BMBF geförderte Projekt interStudies eine IST-Analyse durchgeführt. Diese sollte klären, wie sich der Verfahrensgang der Anerkennung von extern erbrachten Leistungen an der Ernst Moritz Arndt Universität Greifswald gegenwärtig darstellt, inwieweit dieser für alle Beteiligten transparent ist, ob Probleme für die beteiligten Akteure bestehen und inwieweit Verbesserungspotenziale existieren. Zur Ermittlung der vorherrschenden Anerkennungspraxis wurde eine explorative Einzelfallstudie durchgeführt. Diese setzte sich aus einer teilstandardisierten Befragung in Form von Leitfadeninterviews (n=38), die fakultätsübergreifend mit Fachstudienberatern, Auslandsbeauftragten und Prüfungsausschussvorsitzenden geführt wurde, und einer schriftlichen standardisierten Online-Befragung von Studierenden (n= 119) zusammen. Der Interviewleitfaden und der Online-Fragebogen wurden mit der Evaluationssoftware EvaSys erstellt und die Daten anschließend mit dem Statistikprogramm SPSS ausgewertet. Die Ergebnisse zeigen u. a., dass sich die Organisation der Zuständigkeiten sowie die Praxis der Anerkennung zwischen den Instituten mitunter stark unterscheiden. Instituts- und fakultätsübergreifend wird die Kommunikation zwischen den für die Anerkennung zuständigen Akteuren auf der einen und Studierenden auf der anderen Seite als zu verbessernd wahrgenommen. Dies wird zum Teil auf die unzureichende Eigeninitiative der Studierenden, aber auch auf das ausbaufähige Informationsangebot und die intransparenten Prozesse bei Hochschul- und Studiengangwechsel sowie Auslandsaufenthalt zurückgeführt. Schlussfolgernd lässt sich sagen, dass zur Steigerung der Attraktivität eines Auslandsaufenthaltes und zur Stärkung der Verfahrens- und Rechtssicherheit Transparenz und ein Dialog zwischen den am Anerkennungsprozess beteiligten Mitarbeitenden und Studierenden unabdingbar sind (Borowiec et al., 2013). Dieser Beitrag soll Mitarbeitenden der Organisationsentwicklung und des Qualitätsmanagements kleiner bis mittelgroßer Hochschulen aufzeigen, welche Rahmenbedingungen und Möglichkeiten zur Professionalisierung der Lehrenden wie kollegiale Fallberatung im Hinblick auf die Anerkennungspraxis zum Erfolg führen können.

Literatur:

Bönsch, C., Müller, U. (2012). Mobilität in der Lehrerbildung – Gewollt und nicht gekonnt?!. Eine Sonderpublikation aus dem Projekt Monitor Lehrerbildung. Online im Internet: URL: http://www.che.de/downloads/Mobilitaet_in_der_Lehrerbildung_2013.pdf (Stand 24.06.2014).

Borowiec, A. et al. (2013). Anerkennung von im Ausland erworbenen Studien- und Prüfungsleistungen. Online im Internet: URL: <http://www.hrk-nexus.de/>

[fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-03-Material/](#)

[07-03-01_Leitfaden/nexus_Leitfaden_Anerkennung_Lang.pdf](#) (Stand 23.06.2014).

Zielgruppe:

- Mitarbeitende, die am Anerkennungsprozess extern erbrachter Studien- und Prüfungsleistungen beteiligt sind
- Mitarbeitende der Organisationsentwicklung und des Qualitätsmanagements kleiner bis mittelgroßer Hochschulen
- Leitende und Mitarbeitende der Hochschulverwaltung (Studierendensekretariat, Prüfungsamt, Auslandsamt)

ID: 170 / F4-DS: 1

Inhaltlicher Forschungsbeitrag

Themen: Beratung (Studierende), Forschungsmethoden, Studieneingangsphase

Stichworte: Übergang Bachelor – Master, Rekonstruktive Sozialforschung, Fallstudie, Übergangshandeln

Und wir wissen doch, was sie tun: Ergebnisse einer Fallstudie zum Übergangshandeln von Studierenden im Übergang in ein Masterstudium

Eva Rüschen

Die Thematik des Übergangs zwischen Bachelor- und Masterstudiengang wird seit Beginn des Bologna-Prozesses in unterschiedlichen wissenschaftlichen und öffentlichen Diskursen sowie empirischen Studien aufgenommen (vgl. z. B. Alesi, Schomburg & Teichler, 2010; Grützmacher, Ortenburger & Heine, 2011; Heine, 2012; Himpele, 2014). Dabei kann konstatiert werden, dass Übergänge in diesen und weiteren Studien oftmals anhand von Kennzahlen wie z. B. Übergangsquoten, Motiven zur Studienaufnahme oder Zugangsvoraussetzungen eines Masterstudiums aufgenommen werden. Es kann jedoch vermutet werden, dass der Übergang für Studierende durchaus herausfordernd und problembelastet sein kann, indem bspw. Informationen beschafft und ausgewertet werden müssen, Entscheidungen getroffen und ggfs. verworfen werden und Studierende in diesem Kontext vermutlich auch mit widersprüchlichen und unzureichenden Informationen umgehen müssen. Offen bleibt mit diesem Blickwinkel die Perspektive der Studierenden, also letztlich Fragen danach, wie Studierende ihren Übergang erleben, welche Herausforderungen sich ggfs. stellen und wie sie diese meistern. An dieser Forschungslücke setzt die im Vortrag vorzustellende Fallstudie, die an der Fakultät für Wirtschaftswissenschaften der Universität Paderborn durchgeführt wurde, an. Im Kern interessiert die Frage, wie Masterstudierende in ihrem Übergang gehandelt haben. Da die Sichtweisen der Studierenden im Zentrum stehen, wurde bewusst auf qualitative resp. rekonstruktive Verfahren zur Datenerhebung (narrative Interviews, Flussdiagrammstellung) zurückgegriffen. Ein derartiges Vorgehen ermöglicht es, Informationen zu erhalten, die aus Sicht der Befragten relevant erscheinen, die aber bewusst nicht von der Forscherin vorgegeben werden. Somit können die Befragten eigene Schwerpunkte setzen und damit das erzählen, was aus ihrer Sicht subjektiv relevant war bzw. ist (vgl. Bohnsack, 2008, S. 20). Im Rahmen der Fallstudie wurden insgesamt acht Studierende im Studienjahr 2011/2012 rückblickend zu ihrem Übergang in ein Masterstudium befragt. Durch die Auswertung mit der Dokumentarischen Methode konnte Übergangshandeln der Studierenden fallspezifisch und fallübergreifend bestimmt werden. Es zeigt sich in den Ergebnissen auf einer fallbezogenen Ebene, dass Übergangshandeln mit Hilfe eines Phasenmodells konkretisiert werden kann. Zudem zeigen sich auf einer fallübergreifenden Ebene handlungsleitende Orientierungsmuster. Im Vortrag wird eine kurze Einführung in die Thematik gegeben und dann die Studie anhand des Forschungsdesigns und der Ergebnisse vorgestellt. Überlegungen zu weiterem Forschungsbedarf sowie hochschuldidaktische Implikationen werden schließlich aufgezeigt.

Übergang Bachelor – Master, Rekonstruktive Sozialforschung, Fallstudie

- HochschuldidaktikerInnen in der Gestaltung von Studiengängen und / oder Übergängen
- StudiengangberaterInnen und Studierende in (aktuellen oder zukünftigen) Übergangssituationen
- An Forschung Interessierte (Interesse an Methoden und Ergebnissen rekonstruktiver Sozialforschung)

Literatur:

Alesi, B., Schomburg, H. & Teichler, U. (2010). Humankapitalpotentiale der gestuften Hochschulabschlüsse in Deutschland: Weiteres Studium, Übergang in das Beschäftigungssystem. Studien zum deutschen Innovationssystem 13/2010. Kassel. http://www.efi.de/fileadmin/Studien/Studien_2010/13_2010_Humankapitalpotenziale_Bologna_INCHER.pdf, Stand vom 03.02.2015.

Bohnsack, R. (2008). Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 7. durchgesehene und aktualisierte Auflage. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich.

Grützmacher, J., Ortenburger, A. & Heine, C. (2011). Studien- und Berufsperspektiven von Bachelorstudierenden in Deutschland. Übergangsverhalten, Studiengangsbewertungen und Berufsaussichten von Bachelorstudierenden im Wintersemester 2009/2010. HIS Projektbericht Januar 2011. Hannover. http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201107.pdf, Stand vom 03.02.2015.

Heine, C. (2012). Übergang vom Bachelor- zum Masterstudium. HIS Forum Hochschule 7/2012. Hannover. http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201207.pdf, Stand vom 03.02.2015.

Himpele, K. (2014). Der Übergang von einem Bachelor- in ein Masterstudium. In: Banscherus, U., Bülow-Schramm, M., Himpele, K., Staack, S. & Winter, S. (Hrsg.). Übergänge im Spannungsfeld von Expansion und Exklusion. Eine Analyse der Schnittstellen im deutschen Hochschulsystem. (S. 99-116). Bielefeld: Bertelsmann.

Disqspace: Interdisziplinarität

ID: 379 / F5-DS: 4

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: Interdisziplinarität, Transdisziplinarität, Lehrmethoden, Qualitätsmanagement

Stichworte: Interdisziplinäre Summer Schools, Methodenvielfalt in Blockveranstaltungen, Curriculare Einbindung, Lernerfolgsmessung, Prüfungsformate

Die Herausforderungen bei der Koordination interdisziplinärer Lehr-/Lernformate am Beispiel der Summer Schools der Ruhr-Universität Bochum

Birgit Frey, Andrea Koch-Thiele, Eva Gondorová

Im Rahmen des Qualitätspakt Lehre werden im Projekt inSTUDIES an der RUB seit dem Sommersemester 2012 interdisziplinäre Summer Schools erprobt und evaluiert. Als Blockveranstaltungen in der vorlesungsfreien Zeit bieten die Summer Schools Raum für innovative Methoden mit hohem Anwendungsbezug. Dabei verfolgen wir kein für alle „Schools“ einheitlichen Gestaltungsansatz im Sinne eines konkreten didaktischen Konzeptes. Die konzeptionelle und methodische Ausgestaltung der Lehrangebote obliegt den jeweiligen federführenden Lehrenden. Die Summer School Humanitarian Action z.B. arbeitet mit einem Planspiel, in dem eine fiktive internationale Katastrophe simuliert und bearbeitet wird. Die Summer School Modellierung von Zeit setzt auf die Arbeit in interdisziplinären Projektwerkstätten, die Summer School Social Movements erprobt mit Methoden wie z.B. Pecha Kucha Kongressformate und in der Summer School Bioethik erlernen Studierende die didaktische Aufarbeitung interdisziplinäre Themen für den Schulunterricht und setzen dies in Workshops mit Schülerinnen und Schülern um.

Evaluiert werden die Summer Schools mit differenzierten Leistungstests (Prä- und Posttest), dem BEvaKomp sowie dem EvaSys Fragebogen. Erste Ergebnisse zeigen eine hohe Zufriedenheit mit den Angeboten und deutliche Kompetenzzuwächse. Allerdings ist die Wahl der Evaluationsinstrumente bisher nicht optimal auf die Lernziele der interdisziplinären Summer Schools abgestimmt. Daher arbeiten wir zurzeit intensiv an der Entwicklung eines geeigneten Fragebogens für den Leistungstest, der weniger auf Inhalte zielt, sondern vielmehr die Erfassung von interdisziplinärer Handlungs- und Problemlösungskompetenz anstrebt.

Die curriculare Verankerung der Summer Schools wird über den Optionalbereich der RUB gewährleistet. Der Optionalbereich ist für ca. 13.000 Studierende überwiegend aus dem Zwei-Fach-Bachelorstudiengang ein fachbegleitender Wahlpflichtbereich zur Stärkung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen und Entwicklung berufsqualifizierender Studienprofile. Durch diese Einbindung konnte eine kreditierte Erprobung und Evaluierung der Lehrprojekte von Anfang an sichergestellt werden.

Zurzeit werden die Erfahrungen mit den Summer Schools in einer Handreichung für die Lehre zusammengestellt. Es zeigen sich aber noch viele Herausforderungen, an denen wir in den nächsten Jahren weiter arbeiten möchten. Eine wesentliche Herausforderung ist dabei die überfachliche Koordination und Administration der Summer Schools. Hierbei geht es um Themen, wie die Entwicklung und Erprobung neuer Prüfungsformate und adäquater Evaluationsinstrumente zur validen Messung von überfachlichen Kompetenzzuwächsen (Handlungs- und Problemlösungskompetenz) oder die Entwicklung und Organisation geeigneter Coaching- und Fortbildungsstrukturen für die Lehrenden.

Mit unserem Beitrag und anhand verschiedener Arbeitsmaterialien suchen wir den Austausch mit Koordinator/innen, Lehrende und Didaktiker/innen, die an der Entwicklung, Erprobung und Koordination interdisziplinärer Lehrformate arbeiten. Dabei verfolgen wir das Ziel, die Summer School als interdisziplinäres Lehr-/Lernformat der für Bachelor-Studierende an der Ruhr-Universität Bochum zu etablieren.

Schlagwörter:

Koordination interdisziplinärer Lehrangebote, Methodenentwicklung, Evaluation

Fragen:

- Wie funktioniert die strukturelle Verstetigung überfachlicher Koordinationsaufgaben?
- Und welche Evaluationsmaterialien sind hilfreich?
- Welche Prüfungsformate eignen sich für interdisziplinäre Projektarbeit, Tagungsformate oder Planspiele?

ID: 271 / F5-DS: 1

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: Interdisziplinarität, Transdisziplinarität, Kompetenzorientierung, Lehrmethoden

Stichworte: Digitale Medien; Methodenvielfalt; Regionale Einbindung

Historisches-Paderborn-App (HiP-App). Dimensionen einer interdisziplinären Kooperation in universitärer Lehre

Katrin Bourrée, Markus Greulich, Ariane Schmidt

Die HiP-App ist ein interdisziplinäres Projekt der Fächer Germanistik, Geschichte, Informatik und Kunst der Universität Paderborn und wurde von Mittelbau-VertreterInnen des IEMAN (Institut zur interdisziplinären Erforschung des Mittelalters und seines Nachwirkens) entwickelt. Die Anwendung für mobile Endgeräte wird auf ansprechende Weise zeitgemäß aufbereitete Materialien zur selbständigen historischen Erkundung der Stadt Paderborn anbieten. Sie richtet sich besonders an junge Erwachsene. Das Frontend der App wird u. a. durch aktuellste Präsentationsformen im Bereich der augmented reality so gestaltet werden, dass es die Neugier der NutzerInnen wecken und eine weitere Auseinandersetzung mit der Stadtgeschichte und dem Kulturraum fördern soll.

Die Inhalte der App (u. a. Texte, Bilder) sollen durch Studierende der Universität Paderborn erarbeitet werden. Hierfür bieten die beteiligten geisteswissenschaftlichen Fächer im SoSe 2015 eigenständige fachspezifische Seminare zum Frühmittelalter an, in denen die Studierenden zunächst Informationen zu einzelnen Orten (Kaiserpfalz, Sakralbauten), zu Personen (Liborius) und zu Namen (Hellweg) systematisch und fachspezifisch erarbeiten. Nach dieser Arbeitsphase finden sich die TeilnehmerInnen in interdisziplinären Teams zusammen und entwickeln multisensuelle Portfolios zu fächerübergreifenden Schnittpunkthemen.

In einer Herbstakademie des IEMAN wird eine Auswahl der Materialien nochmals in ansprechender Weise komprimiert und aufbereitet. Schließlich sollen sie unter direkter Einbeziehung einer Arbeitsgruppe der Informatik (Leitung: Dr. Simon Oberthür) durch die ehemaligen SeminarteilnehmerInnen in das Backend der HiP-App eingespeist werden.

Das interdisziplinäre Lehrprojekt richtet sich an Studierende der B.A.- und M.A.-Studiengänge und beschreitet neue Wege der Wissensaneignung und -vermittlung. Es wird die TeilnehmerInnen ebenso zu einem selbständigen produktiven Umgang mit Regionalgeschichte befähigen, wie zum eigenständigen wissenschaftlichen Umgang mit Fachliteratur. Durch die Interdisziplinarität wird es innerhalb der Teams zu einem regen Methodenaustausch kommen. Dies soll auch die Kommunikationsfähigkeit der TeilnehmerInnen in heterogenen Gruppen schulen – eine Schlüsselkompetenz der heutigen Arbeitswelt. Positive Effekte erhoffen wir uns zudem für die Netzwerkbildung der Studierenden, da sie mit außeruniversitären Institutionen in Berührung kommen werden.

Unser Lehrprojekt verbindet darüber hinaus klassische Methoden der Wissensvermittlung mit digitalen Medien. Die TeilnehmerInnen werden unmittelbar an dem Entstehungsprozess einer App beteiligt sein. Dies wird neben ihrer Medienkompetenz insbesondere ihre Reflexion über die Umsetzung und Aufbereitung wissenschaftlicher Inhalte stärken.

Die Konzeption des Lehrprojektes ist auf Nachhaltigkeit ausgerichtet. Die Struktur der App erlaubt durch ihre Anpassungsfähigkeit, die Möglichkeit der Einspeisung neuer, in Folgeseminaren erarbeiteter Inhalte.

Schlagwörter:

Interdisziplinäre Kooperation

Digitale Medien

Lehrprojekt

Methodenvielfalt

Regionale Einbindung

Zielgruppe:

Erfahrene Hochschuldidaktiker mit geisteswissenschaftlichem Fachhintergrund

Lehrende mit interdisziplinären Lehrerfahrungen und Forschungsansätzen

Forscher im Bereich Wissensvermittlung und digitale Medien

Hochschullehrer aus den Geisteswissenschaften

Fragen:

Durch die Präsentation unseres Lehrprojekts auf der 44. Jahrestagung der DGHD erhoffen wir uns einen regen wissenschaftlichen Austausch und hochschuldidaktische Anregungen zu folgenden Fragen:

Welche Erfahrungen haben andere Lehrende bei interdisziplinären, praxisorientierten Lehrveranstaltungen gemacht? Welche Empfehlungen lassen sich daraus ableiten?

Welche didaktischen Konzepte und Theorien können wir zur Erarbeitung in interdisziplinären Teams nutzen?

Welche motivationsfördernden Konzepte der Lehre können unser Projekt positiv begleiten?

Welche didaktischen und pädagogischen Theorien sind für die Aufbereitung der Materialsammlung und Einspeisung in die App (finales Frontend) zu empfehlen?

ID: 285 / F5-DS: 2

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: Interdisziplinarität, Transdisziplinarität, Lehrmethoden, Module, Modulgestaltung, Modulhandbücher

Stichworte: Interdisziplinarität, Akademische Weiterbildung, MINT

Modulentwicklung für den Themencluster „Batterie als Energiespeicher“ im Rahmen der Hochschuloffensive eMobilität Niedersachsen zur Qualifizierung von akademischen Berufsfeldern

Antje Schilling, Uwe Westerhoff, Kerstin Kurbach, Franz Dietrich, Michael Kurrat, Klaus Dröder

An Universitäten und Fachhochschulen des Schaufensters „eMobilität Metropolregion Niedersachsen“ wird ein hochschulübergreifendes modulares Fort- und Weiterbildungsangebot zu den Themenfeldern der Elektromobilität geschaffen. Zielgruppe sind in diesem Verbundprojekt akademische Berufsfelder wie Ingenieure, Techniker und Management. Diese sollen im Sinne des übergreifenden Projektziels „Mobilität elektrisch erleben, erfahren, erlernen“ im Themengebiet Elektromobilität weiterqualifiziert werden. Unter den Projektpartnern wird ein abgestimmtes Angebot an Modulen, fünf erlebbare Weiterbildungswerkstätten und ein virtuelles Lernlabor konzipiert, ausgearbeitet und realisiert.

In diesem Rahmen legt eines der beteiligten Projektteams der TU Braunschweig, bestehend aus Mitarbeitern des „Institut für Werkzeugmaschinen und Fertigungstechnik“ sowie des „Institut für Hochspannungstechnik und Elektrische Energieanlagen - elenia“, seinen Fokus auf die Entwicklung von Inhalten für den Themencluster „Batterie als Energiespeicher“. Thematisch werden diese Inhalte auf der Batteriemodulebene liegen, um damit ein Verständnis für die Sensibilität des gesamten Speichersystems zu entwickeln. Dazu erleben jeweils acht Teilnehmer, betreut von zwei wissenschaftlichen Mitarbeitern, die praktischen Aspekte durch die Teilnahme an den Bildungswerkstätten, und haben die Möglichkeit eine Parameterstudie im Rahmen der virtuellen, simulationsbasierten Lernlabore durchzuführen. Ziel ist es, die Lernlabore für das Themenfeld „Batterie“ intuitiv bedienbar zu gestalten und gleichzeitig die Ergebnisse auch für Nutzer ohne umfassende Fachkenntnisse in diesem Bereich verständlich visuell darzustellen.

Der eingereichte Beitrag soll interessierte Teilnehmer anregen, über Chancen und Risiken, die sich aus der Zusammenarbeit von Weiterbildungsteilnehmern unterschiedlicher Fachrichtungen ergeben, zu diskutieren. Interessant ist insbesondere die Erfahrung anderer akademischer Anbieter von Fort- und Weiterbildungsangeboten, speziell Hochschullehrende, die selbst Konzepte entwickelt haben und umsetzen als auch Personen, die forschend oder strukturell in diesem Bereich aktiv sind.

Anbieter/innen von akademischen Fort- und Weiterbildungsangeboten

Lehrende aus den Ingenieurwissenschaften

Interdisziplinarität, Akademische Weiterbildung, MINT

ID: 353 / F5-DS: 3

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: Diversität, Heterogenität, Interdisziplinarität, Transdisziplinarität, Kompetenzorientierung

Stichworte: Polyvalenz, Diversität, Interdisziplinarität, Kompetenzorientierung, Organisationsentwicklung, Hochschuldidaktik

Polyvalente Lehr- und Studienangebote: Evaluation und Nachhaltigkeit von Interventionen am Beispiel des Projekts interStudies

Andreas Fritsch, Almuth Klemenz

Der Beitrag stellt auf polyvalente Lehre bezogene Interventionen und deren Evaluation dar. Das Thema ist insbesondere für kleine und mittelgroße Hochschulen aktuell. Transfermöglichkeiten der Interventionen bestehen jedoch für alle Hochschularten.

Polyvalente Lehrveranstaltungen und polyvalent ausgerichtete Studienprogramme sind an sich nichts Neues. Ernst Bernheim vermerkt in seiner Rede zum Antritt des Rektorats der Universität in Greifswald am 15. Mai 1899: „so dass in verschiedensten, sich berührenden Studiengängen mit je verschieden bestimmten Vorkenntnissen eine in sich abgeschlossene Bildung erreicht wird.“ Der Besuch einer Lehrveranstaltung durch Studierende verschiedener Studienrichtungen sowie eine im Studienverlauf spätere Spezialisierung auf konkrete Berufsfelder sind grundlegende Charakteristika eines Hochschulstudiums. Jedoch haben diese mit der Studienreform und in dem Bestreben, das Studienangebot bei gleich bleibenden Ressourcen auszuweiten, erheblich zugenommen. Polyvalenz erhöht die Diversität in der Lehre und wird in der Fachliteratur größtenteils als problematisch im Hinblick auf die individuelle Studienorganisation und den Kompetenzerwerb der Studierenden angesehen (Driesner 2013, Rhein 2013). Damit verbunden sind jedoch auch Chancen für die Weiterentwicklung der Lehr-Lern-Kultur im Sinne von Interdisziplinarität und Studierendenorientierung.

Das im Rahmen des Qualitätspakts Lehre geförderte Projekt interStudies – „Integrierte Qualitätsentwicklung interdisziplinärer Studiengänge und polyvalenter Studienangebote“ versucht durch verschiedene Interventionen zunächst die Probleme polyvalenter Lehre durch mehr Überschneidungsfreiheit, Information und Qualifizierung von Lehrenden und Studierenden sowie durch E-Learning-Lösungen zu kompensieren - und dies gelingt mit gutem Erfolg, wie gezeigt werden wird.

Durch systematische Interventionen auf allen Ebenen des Lehrens und Lernens sowie im Zusammenwirken von Akteuren der Hochschuldidaktik, der Qualitätssicherung und des Hochschulmanagements wurden darüber hinaus Möglichkeiten geschaffen, auch das Potenzial eines polyvalenten Lehr-Lern-Settings auszuschöpfen: Anreize für Lehrinnovationen und Förderung des wissenschaftlichen Diskurses zielen auf die Lehr-Lern-Kultur und eine erweiterte Kompetenzentwicklung der Studierenden. Kompetenzerwerb gelingt am ehesten durch eine aktive, handlungs- und problemorientierte Auseinandersetzung mit den Lerngegenständen (zsf. Hochschulrektorenkonferenz 2012).

Mit einem multimodalen Evaluationsansatz wird die Wirksamkeit der Projektmaßnahmen untersucht. Bislang lassen sich für mehrere Indikatoren positive Trends zeigen (z. B. Zufriedenheit der Studierenden, Balance zwischen Studienanforderungen und individuellen Ressourcen, studentische Workload, Studienabbruch tendenz), was darauf hinweist, dass die Kompensation der Nachteile polyvalenter Lehre gelingen kann. Zur Realisierung des Potenzials polyvalenter Lehre für Kompetenzerwerb oder Lehr-Lern-Kultur liegen noch keine Befunde vor.

Literaturverzeichnis:

Bernheim, Ernst: Die gefährdete Stellung unserer deutschen Universitäten. Rede zum Antritt des Rektorats der Universität in Greifswald am 15. Mai 1899. (Festreden der Universität Greifswald, Nr. 8), Greifswald: Julis Abel, 1899.

Driesner, Ivonne: Polyvalenz – Überlegungen zu einem vielseitigen Begriff. In: Ernst-Moritz-Arndt Universität Greifswald (Hrsg.) Greifswalder Beiträge zur Hochschullehre, 1. Jg, Heft 1/2013, S. 16-23.

Hochschulrektorenkonferenz (2012, Hrsg.): nexus Impulse für die Praxis Nr. 1: Kompetenzorientierung im Studium. Vom Konzept zur Umsetzung, 1. Aufl., Bonn 2012 (http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/impulse_Onlineversion.pdf).

Rhein, Rüdiger: Die Idee polyvalenter Lehre und ihre Grenzen. In: Ernst-Moritz-Arndt Universität Greifswald (Hrsg.) Greifswalder Beiträge zur Hochschullehre, 1. Jg, Heft 1/2013, S. 6-15.

Diversität, Interdisziplinarität, Organisationsentwicklung

Hochschuldidaktiker/innen mit Erfahrungen in Organisationsentwicklung

Personen, die Interventionen in Lehre und Studium planen und durchführen

Forscher/innen im Bereich Studiengangsentwicklung und Hochschulentwicklung

Lässt sich Polyvalenz als „hausgemachter“ Teilaspekt zunehmender Diversität der Studierenden kennzeichnen oder ist dies ein eigenständig zu behandelndes Phänomen?

Wie lässt sich Interdisziplinarität in der Lehre von fachübergreifender Lehre abgrenzen?

ID: 400 / F5-DS: 5

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: Interdisziplinarität, Transdisziplinarität, Lehrmethoden, Peer Learning

Stichworte: Game Based Learning, Simulationen, Planspiele, Interdisziplinarität, Studierendenaktivierung

Praxismöglichkeiten beim aktivem (Er)lernen interdisziplinärer Inhalte und der interdisziplinären Zusammenarbeit anhand von Planspielen im Game Based Learning Bereich

Wolfgang Gruber

In diesem Beitrag wird anhand verschiedener selbst entwickelter Planspiele ein Einblick gegeben, welche Vielfalt an inhaltlichen Themengebieten bedient werden kann und welchen Mehrwert das spielerische Lernen haben kann. Ein Fokus liegt dabei auf einer Neuinterpretation einer sogenannten Model United Nations Konferenz. Planspiele gelten als offene Lernszenarios und sind für die universitäre Lehre vor allem deswegen interessant, weil sie die Rolle des Lernbegleiters zulassen und in vielen Fällen (besonders der Recherche zur eingenenommenen Stakeholder-Position) aktiv fördern. Studierende bereiten sich eine je nach Lehrveranstaltung und Design variierende Zeitspanne auf die (inhaltliche) Darstellung ihrer Rolle vor und können diese dann im „geschützten“ Rahmen der Universität vertreten. In der anschließenden inhaltlichen Auswertung (Debriefing), wird dann eben diese Rolle von BeobachterInnen und den Trainern besprochen. In enger Kooperation mit verschiedensten Institutionen werden seit etwa fünf Jahren durch den Autor Planspiele eingesetzt. Der besondere Mehrwert der Kooperation besteht unter anderem darin, dass in starkem Ausmaß praxisrelevante Stakeholder miteinbezogen werden. Die Studierenden stammen von verschiedenen Universitäten (mittlerweile sind zusätzlich Studierende in Form des ERASMUS-Programms aus 20 Ländern beteiligt) und die mittelfristige Weiterentwicklung des Projekts sieht eine Erweiterung auf weitere nationale und internationale Universitätsstandorte vor. Das letztendliche Ziel ist möglichst viele Stakeholder einer realen internationalen Konferenz durch Studierende zu besetzen. All diese Studierenden sollen (zumindest einen Teil) ihrer Learning Outcomes durch die Vorbereitung und Absolvierung der Konferenz erreichen, sei es nun auf inhaltlicher Ebene oder auf der Ebene von verschiedenen Soft Skills. Als gutes Beispiel darf dafür die Kooperation mit UNIVERSITAS Austria angeführt werden, die diese Konferenzen als „Übungsgelegenheiten“ für das Simultan-Dolmetschen ihrer Studierenden nützen. So konnte bereits bei mittlerweile zwei Durchführungen auf diese atmosphärisch sehr wertvolle Unterstützung zurückgegriffen werden. Genauso könnten beispielsweise bisherige Stakeholder-Gruppen in diesen Konferenzen, wie etwa „Business&Industry“, „International Press“, „NGOs“, durch Studierendengruppen anderer Hochschulen ersetzt werden. Den Möglichkeiten einer engen Kooperation sind dabei nur wenige Grenzen gesetzt. Dies darf als große Chance für die oft beschworene und selten auf einem mehr als administrativen Level umgesetzte interuniversitäre und interdisziplinäre Zusammenarbeit gelten.

Lehrende verschiedenster Institutionen als primäre AnwenderInnen

Zentren für Hochschuldidaktik als MittlerInnen an ihre Lehrenden

Personen, die interessiert an der Erprobung innovativer Szenarien interessiert sind

Sehen sie konkrete Umsetzungsmöglichkeiten für ein Planspiel in ihrer Lehre? Welche Instrumente einer Evaluation (außer bereits durchgeführten qualitativen Befragungen) sehen sie konkret?

Literatur:

Gruber, Wolfgang, Probst, Lorenz, Wandel durch Verhandlung – Verständnis durch Erleben: Simulation einer internationalen Konferenz zu nachhaltiger Entwicklung mit all ihren Aspekten . in: Schwägele, S.; Zürn, B., Trautwein, F. (Hg.), Erleben was kommt. ZMS-Schriftenreihe Band 5, Norderstedt 2014.

UNO-Bericht Planspiel 15.01. 2015: "Studenten wählen bei ihrer Simulation einer UNO-Generalversammlung zentrale Themen"
http://www.unis.unvienna.org/unis/en/events/2015/mun_2015-01.html

UNO-Bericht Planspiel 13.06. 2014: „Vienna Model United Nations -- Studenten werden zu Delegierten“
http://www.unis.unvienna.org/unis/de/events/2014/MUN_2014-06-13.html

Bericht der Universität Wien vom 18.06.2014: „Simulation am UNO-Sitz – Studierende erspüren globale Verantwortung“
<http://mediportal.univie.ac.at/uniview/uniblicke/detailansicht/artikel/simulation-am-uno-sitz-studierende-erspuren-globale-verantwortung/>

UNIVERSITAS Austria vom 12. und 13.12.2013: „Das war der UNO-Stage-Einsatz: Conference on Sustainable Development:
http://www.universitas.org/fileadmin/user_upload/Mitteilungsblatt/Universitas_114_web.pdf

UNO-Bericht zur Nachhaltigkeits-Simulation vom 12. und 13.12.2013: "Getting a grip on reality"

Negotiating change for Post 2015 - students simulate a conference on the Sustainable Development Goals:
http://www.unis.unvienna.org/unis/en/events/2013/mun_university_vienna.html

ID: 162 / G1a-DS: 1

Disqspace

Stichworte: Stichworte: Forschendes Lernen Kompetenzen Prüfungsformen

Disqspace: Forschendes Lernen und Prüfungen – Wie geht das zusammen?

Ludwig Huber

Intention

Die Ziele, die mit Forschendem Lernen bzw. allgemeiner: Forschungsnahem Lernen verbunden werden, sind sehr umfassend. Schon wenn man sie als Allgemeine oder Schlüssel-Kompetenzen formuliert, die über Fachkompetenzen hinaus zu entwickeln das Forschende Lernen im besonderen Maße erlaubt, erst recht, wenn man dieses als Weg zur Bildung durch Wissenschaft denkt, ergeben sich erhebliche Spannungen zu den seit Bologna vorherrschenden Vorgaben und Formen für Prüfungen, die engmaschig und kontrolliert das Studium begleiten sollen. Der Disqspace – es könnte auch ein Workshop sein – soll ermöglichen,

dieses Spannungsfeld umfassend zu analysieren,

die Aufgaben, die sich daraus für die weitere Entwicklung des Forschenden Lernens, besonders für die detailliertere Auffächerung von Kompetenzen ergeben, zu bestimmen,

Problemlösungen für die Prüfungspraxis, die in gegenwärtigen Projekten gewählt oder versucht werden, an Beispielen kennenzulernen und zu diskutieren.

Einleitungsreferat und Korreferat:

Prof. Dr. Gabi Reinmann, Zeppelin-Universität Friedrichshafen: Prüfungen und Forschendes Lernen unter dem Dach der Kompetenzorientierung: ein Spannungsverhältnis und ein Modellvorschlag

Prüfungen spielen für das Lernen und Lehren an Hochschulen eine herausragende Rolle: Sowohl Studierende als auch Lehrende orientieren sich insbesondere im Zuge der Bologna-Reform in ihren Entscheidungen und Handlungen zunehmend an Prüfungen, die sich durch das gesamte Studium ziehen. Während aber die Vielfalt der Szenarien forschungsnahen Lehrens und Lernens wächst, ist eine analoge Vielfalt in der Prüfungspraxis nicht zu beobachten, obschon die Bologna-Forderung lautet, nicht mehr nur Faktenwissen, sondern Kompetenzen zu erfassen. Der Beitrag macht den Versuch, aufbauend auf einem Modellvorschlag zur Ordnung verschiedener Verbindungen von Lehren, Lernen und Forschen die Frage des Prüfens sowohl aus der praktischen als auch aus der theoretischen Perspektive zu beleuchten. Dabei wird deutlich, dass es einerseits an einer Theorie der Prüfung im Kontext „Bildung durch Wissenschaft“ mangelt, andererseits aber eine Vielfalt an Prüfungsformen durchaus denkbar ist und in Pilotprojekten von engagierten Lehrenden auch erprobt werden. Gleichzeitig erweisen sich allerdings die aktuellen Rahmenbedingungen, unter denen Prüfungen zu platzieren und zu gestalten sind, als ausgesprochen schwierig. Der Beitrag greift dieses Spannungsverhältnis auf und bietet vor allem ein Ordnungsmodell an, das als Ausgangspunkt für die Suche nach Lösungen dienen könnte.

Prof. em. Dr. Ludwig Huber: Das Spektrum von Kompetenzen, die in Formaten forschungsnahen Lernens angestrebt werden, und die vorfindlichen Prüfungsformen – eine Gegenüberstellung

Als kurzes Korreferat gedacht beschränkt sich dieser Beitrag ausdrücklich auf eine Sammlung und Gliederung der vielfältigen (Gruppen von) Kompetenzen, die nach den Zielen der jeweiligen Veranstalter in Formaten forschungsnahen Lernens entwickelt werden können sollen. Dabei wird aufgezeigt, dass sie in den verschiedenen, untereinander kaum zusammenhängenden Kompetenzmodellen nach Dimensionen und Niveaustufen sehr unterschiedlich konzeptualisiert und in unterschiedlich enger oder weiter Beziehung zum Forschenden Lernen stehen und entsprechend dazu in Prüfungen zu berücksichtigen wären – oder auch nicht. Wie weit das gegenwärtig realisiert wird oder künftig werden könnte, soll durch eine Gegenüberstellung mit Prüfungsformen verdeutlicht werden, für die das Ordnungsmodell von Reinmann (s.o.) als Ausgangspunkt dient.

Nachfolgend an drei Tischen bzw. Ständen Materialien und Diskussion in drei Runden zu:

(1) Dr. Monika Sonntag, Julia Rueß, Christopher Gess (Humboldt-Universität, bologna.lab): Prüfungsformen für Forschendes Lernen an der Humboldt-Universität Berlin

Der Beitrag des bologna.labs stellt Prüfungsformen vor, die derzeit an der Humboldt-Universität im Rahmen der „Q-Tutorien“ (studentische Forschungsteams) und „Q-Teams“ (Forschungsteams aus Studierenden und Nachwuchswissenschaftler_innen) genutzt werden. Beide Programme werden im Qualitätspakt Lehre gefördert und verfolgen das Ziel, die Forschungskompetenz der Studierenden zu fördern.

Konkret sollen die Studierenden nach der Teilnahme in der Lage sein, Forschungsfragen zu formulieren, adäquate Forschungsdesigns zu entwickeln und Forschungsmethoden korrekt anzuwenden. Diese Kompetenzziele spiegeln sich sowohl in der Umsetzung der Veranstaltungen als auch in der Prüfungsgestaltung wider, die hier im Detail dargestellt werden sollen.

Weitere Kompetenzziele des Forschenden Lernens, insbesondere im Hinblick auf das kooperative Arbeiten in Gruppen, das selbstregulierte, eigenständige Lernen sowie die affektiv-motivationale Facette von Forschungskompetenz können nicht direkt geprüft

werden. Sie sind jedoch wichtige Kompetenzziele, die bei der Konzeption der Programme und bei deren wissenschaftlicher Begleitung berücksichtigt werden. Grundsätzlich zeigen die Beispiele der Q-Tutorien und Q-Teams, dass eine Flexibilität der Prüfungsformen notwendig ist und insbesondere Klausuren keine geeignete Prüfungsform für forschungsorientierte Lehrformate darstellen.

(2) Prof. Dr. Alexandra Schmidt-Wenzel, Katrin Rubel:

Praxisbeispiel der Fachhochschule Potsdam (Fachbereich Sozialwesen)

Das Praxisbeispiel des FL²-Projekts der FH Potsdam beleuchtet die Verknüpfung forschungsgeleiteter Lehre und (kompetenzorientierter) Prüfungen für den Studiengang Soziale Arbeit.

Grundlegendes Studienziel ist die Entwicklung eines beruflichen Selbstverständnisses, das auf der Basis einer gelingenden Relationierung von wissenschaftlichem Wissen und praktischen Handlungsoptionen Professionalität gewährleistet. Den Erwerb der dafür notwendigen berufsfeldbezogenen professionellen Kompetenzen unterstützen u.a. Lehrformate, die seit Jahren curricular verankert sind und Forschendes Lernen herausfordern, zum Beispiel: Werkstätten, begleitetes Praktikum, Studierenden- und Lehrendenprojekte. Darin erarbeitete Forschungsergebnisse stellen die Studierenden sowohl schriftlich in Hausarbeiten als auch mündlich innerhalb verschiedener Präsentationsmodi vor. Insgesamt steht jedoch nicht das Ergebnis, sondern der Lern- (und Forschungs-)Prozess im Vordergrund. Daneben finden auch Lehrveranstaltungen in ‚klassischen‘ Formaten statt; mit der Herausforderung, die Lehr-, Lern-Settings so zu gestalten, dass neben der Wissensvermittlung auch eine Wissenstransformation unterstützt wird. Für eine abschließende Modulklausur bedeutet das bspw. dort weniger ein Fach- und Methodenwissen abzufragen, als vielmehr entlang einer konkreten Fallproblematik die Analyse- und Handlungskompetenzen der Studierenden zu überprüfen. Dabei ist von Bedeutung, welche Anforderungen von Lehrenden, aber auch von Studierenden für diese Lehr-, Lern-Settings und Prüfungsformen zu erfüllen sind.

(3) Prof. Dr. Gabi Reinmann, Prof. em. Dr. Ludwig Huber

Prüfungen und Forschendes Lernen unter dem Dach der Kompetenzorientierung

Diskussion zum oben genannten Einleitungs- und Korreferat

Abschlussdiskussion im Plenum: Woran im besonderen und wie ist zum Thema weiter zu arbeiten?

Die Veranstaltung richtet sich an alle an den Themen Forschendes Lernen und Prüfungen Interessierte.

Alle Teilnehmenden sind eingeladen, ihre Erfahrungen mit Prüfungen in/zu Vorhaben des Forschenden Lernens, sei es in eigener Lehre, sei es in von ihnen begleiteten Projekten, und mit eventuellen Auseinandersetzungen um dieses Thema sowie ihre Ideen zur Entwicklung angemessener Prüfungsformen einzubringen und zu diskutieren.

Stichworte: Forschendes Lernen Kompetenzen Prüfungsformen

Literatur zur Vorbereitung:

Reis, O. (2008): Kompetenzorientiert prüfen – Baustein eines gelungenen Paradigmenwechsels. In: S.Dany/B.Szczyrba, J. Wildt (Hg.): Prüfungen auf die Agenda! Bielefeld. S. 45-57

„Schaper, N. & Hilkenmeier, F. (2013). Umsetzungshilfen für kompetenzorientiertes Prüfen. HRK- Zusatzgutachten.

Hochschulrektorenkonferenz Projekt nexus.

Walzik, S. (2012) Kompetenzen prüfen:

Leistungsbewertung an der Hochschule in Theorie und Praxis. Kompetent lehren (Band IV), Berlin: Verlag Barbara Budrich/UTB

ID: 220 / G1b-DS: 1

Disqspace

Stichworte: Forschendes Lernen, Qualifizierung, Weiterbildung, Hochschuldidaktik, research-based learning

*Disqspace: 'Forschen lehren - aber wie? Formate zur Qualifizierung von Lehrenden für Forschendes Lernen'

Wolfgang Deicke, Kerrin Riewerts, Andrea-Cornelia Kenneweg, Susanne Wimmelmann, Christopher Gess, Julia Rueß, Julia Gerstenberg

Forschendes Lernen (FoL) hat Konjunktur: An zahlreichen Hochschulen werden derzeit Versuche unternommen, Studierenden mehr Raum zum eigenständigen Forschen zu geben. Wir möchten mit Lehrenden und Hochschuldidaktiker_innen in einen Austausch über Erfahrungen zur didaktischen Vorbereitung auf FoL treten. Zum Einstieg in diese Diskussion bieten wir ein Übersichtsreferat und vier kurze Impulsbeiträge zu Praxisbeispielen an.

Im **Übersichtsreferat: Herausforderungen des Forschenden Lernens'** (Wolfgang Deicke, HU Berlin) werden zum Einstieg die besonderen Herausforderungen des Forschenden Lernens für Lehrende und Studierende herausgearbeitet. Daraus ergibt sich die Frage: Brauchen wir besondere Fort- und Weiterbildungsformate zum Forschenden Lernen?

Im ersten Praxisbeispiel **Beautiful Questions zum Wecken von Neugier bei Studierenden'** (Kerrin Riewerts, Universität Bielefeld) wird ein interaktiver Ausschnitt aus dem Bielefelder Programm „Lehre forschungsnah konzipieren“ vorgestellt. Anhand der Lernzieldimensionen von D. Fink und dem Teaching-Research-Nexus von Healey und Jenkins sollen die Teilnehmenden ihre Lehr-Lernziele zunächst zuordnen, um sie dann in eine neugierweckende Forschungsfrage umzuwandeln.

Wie können Lehr-/Lernziele formuliert werden, so dass Studierende motiviert sind diese zu erreichen?

Was sollen die Studierenden in drei bis fünf Jahren von meiner Lehrveranstaltung wissen/können?

Das zweite Praxisbeispiel **Einführung ins forschende Lernen – wenn Lehrende und Studierende gemeinsam lernen'** (Susanne Wimmelmann, Göttingen) bietet einen Einblick in den Auftaktworkshop des Göttinger FoLL-Projekts, in dem Lehrende und Studierende aus unterschiedlichen Fächern gemeinsam auf ihre Forschungsprojekte vorbereitet werden. Anhand der hier gemachten Erfahrungen wird gefragt:

Welche Vor- und Nachteile hat das gemeinsame Workshopformat hinsichtlich forschungsorientierten Lehrens und forschenden Lernens?

Gibt es ähnlichen Erfahrungen zum gemeinsamen Lernen von Lehrenden und Studierenden an anderen Hochschulen?

Im dritten Praxisbeispiel **Haltung und Biographie zum Thema machen.'** (Cornelia Kenneweg, Agentur für Lehrkultur) geht es darum, wie die persönliche Forschungsbiographie und individuelle Lehrphilosophie in der Vorbereitung auf Forschendes Lernen produktiv thematisiert und reflektiert werden können.

Ist Forschendes Lernen besonders geeignet, Lehrende für die Bedeutung von Lernen als biographischer Veränderung zu sensibilisieren?

Das vierte Praxisbeispiel **Struktur vs. Freiheit: Von Semesterlehr- zu Semesterforschungsplänen'** (Wolfgang Deicke, Humboldt-Universität zu Berlin) beschäftigt sich mit der Umsetzung von FoL in studentischen Projektseminaren. Am Beispiel des Qualifizierungsprogramms der Q-Tutor_innen werden Ansätze zur Operationalisierung des Forschenden Lernens vorgestellt. Zentrale Fragen hier sind u.a.

Wie kann eine Balance zwischen Struktur/Anleitung und Raum zur aktiven Teilhabe und Mitgestaltung des Forschungsprojekts durch die Teilnehmer geschaffen werden?

Wie kann produktiv mit unterschiedlichen Fach-, Leistungs- und Wissenshintergründe in studentischen Forschungsteams umgegangen werden?

2) Mit diesem disqspace wollen wir Hochschuldidaktiker_innen, Lehrende und Studierende ansprechen, die Interesse am Forschenden Lernen haben und/oder sich mit der Vorbereitung von Lehrenden und Studierenden auf FoL beschäftigen.

3) Die Leitfragen des disqspaces und der Praxisbeispiele sind den Beiträgen zugeordnet (s.o.).

Bibliografie

Bain, Ken (2004): What the best college teachers do. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bean, John C. (2011): Engaging ideas. The **professor's** guide to integrating writing, critical thinking, and active learning in the classroom. 2nd ed. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Fink, L. Dee (2013): Creating significant learning experiences. An integrated approach to designing college courses. 2nd ed. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Gess, C., Rueß, J., & Deicke, W. (2014). Design-based Research zur Verbesserung der Lehre an Hochschulen: Einführung und Praxisbeispiel. Qualität in Der Wissenschaft, 8(1), S. 10-16.

Huber, L. (2014). Forschungsbasiertes, Forschungsorientiertes, Forschendes Lernen: Alles dasselbe? Ein Plädoyer für eine Verständigung über Begriffe und Unterscheidungen im Feld forschungsnahen Lehrens und Lernens. Das Hochschulwesen, 1+2, 22-29.

Jenkins, Alan/Healey, Mick (2011): Research-based learning – a collection of case studies in different disciplines. In: Jahnke, Isa/Wildt, Johannes (Hrsg.): Fachbezogene und fachübergreifende Hochschuldidaktik. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 37-46.

Ludwig, J. (2011). Forschungsbasierte Lehre als Lehre im Format der Forschung. Potsdam (<http://www.sq-brandenburg.de/files/bbhd03.pdf>)

Riewerts, Kerrin/Weiß, Petra/Lenger, Janina (2013): Lehre forschungsnah konzipieren – hochschuldidaktische Fortbildungsprogramme an der Universität Bielefeld. In: Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung, 2+3/2013, 78-82.

Rueß, J, Gess, C und Deicke, W (2013). Schärfung des Konzepts Forschenden Lernens im Kontext forschungsorientierter Lehre. Vortrag gehalten auf der Konferenz Forschendes Lernen: Forum für gute Lehre, 2. September, Potsdam. Online verfügbar: https://bolognalab.hu-berlin.de/begleitende_forschung/publikationen/ruess-gess-deicke_scharfung-des-konzepts-forschenden-lernens.pdf

Stahr, I. (2005). Biographisches Lernen als didaktisches Prinzip in hochschuldidaktischer Weiterbildung. In U. Welbers & O. Gaus (Hrsg.). The Shift from Teaching to Learning. Konstruktionsbedingungen eines Ideals (S. 297-302). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Disqspace: Kompetenzorientierte Lehre I

ID: 345 / G2-DS: 4

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: Kompetenzorientierung, Kriterien guter Hochschullehre, Scholarship of teaching and learning

[Der Einfluss komplexer Lernanforderungen auf die Erreichung kompetenzorientierter Lernziele in der Hochschullehre](#)

Elena Bender, Frederic Hilkenmeier

1. Inhaltliches Abstract

Kompetenzorientierung in der Lehre soll über ein tieferes Verständnis der Lerninhalte das Erreichen der Lernziele einer Veranstaltung fördern. Auch wenn Veranstaltungen bereits im Sinne komplexer Lernanforderungen gestaltet sind, ist häufig zu beobachten, dass einem Teil der Studierenden die Auswahl und Übertragung der bereits behandelten Theorien und Methoden auf Anwendungssituationen nicht vollständig gelingt. Stattdessen findet oft lediglich eine oberflächliche Bearbeitung statt, was auf ein fehlendes tieferes Verständnis der Lerninhalte schließen lässt. Wichtige Faktoren, die auf Seiten der Studierenden auf das Erreichen kompetenzorientierter Lernziele wirken, sind eine kontinuierliche Bereitstellung komplexer Lernanforderungen, eine adäquate Prüfungsgestaltung und ein thematisches Interesse am Lerngegenstand. Im Rahmen dieser Studie wurde mittels korrelativer Methoden überprüft, inwieweit das Erreichen der Lernziele mit dem Bereitstellen komplexer Lernanforderungen zusammenhängt, ob eine Veränderung in der Prüfungsgestaltung im Sinne eines stärkeren „constructive alignments“ die Stärke dieses Zusammenhangs erhöht, und wie sich thematisches Interesse auf die Lernzielerreichung auswirkt.

2. Zielgruppe und Diskussionspunkte

Mit diesem Beitrag möchten wir insbesondere Akteure aus der Hochschulpraxis erreichen, die in ihren Veranstaltungen vor ähnlichen Herausforderungen stehen, die sich aus einer kompetenzorientierten Gestaltung der Module ergeben. Im Sinne einer evidenzbasierten Lehre möchten wir einen Austausch über die verschiedenen Ansätze, Möglichkeiten und Grenzen, in der eigenen Lehre zum Thema der Lernzielerreichung zu forschen, anregen. Darüber hinaus würden wir gerne diskutieren, inwieweit sich aus den so gewonnenen Forschungsergebnissen Implikationen zu Umsetzung in die Lehrpraxis ableiten lassen.

Schlüsselwörter: Kompetenzorientierung, Lernzielerreichung, Interesse, Prüfungsgestaltung, Lernanforderungen

ID: 243 / G2-DS: 6

Inhaltlicher Forschungsbeitrag

Themen: eLearning, Peer Learning, Portfolioarbeit

Stichworte: E-Portfolio, PBL, Just-in-Time-Teaching, Kompetenzen, Fachdidaktik Medizin

E-Portfolios als formative Assessmentmethode im Rahmen des Problembasierten Lernens in der Medizin aus Sicht Studierender – ein Pilot

Saskia Sowa, Ralf Schmidmaier, Inga Hege, Martin R. Fischer, Anja Görlitz

1) Was möchte ich sagen

Im Medizinischen Curriculum München (MeCuM) an der Ludwig-Maximilians-Universität werden E-Portfolios (EP) für Studierende des vorklinischen und klinischen Studienabschnittes implementiert. Im Rahmen eines Piloten wurde ein Gruppenportfolio im Problembasierten Lernen (PBL) umgesetzt. Hintergrund ist der Bedarf, eine formative Assessmentmethode im PBL zu verwenden, die den Anforderungen von PBL entspricht und darüber hinaus den organisatorischen Ablauf PBLs im MeCuM sinnvoll unterstützt.

Theorie und Philosophie des PBLs und EPs stimmen überein [1]. Für das formative Assessment wird im Sinne des Blended Learnings Just-in-Time-Teaching (JiTT) als Methode herangezogen [2].

Eingesetzt wurde das EP in einer PBL Gruppe des medizinischen Basisjahres. Nach einer achtwöchigen PBL-Phase ohne EP erhielt die Gruppe Präsenz- und Onlineschulungen zur Handhabung des EPs. Im weiteren Verlauf nutzten die Studierenden das Gruppenportfolio zur Bearbeitung der PBL-Syntheseaufgaben während des Selbststudiums. Für die Bearbeitung konnten alle Dateiformate des EPs genutzt werden (z. B.: Textdokumente, Audio- und Videodateien). Es wurde erwartet, dass das EP das selbstgesteuerte, selbstorganisierte und kooperative Lernen [3, 4] unterstützt und PBL-spezifischen Kompetenzen [5] erfasst werden können. Weiterhin sollte das EP Studierenden sowohl die Kommunikation in der Gruppe während des Selbststudiums als auch die Vorbereitung der Präsenzphase erleichtern. Letzteres insbesondere durch JiTT. Dozierende hatten durch JiTT die Möglichkeit, die Aufgabenbearbeitungen als Anlass zur Gestaltung der Synthesephase während der Präsenzzeit heranzuziehen. Nach Abschluss der Bearbeitungsphase nahmen Dozierende Einsicht in das Gruppenportfolio und hinterließen ein schriftliches Feedback.

Neben der Sichtbarkeit der überfachlichen Kompetenzen [6] der Studierenden konnten durch den Einsatz des EPs die Dozierenden gezielter auf Bedürfnisse der Studierenden im Lernprozess eingehen. Dies ist auch von Bedeutung, da PBL-Tutorials im MeCuM im Rahmen von Dozenten-Tandems stattfanden.

In einer anschließenden Fokusgruppe mit Studierenden wurden sowohl das formative Assessment im Rahmen des EPs als auch weitere Mehrwerte des EPs reflektiert. Der Einsatz des EPs im PBL wurde überwiegend positiv bewertet. Die technische Umsetzung der EP-Plattform als auch die weitere Ausgestaltung des Feedbacks waren jedoch weniger zur Zufriedenheit der Studierenden. Die Ergebnisse des Piloten sollen vorgestellt und kritisch diskutiert werden. Zudem ist noch offen, welchen Stellenwert Peer-Feedback im Rahmen des EPs haben könnte.

2) Wen möchte ich ansprechen?

Lehrende mit PBL und/oder Portfolio-Erfahrung aller Fächer.

3) Fragen an die TeilnehmerInnen

Ist das EP auch an anderen Standorten im Rahmen PBLs denkbar?

Wie wird das (formative) Assessment mit EPs an anderen Standorten gestaltet?

ID: 277 / G2-DS: 1
Überblicksreferat

Epistemologie von Studierenden - Überblick und Konsequenzen für kompetenzorientierte Lehre

Miriam Barnat, Peter Salden

Epistemologie von Studierenden - Überblick und Konsequenzen für kompetenzorientierte Lehre

Dr. Miriam Barnat, Dr. Peter Salden

Technische Universität Hamburg-Harburg

Ein Großteil der aktuellen Projekte zur Neuausrichtung hochschulischer Lehre zielt mit Maßnahmen auf einen Kulturwandel unter den Hochschullehrenden, sowohl in Bezug auf die grundsätzliche Orientierung ihrer Lehre (z.B. im Sinne der Kompetenzorientierung) als auch in Bezug auf ihre konkrete Methodik.

Indes gibt es Hinweise darauf, dass der Kulturwandel bei den Studierenden mit dem Wandel in der Lehre nicht immer Schritt hält. Entscheidend für die Akzeptanz der neuen Lehrmethoden ist dabei die Lernhaltung der Studierenden, d.h. die Fragen: Mit welchem Verständnis von Lernen beginnen Studierende ihr Studium und auf welche Weise werden sie (besonders zu Studienbeginn) in die Hochschule als Lernort sozialisiert?

Modelle, die sich mit dem Verständnis von Lernen und Wissen beschäftigen, firmieren unter dem Begriff Epistemologie. Studierende kommen an die Universität mit einer impliziten Annahme darüber, was Wissen ist, wie Wissen konstruiert wird, wie es zu bewerten ist und wo Wissen gespeichert wird (vgl. Hofer 2001). In der wegweisenden Studie von Perry (1970) wird ein Modell von Entwicklungsstufen epistemischer Überzeugungen skizziert, das durch Entwistle und Peterson (2004) ergänzt wird um die verschiedenen Arten, wie Lernen funktioniert: „Individuals believe, at first, that knowledge is certain, and simple, and handed down by authority, and later, develop towards a conception of knowledge as being tentative, complex and integrated, and deduced from observation and reason“ (ebd. 410). Schommer setzt dagegen ein mehrdimensionales Modell, in dem unterschiedliche Stufen in unterschiedlichen Dimensionen existieren können (Schommer 1990).

Die Frage, wie sich Epistemologie bzw. einzelne Dimensionen von Epistemologie entwickeln und verändern, ist für Hochschulen vor allem deswegen relevant, weil dort sehr heterogene Lernumgebungen koexistieren. Frontale Vorlesungen, die ein einfaches Sender-Empfänger-Verständnis von Wissen und Kommunikation verkörpern und zugleich bei den Lernenden reproduzieren, koexistieren neben problembasierten Kursen, die einem anderen epistemologischen Pol zuneigen.

Für innovative hochschuldidaktische Maßnahmen und die damit betrauten Lehrenden stellt sich die Frage, wie sie die epistemischen Überzeugungen der Studierenden beeinflussen können. Dabei zeigt die einschlägige Literatur, dass epistemische Überzeugungen nicht nur in Bezug auf die Akzeptanz von innovativen Lern-Arrangements relevant werden, sondern dass sie auch mit motivationalen Aspekten (vgl. Muis 2004) und der Tiefe von Verständnis (vgl. Bendixen, Dunkle & Schraw 1994) verbunden sind.

Der vorgeschlagene Beitrag gibt einen Überblick über den Forschungsstand zum Thema Epistemologie. Er skizziert daraus abgeleitete Empfehlungen für die Praxis und benennt ausstehenden Forschungsbedarf.

Der Beitrag richtet sich an Forscher und Praktiker.

Literatur:

Bendixen, L. D., Schraw, G., & Dunkle, M. E. (1998). Epistemological beliefs and moral reasoning. *Journal of Psychology*, 13, 187-200

Entwistle, N.J.; Peterson, E.R. (2004): Conceptions of learning and knowledge in higher education: Relationships with study behaviour and influences of learning environments. In: *International Journal of Educational Research* 41 (2004), 407-428.

Hofer, B. K. (2001). Personal epistemology research: Implications for learning and teaching. *Educational Psychology Review*, 13(4), 353-383.

Muis, K. R. (2004). Personal epistemology and mathematics: A critical review and synthesis of research. *Review of Educational Research*, 74, 317-377.

Perry, W. G. (1970): *Forms of intellectual and ethical development in the college years. A scheme.* New York.

Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82, 498-504.

Bibliografie

Barnat, Miriam (2013): *Steuerungsstil : eine Untersuchung von Steuerungsprozessen aus kommunikations- und netzwerkorientierter Perspektive am Beispiel der Wikipedia.* Techn. Univ., Institut für Technik und Gesellschaft, Diss.--Hamburg-Harburg.

Barnat, Miriam; Hofhues, Sandra; Kenneweg, Anne Cornelia; Merkt, Marianne; Salden, Peter; Urban, Diana (2013): *Junge Hochschul- und Mediendidaktik. Forschung und Praxis im Dialog.* Hamburg : Zentrum für Hochschul- und Weiterbildung der Universität Hamburg 2013, 166 S. - (ZHW-Almanach, Sonderband; 1).

Barnat, Miriam; Billerbeck, Katrin (2014): *Hochschuldidaktisches Qualitätsmanagement - Ideen für die Ermöglichung guter Lehre.* Tagungsband dghd 2013.

ID: 115 / G2-DS: 5

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: Diversität, Heterogenität, Organisationsentwicklung, Faculty Development, Hochschulentwicklung, Qualitätsmanagement

Stichworte: Feedback, Diversität, formatives Assessment, Lehr-/Lernkultur

Feedbackkultur gestalten

Timo van Treeck

1) Die Umsetzung der Kompetenzorientierung erfordert eine stärkere Berücksichtigung von Feedbackprozessen in Studium und Lehre als bisher (Sippel 2009, Wissenschaftsrat 2008, Müller 2007). Bei Lehrenden und Studierenden ist der Wunsch nach Feedback gleichermaßen ausgeprägt (Szczyrba, Gerber, van Treeck, 2012): Beide formulieren jedoch einen Feedbackmangel und Schwierigkeiten, die vorhandenen Feedbackprozesse für die Verbesserung des (diversitätsorientierten) Lehrens bzw. Lernens zu verwenden.

In einem Projekt wurden deshalb Maßnahmen zur Etablierung einer Feedbackkultur umgesetzt: neue Formate wie Video-Hospitation bei Feedback in Lehre und Beratung, Videofeedback für Promovierende – aber auch klassische Workshops und Beratungen zu mediengestütztem Feedback (ePortfolios, Voting-Systeme). Eine Befragung von Studierenden zur Wahrnehmung von Feedback (Feedback einfordern, geben, nutzen, etc.) gab weitere Hinweise zur Gestaltung einer Feedbackkultur. Ergänzend erfolgten öffentlichkeitswirksame Aktivitäten:

Feedbacktag: Vernetzung interner und externer Akteure, d.h. Lehrende sowie QualitätsmanagerInnen und HochschuldidaktikerInnen, die sich mit Feedback auseinandersetzen, gaben Einblicke in ihre Arbeit (Feedbackmanagement, Schreibdidaktik, Evaluation, Forschung). Durch eine ansprechende Dokumentation (Graphic-Recording und Video) bleibt das Thema präsent.

Feedbackposter: vereint Herangehensweisen, Methoden und Erkenntnisse und wurde an MultiplikatorInnen innerhalb der Hochschule verschickt (BewerberInnen auf den Lehrpreis, ProjektkoordinatorInnen). Die digitale Version findet sich auf mehreren Webseiten unter Creative-Commons-Lizenz und kann von weiteren Akteuren eingesetzt und weiterentwickelt werden.

Feedback in Sprechstunden: Ein Video simuliert die Besprechung des Feedbacks auf eine studentische Leistung (hier: Präsentation) zwischen Studierenden und Professorin, eingeblendete Fragen unterstützen die Reflexion der Gestaltung von Beratungen. Das Video ist auf youtube verfügbar.

Strukturell sind Feedbackprozesse an der Fachhochschule Köln seither in die Ausschreibung des Lehrpreises (alle AntragstellerInnen erhalten eine detaillierte Rückmeldung) sowie durch das Instrument des Teaching Analysis Poll in die Evaluationsordnung integriert.

Der Beitrag soll Hürden und Erfolgchancen der Etablierung einer Feedbackkultur aufzeigen und durch Feedback und Vernetzung weitere Möglichkeiten erschließen, u.a. durch eine gemeinsame Weiterentwicklung des Feedbackposters.

2) Lehrende, HochschuldidaktikerInnen, QualitätsmanagerInnen, Forschende

3)

Wie spiegelt sich Feedback auf Lehre und Lernen auch in anderen Bereichen der Hochschule wieder?

Welchen Einfluss haben Feedbackprozesse auf die lernförderliche Gestaltung von Lehren und Lernen in einer diversen Studierendenschaft?

Wie kann man eine langsam wachsende positive Feedbackkultur ‚auf Dauer stellen‘?

ID: 124 / G2-DS: 2

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: Beratung (Lehrende), Kompetenzorientierung, Prüfen, Prüfungsmethoden

Stichworte: Kompetenzorientiertes Prüfen, Professionalisierung, Weiterbildungskonzept

Kompetenzorientiert Prüfen – Entwicklung und Erprobung eines Weiterbildungskonzepts für Hochschullehrende an der TU München

Nadine Schlomske-Bodenstein, Alexandra Strasser, [Christoph Schindler](#)

Prüfungen kompetenzorientiert und lernförderlich zu gestalten ist Gegenstand des in diesem Beitrag vorgestellten Weiterbildungskonzeptes. Das Projekt begleitet Hochschullehrende aus unterschiedlichen Fakultäten über einen Zeitraum von zwei Semestern bei der Erstellung, Durchführung und Auswertung ihrer Prüfungen. Ziel der Weiterbildung ist es Hochschuldozierende aus test- und messtheoretischer Sicht hinsichtlich folgender Themenschwerpunkte zu sensibilisieren und zu stärken:

- 1) Lehrziele als Grundlage bei der Prüfungserstellung
- 2) Gestaltung von Prüfungsaufgaben, -anforderungen und deren Rückbindung an die Lehrziele
- 3) Korrektur und Bewertung von Prüfungsaufgaben mittels eines kriterienbasierten Bewertungsrasters
- 4) Betrachtung statistischer Kennwerte, um Rückschlüsse auf die Qualität der Prüfung zu erzielen

Das Weiterbildungskonzept ist entlang Prinzipien effektiver Professionalisierung (Borko, 2004; Desimone, 2009; Garet, Porter, Desimone, Birman, & Yoon, 2001; Little, 2002) konzeptionalisiert und didaktisch so aufbereitet, dass es sowohl Input- und Diskussionsphasen als auch Erarbeitungs- und Reflexionsphasen kombiniert. Fachexperten und Prüfungsexperten treten dabei in einen gemeinsamen Dialog über die Prüfungspraxis. Gegenstand der gemeinsamen Arbeit sind die vorhanden Lehrziele und Prüfungen der Lehrenden, die über den Zeitraum eines Semesters bearbeitet werden. Insgesamt finden vier Arbeitstreffen à zwei bis drei Stunden mit Input statt und daran anschließend ein oder zwei weitere Treffen zur Reflexion. Zwischen den Präsenzphasen setzen die Teilnehmenden die gemeinsam begonnene Arbeit an den Prüfungen selbstständig fort. Im vergangenen Wintersemester 2013/14 und Sommersemester 2014 wurden an der TU München vier Arbeitsgruppen begleitet, welche sich aus jeweils zwei bis sechs Dozierenden zusammensetzten. Diese Gruppen arbeiteten über die gesamte Zeitspanne gemeinsam an ihren Prüfungen und gaben sich gegenseitig Feedback.

Im Rahmen der Session werden neben dem didaktischen Aufbau des Weiterbildungskonzeptes auch erste Erfahrungen vorgestellt und diskutiert. Als Datengrundlage dient die mittels Fragebogen erfasste Akzeptanz der Teilnehmenden mit der Weiterbildung hinsichtlich folgender Aspekte: des Kosten-Nutzen-Verhältnisses, der Moderation der einzelnen Arbeitstreffen und der Handreichungen, die zu den einzelnen Themenkomplexen bereitgestellt wurden.

Literaturangaben:

Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational researcher*, 33(8), 3-15.

Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational researcher*, 38(3), 181-199.

Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American educational research journal*, 38(4), 915-945.

Little, J. W. (2002). Locating learning in teachers' communities of practice: Opening up problems of analysis in records of everyday work. *Teaching and teacher education*, 18(8), 917-946.

Der Beitrag adressiert folgende Zielgruppe:

PrüferInnen im Hochschulbereich

HochschuldidaktikerInnen mit dem Schwerpunkt Prüfen

Akteure im Qualitätsmanagement an Hochschulen

ForscherInnen im Bereich kompetenzorientierter Prüfungen

Die Diskussion fokussiert folgende Fragen:

Lässt sich dieses Weiterbildungskonzept systematisch auf andere Fachdisziplinen und Hochschulen übertragen?

Unterscheiden sich die Bedarfe der Hochschuldozierenden aus unterschiedlichen Fachdisziplinen

ID: 196 / G2-DS: 7

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: Forschungsmethoden, Interdisziplinarität, Transdisziplinarität, Lehrmethoden

Stichworte: fachübergreifender Methodeneinsatz, Philosophie, akademische Kompetenz

Methoden aus der Philosophie für die Lehre

Meike Siegfried, Matthias Wiemer

1. Was möchte ich sagen?

Kompetenzorientierung ist seit mehreren Jahren ein Schlüsselbegriff in der Diskussion um Studium, Hochschulreformen oder um die Qualität der Lehre. Schaper betont für einen Begriff akademischer Kompetenz dabei insbesondere die „Reflexivität, Explikationsfähigkeit und erkenntnistheoretische[] Fundierung akademischen Handelns“ (Schaper, 2012, S. 23). Für das wissenschaftliche Studium sind die einzelnen Disziplinen damit aufgerufen, diesen Kompetenzerwerb „aus der Perspektive und dem Paradigma der gewählten fachlichen Disziplin“ (ebd.) zu ermöglichen und die (Selbst-)Reflexion des eigenen wissenschaftlichen Handelns und Denkens und des zugrundeliegenden Systems an Regeln, Normen und Werten anzuregen.

Die Philosophie kennt eine Vielzahl von Methoden, die den Erwerb einer akademischen Kompetenz im oben konkretisierten Sinne fördern können und sich so für die Gestaltung von Lehre in unterschiedlichen wissenschaftlichen Fächern an der Hochschule fruchtbar machen lassen. Zu nennen wären hier etwa das Gedankenexperiment, das sokratische Gespräch oder der methodische Zweifel.

Diese Methoden lassen sich verstehen als spezifische „Wege“ (méthodoi) bei der Suche nach gesicherten Erkenntnissen sowie rational begründbaren Ideen zur Bewältigung sozialer, politischer oder ethischer Herausforderungen. Ihre Einbindung in die Lehre erweist sich als besonders produktiv, wenn es um die Beteiligung der Studierenden an folgenden Aufgaben geht: die Analyse und Klärung von Grundbegriffen des jeweiligen Fachs, die Reflexion wissenschaftlicher Begründungsstrategien, die Bewusstwerdung der Voraussetzungen und Konsequenzen des eigenen Forschens und Arbeitens. Sich mit bestimmten Methoden aus der Philosophie konkreten Fragestellungen und Themen zu nähern, ermöglicht zudem die Entwicklung neuer Ideen durch eine radikale Umkehrung der Perspektive oder Infragestellung überlieferter Ansichten.

Dieser Beitrag möchte das Potential philosophischer Methoden aus der Philosophie für die Hochschullehre am Beispiel von Gedankenexperiment und sokratischem Gespräch beleuchten. Mit den Teilnehmenden des Disqspace soll diskutiert werden, wie diese bei der Heranführung der Studierenden an die Grundlagen wissenschaftlicher Praxis und die Grundfragen der jeweiligen Disziplin sowie deren kritische Reflexion und somit für die akademische Kompetenzentwicklung nutzbar gemacht werden können.

Literaturverzeichnis

Bertram, G. W. (Hrsg.). (2012). Philosophische Gedankenexperimente. Ein Lese- und Studienbuch. Stuttgart: Reclam .

Birnbacher, D., & Krohn, D. (Hrsg.). (2002). Das sokratische Gespräch. Stuttgart: Reclam.

Engels, H. (2004). „Nehmen wir an...“: Das Gedankenexperiment in didaktischer Absicht. Weinheim, Basel: Beltz.

Heckmann, G. (1993). Das sokratische Gespräch. Erfahrungen in philosophischen Hochschulseminaren. Mit einem Vorw. neu hrsg. von D. Krohn. Frankfurt/M.: dipa-Verlag.

Kühne, U. (2005). Die Methode des Gedankenexperiments. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Schaper, N. et al. (2012). Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre. Verfügbar unter http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/fachgutachten_kompetenzorientierung.pdf (10.02.2015)

2. Welche 3 Schlagwörter beschreiben meinen Beitrag am besten?

fachübergreifender Methodeneinsatz, Philosophie, akademische Kompetenz

3. Wen möchte ich ansprechen?

Lehrende

Hochschuldidaktiker*innen

4. Mit welchen Fragen möchte ich welche Diskussion mit meinem Beitrag auslösen?

Inwieweit können Sie sich als Lehrende vorstellen, die präsentierten Methoden einzusetzen? Wo sähen Sie einen Gewinn für die Gestaltung von Lehre in Ihrem Fach? Wo sähen Sie Schwierigkeiten und Grenzen?

Wie lässt sich die im Beitrag eröffnete Perspektive aus hochschuldidaktischer Sicht beurteilen: Sehen Sie als Hochschuldidaktiker*innen Berührungspunkte mit bekannten hochschuldidaktischen Formaten? Welche konkreten Fragen für die praktische oder theoretische Arbeit als Hochschuldidaktiker*innen wirft dieser Beitrag für Sie auf?

ID: 291 / G2-DS: 3

Inhaltlicher Forschungsbeitrag

Themen: Kompetenzorientierung, Kriterien guter Hochschullehre, Lehrkompetenz, Kompetenzmodelle
Stichworte: Duales Studium, Transfer, Transferkompetenz, Kompetenzmodelle

Theorie-Praxis-Transferkompetenz im Zentrum dualer Studienmodelle? Entwicklung eines Evaluationsverfahrens

Frank P. Schulte

Duale Studienmodelle, in denen an einem akademischen sowie an mindestens einem weiteren Lernort gelernt wird boomen (vgl. BIBB, 2014). Ihre Stakeholder erwarten u.a. ein hohes Maß an „Praxis- und Theorieverbindung“, von „Transfer“ (z.B. Kupfer, 2014). Die Frage nach Bedingungen und Funktion der Übertragbarkeit von Erkenntnissen aus einer Domäne in eine andere ist wenig überraschend keine neue (z.B. Thorndike, 1914), sie wird aber in unterschiedlichen Disziplinen mit unterschiedlicher Schwerpunkten beantwortet (Gräsel, 2010). So versteht die Lern-Lern-Forschung unter Transfer häufig den erfolgreichen Prozess der Übertragung einer Lösung einer Aufgabe auf eine ähnliche und zugleich verschiedene Aufgabe (Renkl, 1996). In den Überlegungen zur betrieblichen Weiterbildung wird unter Transfer oft die Übertragung von erworbenem Wissen und Fähigkeiten aus einer dezierten Trainingssituation in den beruflichen Anwendungsalltag (vgl. Law, 2000) verstanden.

Im Bildungscontrolling dualer Studiengänge kommt der Frage nach dem erfolgreichen Lernen von „transferieren können“ besondere Bedeutung zu; zum Zwecke der Evaluation sind angemessene Instrumente zu entwickeln. Auf Basis einer Arbeitsdefinition von Transfer als „angestrebte, beobachtbare Verhaltensänderung von Personen in einem (Anwendungs-) Kontext aufgrund von Lernprozessen in einem anderen Kontext, betrachtet unter Berücksichtigung subjektiver internaler sowie externaler Transferbedingungen“ und einer daraus abgeleiteten Annahme von Transferkompetenz als einer Subfacette des Kompetenzkonstruktes (vgl. Erpenbeck & v. Rosenstiel, 2007; Hartig, Klieme & Leutner, 2008) die Ergebnisse zweier empirischer Studien berichtet, die im Rahmen des „Qualitätsnetzwerkes Duales Studium“ des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft durchgeführt wurden. Methodische Grundlage beider Studien ist eine um Transferkompetenz erweiterte Form des BEvaKomp (Braun, 2007). In einer ersten Studie wurden mehr als 70 Unternehmen zur Wichtigkeit von Transfer für duale Studienmodelle telefonisch befragt. Es zeigte sich, dass Transferkompetenz aus Sicht der Unternehmen im Vergleich zu den anderen Kompetenzfacetten eine wichtige Rolle spielt. In einer zweiten (momentan noch laufenden, bislang n=143) Studie wurden Studierende einer deutschen Hochschule zu ihren Erwartungen und Erfahrungen im dualen Studium befragt. Die neue Subskala des BEvaKomp scheint sich zu bewähren (bisläng Cronbachs alpha=.779); die Studierenden konstatieren erwartungskonform ein hohes Interesse am Erwerb von Transferkompetenz. Erste Korrelationsanalysen deuten an, dass Transferkompetenz v.a.D. mit Methoden- und personaler Kompetenz „verwandt“ zu sein scheint.

Die Ergebnisse sollen unter Bezugnahme auf Spezifika eines dualen Studiums und Kompetenzstrukturmodelle mit DidaktikerInnen sowohl der beruflichen als auch der akademischen Bildung diskutiert werden. Viele Fragen sind offen, u.a. ob Transferkompetenz wirklich im Zentrum dualer Studienmodelle steht.

Disqspace: Kompetenzorientierte Lehre II

ID: 287 / G3-DS: 3

Überblicksreferat

Der Raum als "dritter Pädagoge" in der Hochschuldidaktik

Peter Salden, Timo Lüth

Räume spielen in unterschiedlichen pädagogischen Konzepten eine wichtige Rolle. Grundlegend ist stets explizit oder implizit die Annahme, dass das Lernen nicht nur von den Lehrpersonen und den Mitlernenden bestimmt wird, sondern dass auch die Lernumgebung eine zentrale Rolle für Lernerfolg spielt (Kahlert/Nitsche/Zierer 2013). Prägnant ist insofern die Markierung des Raums als „drittem Pädagogen“ (z.B. Dahlinger 2009)

Trotz der vorhandenen Konzepte ist der tatsächliche Einbezug des Raums in didaktische Arbeit eher ein Randthema geblieben. In diesem Zusammenhang ist gar von einer „erziehungswissenschaftlichen Resistenz gegenüber Fragen der Architektur“ (Haase 2009) die Rede gewesen. Diese Aussage mag man zwar im Allgemeinen kritisch hinterfragen; mit Blick auf aktuelle hochschuldidaktische Arbeit scheint der Vorwurf aber Gewicht zu haben, da die Gestaltung von angemessenen Räumen für kompetenzorientierte Lehre in der hochschuldidaktischen Gemeinschaft bisher kein bedeutendes Thema war. Stärkster Akzent war in dieser Hinsicht das Sonderheft der „Zeitschrift für Hochschulentwicklung“ zu Lernräumen, Bauten und Campusplanung, das seinen Schwerpunkt allerdings auf die zwei letztgenannten Aspekte legte (ZFHE Nr. 1/2012).

Im Anschluss an die skizzierten konzeptionellen Vorarbeiten soll an Beispielen gezeigt werden, welche Konsequenzen die laufende Studienreform für Raumkonzepte nach sich gezogen hat bzw. noch nach sich zieht. Beispiele sind u.a.:

- die Schaffung von Lernräumen, die PBL-Settings mit Groß- und Kleingruppen ermöglichen
- die Einrichtung einer Studierendenwerkstatt, um Praxisorientierung in technischen Fächern zu ermöglichen
- die Einrichtung von speziellen Lernräumen ("Learning Center"), in denen Studierende für Grundlagenfächer bei Bedarf von Tutor/innen begleitet lernen können
- die Einrichtung eines Studio-Lernraums für settings im Sinne von Scale-Up bzw. TEAL (bisher nur ein solcher Raum in Deutschland, wenngleich verbreitet insb. in den USA; vgl. <http://scaleup.ncsu.edu>; Dori/Belcher 2005).

Zielgruppe

Der Vortrag richtet sich insb. an Praktiker/innen hochschuldidaktischer Einrichtungen, an Vertreter/innen von Hochschulleitungen sowie an mit infrastrukturellen Fragen befasste Personen.

Schlagwörter

Raum als dritter Pädagoge, Lernräume, didaktische Raumkonzepte

Diskussionsfragen

- Welche Lernräume braucht kompetenzorientierte Lehre?
- Welche Raumlösungen werden an deutschen Hochschulen umgesetzt?
- Welchen Einfluss können Hochschuldidaktiker auf Raumplanung an ihren Hochschulen nehmen?
- Welchen Stellenwert sollte das Thema in der hochschuldidaktischen Gemeinschaft haben?

Bibliografie

Junge Hochschul- und Mediendidaktik. Forschung und Praxis im Dialog. Hamburg 2012.

die hochschullehre. Interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre

Learning Analytics aus hochschuldidaktischer Perspektive. In: Apostolopoulos u.a. 2014.

Der Third Space als Handlungsfeld in Hochschulen: Konzept und Perspektive (in: Barnat u.a. 2012)

ID: 157 / G3-DS: 4

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: Diversität, Heterogenität, Interdisziplinarität, Transdisziplinarität, Lehrmethoden

Stichworte: Interdisziplinarität, Teamentwicklung, MINT

Innovationsprogramm teach4TU – Entwicklung und Umsetzung des Lehrkonzeptes „Round Table Education“ zur Effizienzsteigerung in interdisziplinären Projektteams

Antje Schilling, Alexander Tornow, Franz Dietrich, Klaus Dröder

Das Ziel der Bundesregierung bezüglich des Themas Elektromobilität ist es Leitanbieter und Leitmarkt zu werden. Dazu zählt die Etablierung von einer Millionen Elektrofahrzeugen auf den deutschen Straßen. Um Studierenden einen optimalen Einstieg in dieses zukunftssträchtige Innovationsfeld zu ermöglichen wird an der TU Braunschweig ab dem WS 2014/15 der Masterstudiengang „Elektromobilität“ angeboten. In diesem Zusammenhang wird vom Institut für Werkzeugmaschinen und Fertigungstechnik die Vorlesung „Produktionstechnik für die Elektromobilität“ und eine dazugehörige Saalübung durchgeführt. Beide Lehrveranstaltungen stellen optimale Bedingungen für die Durchführung des Innovationskonzeptes „Round Table Education“ dar: Ein heterogener Kompetenzpool aus Studierenden der Fachgebiete Chemie, Elektrotechnik, Maschinenbau und Lebenswissenschaften sowie ein breites Spektrum an wissenschaftlichen Themenfeldern. Hauptziel des Lehrkonzeptes ist folglich das Heranführen der Studierenden an das Arbeiten in interdisziplinären Teams sowie die Schaffung einer projektorientierten Atmosphäre zur kooperativen Lösung von Problemstellungen der Elektromobilität und damit verbundener Produktionstechnik. Über ein Poster soll dargestellt werden, wie die skizzierten Ziele in dem didaktischen Konzept „Round Table Education“ zur vorlesungsbegleitenden Saalübung umgesetzt werden. Das in diesem Rahmen angewendete Lehrkonzept ist dabei methodisch an Gruppenpuzzles und Buzz-Groups angelehnt. Hierfür sollen 40 Studierende verschiedener Fachrichtungen in heterogene Gruppen aufgeteilt werden, ein technisches Projekt bearbeiten und zum optimalen Erfolg bringen. Die Umsetzung des als Entwicklungsauftrag klassifizierten Projektes soll am „Runden Tisch“ erarbeitet werden. Zur Förderung der Kooperationsbereitschaft und des gegenseitigen Verständnisses der Studierenden unterschiedlicher Wissenschaftsbereiche, finden simultan zur Bearbeitung des Projektauftrages, von Psychologiestudenten geleitete Workshops zur Teamentwicklung statt.

Mit diesem Beitrag angesprochen werden sollen auf der einen Seite praxisorientierte Hochschullehrende, die ähnliche Lehrprojekte entwickeln wollen, entwickelt haben und diese zurzeit umsetzen oder vor ähnlichen Herausforderungen stehen. Auf der anderen Seite sollen sich alle Personen angesprochen fühlen, die fachbereichsunabhängig mit der Thematik „interdisziplinäre Teamarbeit“ bzw. Effizienzsteigerung in der Gruppe in Berührung stehen.

Sind dem anzusprechenden Personenkreis alternative oder ergänzende Methoden in diesem Spannungsfeld bekannt? Welche Möglichkeiten gibt es, die Wirksamkeit des Lehrkonzeptes zu evaluieren?

ID: 107 / G3-DS: 1

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: Kompetenzorientierung, Lehrkompetenz, Kompetenzmodelle, Organisationsentwicklung, Faculty Development, Hochschulentwicklung

Stichworte: Lehren und Lernen, Kompetenzorientierte Lehre, Konzeptentwicklung

Kompetenzorientierte Hochschullehre - das CORE-Prinzip als hochschulweites Konzept

Tobias Arthur Müller, Stefanie Schöler

Der Beitrag für den Disqspace soll im Wesentlichen das CORE-Prinzip vorstellen, das seit dem Studienjahr 2012 an der SRH Hochschule Heidelberg hochschulweit eingeführt wurde. Hierbei handelt es sich um ein neues Lehr-Lernmodell, das auf den klassischen Zielen des Lernens und des Lernerfolgs basiert – also eine stark studierendenorientierte Lehrkonzeption. Insgesamt soll der Beitrag unsere Erfahrungen in der Implementierung und Umsetzung des CORE-Prinzips reflektieren.

Zum einen steht das Akronym CORE für competence oriented research and education. Die Kompetenzorientierung wird also – wie mit der Bologna Reform gefordert, aber bislang nicht immer verfolgt – in den Mittelpunkt der hiesigen Lernprozesse gerückt. Ein zentraler Bestandteil in diesem Zusammenhang ist das Constructive Alignment (Biggs, 1996; s.a. Romeike, 2010). Es zielt auf die ideale Passung zwischen intendiertem Lernziel, der Prüfungsform und den Studierendenaktivitäten, wobei die Lehrveranstaltungen im Sinne der festgelegten Learning Outcomes ausgerichtet werden. Die namensgebenden Elemente, der konstruktive sowie der Alignment-Aspekt, finden sich im neu-Denken der Lehre: Lernen ist nicht etwas, das einfach vom Lehrenden auf den Lernenden übertragen werden kann. Es handelt sich dabei um einen Prozess, der durch den Lernenden selbst kreiert wird. In konsequenter Weiterführung des konstruktiven Aspekts ist es die Aufgabe des Lehrenden, eine Lernumgebung zu schaffen, die die gewünschten Lernaktivitäten ermöglichen, um das angestrebte Lernergebnis zu erzielen. Idealerweise sind die Lehr- bzw. Aktivierungsmethode, Prüfungsform und erwartetes Lernergebnis so aufeinander abgestimmt, dass der Lernende gar keine andere Wahl hat, als tiefe Verarbeitungsmechanismen zu nutzen (s.a. Kassner, 2002; s.a. Spitzer, 2004).

Zum anderen bezeichnet das Wort core im Englischen den Kern oder das Herzstück einer Sache. Demgemäß ist das CORE-Prinzip an der SRH Hochschule Heidelberg gestaltungsweisend. Es handelt sich also nicht allein darum, die Lehre moderner zu konzeptualisieren, vielmehr wird die Hochschule im Ganzen neu gedacht. Das umfasst sowohl die Lehre als auch die Forschung sowie die Betreuung, Leitung, Architektur – letztlich jeden Aspekt einer lebendigen Hochschule.

ID: 324 / G3-DS: 6

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: Kompetenzorientierung, Lehrmethoden, Prüfen, Prüfungsmethoden

Stichworte: Kompetenzorientierung, kompetenzorientiertes Prüfen, soziologisches Rollenkonzept, Rollenspiele

Kompetenzorientierung in der Lehre am Beispiel strategischer Rollenspiele

Tina Ladwig, Sönke Knutzen, Andrea Brose, Alexander Schmitt, Thomas Wrona

Der Aufbau von Handlungskompetenz und damit von Berufs- und Beschäftigungsfähigkeit im Rahmen der ingenieurwissenschaftlichen Ausbildung beinhaltet zunehmend auch, die Studierenden für Managementprobleme zu sensibilisieren. Solche liegen z.B. vor, wenn Teams in Unternehmen mit der Weiter- oder Neuentwicklung von Produkten oder Technologien befasst sind. Neben den „ingenieurwissenschaftlichen Kompetenzen“ der Entwicklung eines Produktes ist es z.B. zentral, die zukünftige Bedeutung des Produktes für den Nutzer abzuschätzen, Annahmen über Konkurrenz- oder Zuliefererentwicklungen zu treffen. Da es keine vordefinierten Lösungsalgorithmen für solche "unscharfen" Probleme gibt, sind über Fachkompetenzen hinaus, auch andere Kompetenzen für deren Lösungen nötig. Die Herausforderung besteht nunmehr darin, Studierende auf diese Situationen entsprechend vorzubereiten. Eine Möglichkeit hierfür stellt das strategische Rollenspiel dar.

Den Studierenden werden über einen spielerischen Zugang verschiedene Perspektiven in wirklichkeitsnahen Spielsituationen vermittelt, die sie anschließend gemeinsam reflektieren können. Auf lange Sicht soll so der Erwerb sozialer Kompetenzen unterstützt werden. Strategische Rollenspiele zielen darauf ab, politische Prozesse in Organisationen zu simulieren, wie Studierende sie in ihrem Arbeitsalltag erfahren könnten. Im Unternehmen sind das zum Beispiel soziale Aushandlungsprozesse zwischen dem Geschäftsführer und dem Mittleren Management. Ein strategisches Rollenspiel verlangt von den Studierenden, sich in eine solche Situation hineinzusetzen und auf Basis der ihnen zugeschriebenen Rollen zu interpretieren. Die Studierenden werden somit mit Situationen konfrontiert, in denen sie rollenspezifische Interessen durchsetzen wollen, indem sie bspw. verschiedene Verhandlungs- und Beeinflussungstaktiken ausprobieren. Ziel ist es, die Handlungskompetenz der Studierenden zu erweitern, indem sie bspw. kritische Alltagssituationen in einem geschützten Raum spielen. Die Integration dieser Lehr- bzw. Lernform bedarf, vor dem Hintergrund einer konsequenten Kompetenzorientierung, jedoch auch einer Anpassung der Bewertungsformen. Eine Möglichkeit hierfür ist, das Rollenspiel aus der Perspektive seiner szenischen Aufführung zu bewerten, das heißt anhand von Kriterien der sprachlichen Darstellung, der inhaltlichen Darbietung und Interpretation der Rolle sowie der kreativen Raumgestaltung während des Rollenspiels. Die Bestimmung von Bewertungskriterien stellt jedoch eine maßgebliche Herausforderung dar. Darüber hinaus muss bei der Vorbereitung des Rollenspiels berücksichtigt werden, dass die Vorgaben klar und verständlich formuliert sind, dass es Maßnahmen zur Gegensteuerung bei Verselbstständigung des Rollenspiels gibt und dass Schritte der Reflexion und der Auswertung festgelegt werden, um den Lernerfolg im Anschluss festhalten zu können.

Kompetenzentwicklung, strategisches Rollenspiel, Feedback

Lehrende in interdisziplinären Studiengängen, Modulen und Lehrveranstaltungen, insbesondere an den Schnittstellen Technik und Gesellschaft

ID: 318 / G3-DS: 8

Inhaltlicher Forschungsbeitrag

Themen: Fachdidaktik, Kompetenzorientierung, Lehrkompetenz, Kompetenzmodelle

Stichworte: Kompetenzmessung, Fachdidaktik Software Engineering, Evaluation, Kompetenzorientierung, Lehrqualität

Messung studentischer Kompetenzen zur Evaluation der Software Engineering-Ausbildung an Hochschulen - SECAT: A Software Engineering Competency Assessment Tool

Yvonne Sedelmaier, Dieter Landes

Software Engineering ist die Teildisziplin der Informatik, die sich mit der methodisch fundierten Entwicklung komplexer Software-Systeme befasst. Die Probleme bei der Entwicklung solcher Systeme lassen sich nur schwer in den Hochschulkontext abbilden, so dass die Ausbildung im Software Engineering etliche Herausforderungen birgt.

Um Lehr-Lern-Prozesse in der Hochschulausbildung des Software Engineering zu evaluieren und deren Wirkzusammenhänge zu ergründen, wurde mit SECAT ein Instrument für die Evaluation von Bildungsprozessen entwickelt, das die Qualität der Lehre anhand der Entwicklung studentischer Kompetenzen beurteilt. Der angebotene Beitrag beschreibt und erläutert die wissenschaftlich fundierte Methodik hinter dem Evaluierungsinstrument SECAT.

Ausgehend von einem Kompetenzmodell in der empirischen Bildungsforschung (Hartig 2008) und einem Kompetenzmessungsansatz in der beruflichen Bildung (Rauner 2011) wurde ein eigenes Kompetenzmodell entwickelt, in welchem das zu erreichende Kompetenzprofil aus fachlichen Kenntnissen und insbesondere kontextsensitiven überfachlichen Kompetenzen verankert ist. SECAT berücksichtigt dieses Kompetenzprofil ebenso wie die Besonderheiten des Fachs Software Engineering, um die Wirksamkeit von Lehr-Lern-Prozessen in diesem speziellen Fach zu evaluieren. Das Verfahren folgt den Regeln wissenschaftlicher Evaluation (Reischmann 2003).

Gradmesser in SECAT sind die Kompetenzen, die Studierende aufgrund der Lehrveranstaltung (weiter)entwickelt haben. Diese gilt es zu messen, um daraus Rückschlüsse auf die Lehrqualität zu ziehen. Die Ergebnisse der Kompetenzmessung mehrerer Studierender aus derselben Lehrereinheit erlauben aggregiert Rückschlüsse auf die Wirksamkeit der Lehre und der Lehrmethoden. Erste Ergebnisse zeigen deutlich, dass diejenigen Studierenden, die an den evaluierten Lehrereinheiten teilgenommen haben, einen Kompetenzzuwachs in den adressierten Kompetenzen sehen.

Die Evaluation mit SECAT kann Momentaufnahmen aus spezifischen Lehrveranstaltungen und auch Hochschulausbildung im Software Engineering als Gesamtes abbilden.

SECAT kann sowohl das gesamte Kompetenzprofil des Software Engineering abbilden, als auch Teilkompetenzen auf verschiedenen Kompetenzniveaus evaluieren und individuelle Kompetenzentwicklungsverläufe nachverfolgen.

SECAT bewertet anders als etwa BEvaKomp (Braun 2008) nicht nur allgemeine überfachliche Kompetenzen sondern kontextsensitive, Software-Engineering-spezifische Kompetenzen (Sedelmaier, Landes 2014b).

SECAT bewertet individuelle und auch Teamleistungen.

Neben der Selbstbewertung durch die Studierenden kann SECAT weitere Perspektiven wie etwa die eines Lehrenden oder Kunden erfassen. Erste Ergebnisse weisen auf eine hohe Interrater-Reliabilität hin (Sedelmaier, Landes 2014a).

SECAT erlaubt, Rückschlüsse auf die Lehrqualität und deren Wirkzusammenhänge insgesamt zu ziehen, ist aber auch Bewertungshilfe für die individuelle Kompetenzmessung bei Studierenden.

ID: 142 / G3-DS: 2

Inhaltlicher Forschungsbeitrag

Themen: eLearning, Kompetenzorientierung, Prüfen, Prüfungsmethoden

Praktische Fertigkeiten in mündlichen Prüfungen reliabel und fast valide prüfen

Mazdak Karami, Martin Baumann

Erfahrungen mit multimodalen elektronischen Prüfungen haben gezeigt, dass diese die Konzeption und Realisierung von kompetenzorientierten praktischen Prüfungen vereinfachen können [1]. Die Idee der „Virtuellen Diagnostik“ (VD) ist es, einfache Praktische Fertigkeiten mit Hilfe interaktiver elektronischer Prüfungssysteme reliabel in andere Prüfungsformen zu implantieren. Dazu wird eine plattformunabhängige Software entwickelt, welches bestehende e-Prüfungssysteme erweitert oder auch als eigenständige Applikation in Prüfungen verwendet werden kann. Die VD bildet dabei natürlich nicht die volle Komplexität der praktischen Fertigkeit ab, sondern fokussiert auf vom Lernzielkatalog vorgegebene Teilbereiche. Als Beispiel aus der Medizin kann ein virtueller EKG-Verstärker an einen virtuellen Patienten angebracht und damit ein zuvor gemessenes reales, oder auch ein virtuelles EKG erstellt werden. So können für verschiedene Ausgaben definiert und Pathologien eingebaut werden und derart verschiedene Symptome simuliert werden.

Methode

Die VD wird in dieser Studie verwendet, um ihren Mehrwert in mündlichen Prüfungen im Rahmen der Veranstaltung „Einführung in die Medizin für Naturwissenschaftler und Ingenieure 1“ zu messen. Sie wird während der mündlichen Prüfung im Themenblock EKG eingesetzt. Prüfungsteilnehmer werden in Versuchsgruppe und Kontrollgruppe randomisiert. Erstere werden mittels VD geprüft, letztere konventionell rein mündlich. Die Prüfungsinhalte wurden so zusammengestellt, dass die Erreichung Lernziele in beiden Gruppen trotz nicht identischer Aufgabenstellungen überprüft werden kann.

Ergebnisse

In einer Pilotphase wurden erste Teilnehmer geprüft, um die Studie und die Darstellung und Nutzung der VD unter Prüfungsbedingungen zu optimieren. Die Studie läuft noch bis Anfang 2015.

Schlussfolgerung

Erste Ergebnisse lassen darauf schließen, dass durch die Integration der VD in die mündliche Prüfung diese praxisnäher gestaltet wird, und zusätzliche praktische Kompetenzen prüfbar werden.

2. Wen möchte ich ansprechen?

Lehrende in ihrer Rolle als Prüfer/innen

3. Welche konkreten Fragen zu meinem Beitrag habe ich an die anderen Teilnehmer?

1. In welchen Fächern sehen Sie potential durch IT-Unterstützung praxisnäher zu prüfen?

2. Welche Erfahrungen konnten Sie ggf. schon mit dem Einsatz von IT in Prüfungen sammeln?

3. Welche Gründe sprächen gegen eine Erweiterung von mündlichen Prüfungen um (virtuelle) praktische Kompetenzen?

ID: 361 / G3-DS: 7

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: eLearning, Kompetenzorientierung, Professor*innen als Zielgruppe

Stichworte: Kompetenzorientierung, Situationsorientierung, Weiterbildung, E-Learning, Blended-Learning

Qualifizierungs- und Unterstützungsprogramm Kompetenzorientierung in Studium und Lehre

Simone Herrlinger, Konrad Faber, Rolf Arnold

1)

Im Rahmen des Projektes Offene Kompetenzregion Westpfalz (Aufstieg durch Bildung: offene Hochschule) der Hochschule Kaiserslautern und der Technischen Universität Kaiserslautern entsteht derzeit mit Unterstützung des Virtuellen Campus Rheinland-Pfalz ein Qualifizierungs- und Unterstützungsprogramm, das auf eine Kompetenzorientierung in Lehre und Studium ausgerichtet ist.

Der Beitrag (im Rahmen des Disqspace) stellt das Programm in seinen wesentlichen Merkmalen vor und möchte mit den Teilnehmenden über Konzeptions- und Einführungserfahrungen ins Gespräch kommen.

Zielsetzung: Das Programm richtet sich in erster Linie an Hochschullehrende und methodisch-didaktisch Beratende. Ebenso adressiert werden Studiengangsverantwortliche und ProjektmitarbeiterInnen. Die Zielgruppe soll mit dem Programm in die Lage versetzt werden, Studienangebote (Studiengänge, Studienmodule und Veranstaltungen) kompetenzorientiert zu gestalten bzw. ihre Aufgaben als Mitentwickler und Berater im Rahmen des Transformationsprozesses professionell zu erfüllen. Der Tagungsbeitrag geht u.a. auch darauf ein, wie der Vielfalt der Akteursgruppen Rechnung getragen wird.

Grundausrichtung: Die mit dem Konzept der Kompetenzorientierung in Studium und Lehre verbunden Grundprinzipien spiegeln sich auch in dem Programm wider. D.h. das Lernen an Fällen, Situationen, Problemstellungen und in Projekten steht im Vordergrund. Die gebotenen Informations- und Bildungsangebote dienen der Lösung von aus der Praxis heraus abgeleiteten Gestaltungsaufgaben sowie der Entwicklung einer Handlungs- und Reflexionsfähigkeit der Akteure.

Form und Implementierung: Im Mittelpunkt der Umsetzung stehen beratende und entwicklungsunterstützende Angebote für die Lehrenden. In ihrer Transformationsarbeit hin zu einer Kompetenzorientierung können sie auf Bildungsangebote zurückgreifen, die sowohl on demand als Online-Kurse im Sinne eines Werkzeugkastens zur Verfügung stehen, jedoch auch als konfektioniertes Seminarprogramm angeboten werden. Die Bildungsangebote werden im Blended-Learning-Format entwickelt. Neben Online-Komponenten enthalten sie Präsenzkonzepte, die eine bedingungsgerechte Implementierung an den Hochschulen mit variierendem Präsenzanteil ermöglichen.

Modulinhalte: Einführung in die Kompetenzorientierung in Studium und Lehre; Kompetenzorientierte Curriculum- und Profilentwicklung; Anerkennung und Anrechnung; Lernen, Lehren und Prüfen, inklusive E-Learning-Didaktik; Bildungs- und Lernberatung; Querschnittsthemen: Diversity, Recht, E-Portfolio; Qualitätsmanagement und Akkreditierung; Methodisch-didaktische Beratung und Support.

2) Der Beitrag richtet sich in erster Linie an Hochschuldidaktiker und Gestalter von Weiterbildungsangeboten für Lehrende, aber auch an Beratende und Unterstützende an Hochschulen.

3) Wie kann die Akzeptanz von Qualifizierungs- und Unterstützungsangebote für Lehrende gesteigert werden? Welche flankierenden Maßnahmen der Einführung sind ratsam? Gibt es Erfahrungen mit der inhaltlichen Seite (Fokus Kompetenzorientierung) sowie der strukturellen Seite (Einsatz digitaler Medien) der Einführung von Weiterbildungsangebote für Lehrende?

ID: 363 / G3-DS: 9

Inhaltlicher Forschungsbeitrag

Themen: Forschungsmethoden, Lehrmethoden

Stichworte: Lehr-Lernraum, Ortsraum, Gefühlsraum, Science Slam, Vermittlung von Wissenschaften

Verständnis und Bedeutung von Räumen in der Hochschuldidaktik - Betrachtung anhand der Wissenschaftskommunikation

Maria Stimm

Der Raum ist ungefragt ein ständiger Begleiter, der jeden Lehr-Lernprozess unbewusst lenkt und die individuelle Lernfähigkeit beeinflusst. Doch ist eine immer wiederkehrende Sensibilisierung notwendig, die das Verständnis zum Konzept „Raum“ über einen „Ortsraum“ (Schmitz 2009) oder „absoluten Raum“ (Kessl/Reutlinger 2010) hinausgehen lässt. Der Raum wird nicht länger als Behälter charakterisiert, in welchem Menschen und Objekten ein fester Platz zugewiesen wird. In der Präsentation werden die territorialen Zuschreibungen im mathematischen, geografischen oder künstlerischen Sinne daher durch die Vorstellung eines weiter gefassten Raumverständnisses aufgeweicht. Dieses schreibt jeder und jedem Lehrenden sowie Lernenden ein Raumgefühl und eine entsprechende Gestimmtheit zu, die das eigene Verhältnis zum Raum lenkt und dadurch einen individuellen Raum entstehen lässt. Der sich darüber entwickelnde „Gefühlsraum“ (Schmitz 2009) nimmt eine tieferliegende, für den Lehrprozess bewusst zu reflektierende Ebene in den Blick. Die Interaktionssituationen der Lehrenden und Lernenden im Raum werden daher durch die Wirkungen räumlicher Arrangements gelenkt, die wiederum von den Anwesenden mit Bedeutungen und Wertigkeiten versehen werden. In Lehr-Lernprozessen sind aber auch individuelle Lernerfahrungen und Lerndeutungen mitzudenken, denn „Räumlichkeiten, die man in bestimmten Lebensetappen nutzt, durchläuft, Erinnerungen, die sich daran heften, wirken nach“ (Gieseke 2010: 60) und müssen in den Lehr-Lernprozess bewusst integriert werden. Dieses „Wechselspiel“ (Lippuner/Lossau 2010) zwischen den beschriebenen Raumbetrachtungsebenen wird anhand eines empirisch untersuchten Formats aus der Wissenschaftskommunikation vorgestellt. Der Science Slam wird als Format ausgewählt, da hier explizit der Anspruch besteht, Wissenschaften aus zugeschriebenen Kontexten und Räumen heraus zu verlagern, ohne dabei die aufgestellten Prämissen Verständlichkeit und Unterhaltsamkeit aus dem Blick zu verlieren. Anhand von Eindrücken aus Videosequenzen und erhobenen Interviewauszügen aus der empirischen Untersuchung sollen diese Ansprüche gemeinsam diskutiert werden. Der Beitrag soll daher eine Anregung sein, dass Raumverständnis neu zu denken und einen thematischen Erfahrungsaustausch als auch eine Diskussion zu fördern.

Kessl, Fabian/Reutlinger, Christian (2010): Sozialraum. Eine Einführung. Wiesbaden.

Lippuner, Roland/Lossau, Julia (2010): Kritik der Raumkehren. In: Günzel, Stephan [Hrsg.]: Raum. Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart u.a., S. 110-119.

Schmitz, Hermann (2009): Der Leib, der Raum und die Gefühle. Bielefeld und Basel.

Lehrende und Auszubildende mit Interesse an alternative Vermittlungswegen und Vermittlungsformen

Lehrende und Auszubildende mit Interesse an der Bedeutung des Raumes in der Hochschuldidaktik

Hochschul-Lehrende aus allen wissenschaftlichen Disziplinen

Forschende im Bereich Raumtheorien

Forschende im Bereich Raum in der Hochschuldidaktik

Forschende im Bereich Wissenschaftskommunikation

Forschende im Bereich Erwachsenenbildung/Weiterbildung

Leitende hochschuldidaktischer Einrichtungen

Raumverständnis, Wissenschaftskommunikation, Science Slam

ID: 352 / G3-DS: 5

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: Fachdidaktik, Forschungsmethoden, Lehrmethoden

Stichworte: Konzept-Mapping-Methode, Markenimage, Igemessung, Maststudiengang, Marketing

Zur Anwendung der Konzept-Mapping-Methode im betriebswirtschaftlichen Hochschulunterricht

Wolfgang Geise, Fabian A. Geise

Die Konzept-Mapping-Methode gilt als eine erprobte Technik, um individuelle Wissensstrukturen zu unterschiedlichen Objekten zu rekonstruieren (Klein Reesink, 2008; Anderson, 2007). Im Rahmen von Lernprozessen kann die Visualisierung von Wissensstrukturen z.B. bei der fachlichen Vermittlung von Lerninhalten oder als Diagnoseinstrument zur Überprüfung von Lernzielen eingesetzt werden (Fürstenau, 2011; Mandl, Fischer, 2000;). In dem Beitrag werden am Beispiel einer Lehrveranstaltung zum Thema „Marketing“ im Rahmen des Masterstudiengangs „Business Management“ an der Hochschule Niederrhein die Anwendung und damit verbundene hochschuldidaktische Implikationen dieser Methode aufgezeigt. Der Beitrag liefert damit Lehrenden Anregungen, wie sie diese Methode im Rahmen von Lehrveranstaltungen mit Marketingbezug anwenden können.

In der Marketing-Lehrveranstaltung wird schwerpunktmäßig das Thema „Markenmanagement“ in seminaristischer Unterrichtsform behandelt. Ein wichtiger inhaltlicher Aspekt stellt hierbei die Messung des Images von Marken dar.

Das Markenimage zählt im Marketing zu den zentralen Zielgrößen (Sattler, Völckner, 2013, S. 70f.; Esch, 2005, S. 71ff.). Insofern kommt der Messung dieses theoretischen Konstrukts eine große praktische Bedeutung zu. Das Image, das eine Konsument von einer Marke hat, basiert auf einer mehr oder weniger großen Anzahl an markenbezogenen Assoziationen (Keller et al., 2008, S. 47).

Der Konzept-Mapping-Ansatz wird in der Lehrveranstaltung als Image-Messtechnik vorgestellt, die es ermöglicht, das semantische Wissen/Vorstellungsbild von einer Marke methodisch gelenkt zu erfassen (John et al., 2006; Joiner, 1998). An dieser Stelle der Lehrveranstaltung wird eine konkrete Igemessung mit Hilfe dieses Ansatzes in den Unterricht integriert, d.h. der Lehrende fungiert hierbei als „Marktforscher“, und die Studierende agieren als Befragte. Gemessen wird dabei das Image einer Marke, die den Studierenden aus ihrem Konsumalltag bekannt ist. Mit der Markenimagemessung wird ein handlungsaktivierendes Lehr-/Lernelement zur Förderung der aktiven Auseinandersetzung mit dem Thema „Markenimagemessung“ realisiert.

Die Datenerhebung beim Einsatz der Konzept-Mapping-Methode geschieht in zwei Schritten (Henderson et al., 1998): Im 1. Schritt findet die Erhebung der Konzepte durch eine freie Assoziation statt, d.h. die Studierenden werden gebeten, alles, was ihnen zur Marke X einfällt, aufzuschreiben. Im 2. Schritt sollen die Studierenden die genannten Markenassoziationen in Form eines Netzwerks zeichnen. Die Assoziationen stellen hierbei die einzelnen Konzepte (Knoten) des Netzwerks dar. Die Beziehungen zwischen ihnen werden in Form von Verbindungslinien (Kanten) verdeutlicht. Darüber hinaus werden die einzelnen Assoziationen bewertet (von ++ bis -). Auf diese Weise erstellt jeder Studierende sein individuelles semantisches Markennetzwerk.

Nach der grafischen Darstellung der einzelnen Markennetzwerke werden verschiedene Auswertungsmöglichkeiten thematisiert. Im Vordergrund dieser Lernphase steht die Inter-Netzwerkanalyse, d.h. die Aggregation der individuellen Netzwerke zu einem interindividuellen Netzwerk (Makro-Map). Die Studierenden sollen hierbei erkennen, wie man ein Markennetzwerk konstruieren und interpretieren kann.

Literaturverzeichnis

Anderson, J.R. (2007). Kognitive Psychologie, 6. Aufl., Berlin: Spectrum.

Esch, F.-R. (2005). Strategie und Technik der Markenführung, 3. Aufl., München: Vahlen.

Fürstenau, B. (2011). Concept Maps im Lern-Lern-Kontext. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 18, H. 1, S. 46-48.

Henderson, G.R. et al. (1998). Brand diagnostics. In: European Journal of Operational Research, 111, S. 306-327.

John, D.R. et al. (2006). Brand concept maps: A methodology for identifying brand association networks. In: Journal of Marketing Research, 18, S. 549-563.

Joiner, C. (1998). Concept mapping in marketing. In: Advances in Consumer Research, 25, S. 311-322.

Keller, K.L., Apéria, T., Georgson, M. (2008). Strategic brand management, Harlow: Prentice Hall.

Klein Reesink, T. (2008). Markenwissen - Conceptual Brand M@pping. Hamburg: Kovac.

Mandl, H., Fischer, F. (Hrsg.) (2000). Wissen sichtbar machen. Göttingen: Hogrefe.

Sattler, H., Völckner, F. (2013). Markenpolitik, 3. Aufl., Stuttgart: Kohlhammer.

Konzept-Mapping-Methode, Messung des Markenimages, aktivierendes Lernen

Hochschullehrer/innen aus dem Bereich Betriebswirtschaftslehre, Hochschuldidaktiker/innen

Disqspace: Berücksichtigung der Heterogenität Hochschullehrender

ID: 307 / G4-DS: 1

Disqspace

Stichworte: Heterogenität, Weiterbildung, digitale Medien, Blended Learning, Medienkompetenz von Lehrenden

Berücksichtigung der Heterogenität Hochschullehrender in hochschul- und mediendidaktischen Weiterbildungskonzepten (Teil 1: Mantelabstract)

Claudia Börner, Claudia Bremer, Brigitte Grote, Luise Henze, Peer-Olaf Kalis, Heike Müller-Seckin, Jana Riedel

Die Mehrzahl der deutschen Hochschulen bietet für ihre Lehrenden Weiterbildungsangebote zu Themen der Hochschuldidaktik und/oder der Mediendidaktik an. Bei der Planung dieser Weiterbildungsangebote gilt es, den Anforderungen der Zielgruppe gerecht zu werden. Die Zielgruppe der Hochschullehrenden zeichnet sich durch eine starke Heterogenität in Bezug auf Status, Alter, Fachdisziplin, Vorwissen, Medienaffinität und Selbstverständnis als Lehrende/r aus. Die didaktischen Konzepte und die inhaltliche Ausgestaltung der Weiterbildungsangebote müssen diese berücksichtigen.

In einem Impulsreferat sollen empirische Ergebnisse zur Heterogenität Hochschullehrender an der Technischen Universität Dresden und der Universität Potsdam vorgestellt werden sowie auf mögliche didaktische Mittel zum Umgang mit heterogenen Teilnehmendengruppen eingegangen werden. Gerade in Bezug auf Schüler und Studierende wird das Thema Heterogenität verstärkt thematisiert und didaktische Ansätze sowie Kompetenzen zum Umgang mit Heterogenität diskutiert (u. a. FU Berlin 2012, Schulmeister, Metzger & Martens 2012, Zervakis & Mooraj 2014). Die Hochschullehrenden als Zielgruppe von Weiterbildungsangeboten sind bisher jedoch kaum untersucht worden (vgl. erste Ansätze bei Brendel 2010). Insofern können bewährte Strategien didaktischer Konzepte für andere Zielgruppen auf ihre Eignung für die hochschul- und mediendidaktischen Weiterbildungen geprüft werden (wie z. B. Fisseler & Markmann 2012 für das Universal Design vorschlagen). Digitale Medien und Blended Learning Konzepte bieten eine weitere Möglichkeit, Weiterbildungsangebote anforderungsgerechter und flexibler zu gestalten, sowohl hinsichtlich der Inhalte als auch der Methoden (LIT), welche im Impulsvortrag im Überblick vorgestellt werden.

In diesem Disqspace werden an vier Stationen ausgewählte Aspekte der Heterogenität thematisiert und deren Berücksichtigung in den unterschiedlichen (mediendidaktischen) Weiterbildungen der Koordinator/innen präsentiert und diskutiert (vgl. Teil 2).

Literaturverzeichnis

Brendel, S. (2010). Ein Angebot für alle? Heterogene Gruppen in hochschuldidaktischen Weiterbildungen. In ZFHE Jg. 5, Nr. 3, S. 1-18

Fisseler, B. & Markmann, M. (2012). Universal Design als Umgang mit Diversität in der Hochschule. Journal Hochschuldidaktik, 1-2/2012.

Abgerufen am 11.11.2014 von http://www.zhb.tu-dortmund.de/hd/fileadmin/JournalHD/2012_1-2/Journal_hd_1-2_2012_fisseler_markmann.pdf

FU Berlin (2012). Diversität und Lehre - Empfehlungen zur Gestaltung von Lehrveranstaltungen mit heterogenen Studierendengruppen.

Abgerufen am 11.11.2014 von [http://www.mi.fu-](http://www.mi.fu-berlin.de/wiki/pub/Stuff/GenderDiversity/Diversitaet_und_Lehre_Empfehlungen_zur_Gestaltung_von_Lehrveranstaltungen_mit_heterogenen_Studierendengruppen.pdf)

[berlin.de/wiki/pub/Stuff/GenderDiversity/Diversitaet_und_Lehre_Empfehlungen_zur_Gestaltung_von_Lehrveranstaltungen_mit_heterogenen_Studierendengruppen.pdf](http://www.mi.fu-berlin.de/wiki/pub/Stuff/GenderDiversity/Diversitaet_und_Lehre_Empfehlungen_zur_Gestaltung_von_Lehrveranstaltungen_mit_heterogenen_Studierendengruppen.pdf)

Schulmeister, Rolf / Metzger, Christiane / Martens, Thomas (2012). Heterogenität und Studienerfolg. Lehrmethoden für Lerner mit unterschiedlichem Lernverhalten. In P. Freese (Hrsg.): Paderborner Universitätsreden 123, Paderborn. Abgerufen am 11.11.2014 von http://www.zhw.uni-hamburg.de/uploads/schulmeister_metzger_martens_2012_heterogenitaet_pur.pdf

Zervakis, P., & Mooraj, M. (2014). Der Umgang mit studentischer Heterogenität in Studium und Lehre. Chancen, Herausforderungen, Strategien und gelungene Praxisansätze aus den Hochschulen. Zeitschrift Für Inklusion, 0(1-2). Abgerufen am 11.11.2014 von <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/222/224>

Anbieter hochschul- und mediendidaktischer Weiterbildungen

Heterogenität, Weiterbildung, digitale Medien

Welche Konzepte zum Umgang mit Heterogenität sind erprobt? Welche Vorteile und Herausforderungen ergeben sich daraus?

ID: 309 / G4-DS: 2

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: Diversität, Heterogenität, eLearning, Lehrmethoden

Stichworte: Heterogenität, Weiterbildung, digitale Medien, Blended Learning, Medienkompetenz von Lehrenden

Berücksichtigung der Heterogenität Hochschullehrender in hochschul- und mediendidaktischen Weiterbildungskonzepten (Teil 2: Einzelbeiträge)

Claudia Börner, Claudia Bremer, Brigitte Grote, Luise Henze, Peer-Olaf Kalis, Heike Müller-Seckin, Jana Riedel

Die Koordinator/innen des Disqspace bieten an ihren jeweiligen Hochschulen Weiterbildungsangebote zum Einsatz digitaler Medien und Technologien in der Hochschullehre (E-Teaching) an (Riedel et al 2014b).

Ausgehend von den konkreten Erfahrungen aus diesen Qualifizierungsangeboten (bspw. Brückner et al. 2012, Hafer et al. 2008, Riedel et al. 2014a) wird an vier Stationen thematisiert, welche Herausforderungen die Heterogenität der Zielgruppe an hochschul- und mediendidaktische Weiterbildungen stellt, vor allem im Hinblick auf die folgenden Fragen:

- Welche Betreuungs- und Beratungsangebote können die Weiterbildung heterogener Zielgruppen unterstützen?
- Sollten die Angebote durchgehend interdisziplinär ausgerichtet sein, oder gibt es Themen, die fachspezifische Angebote erfordern?
- Wie kann angemessen auf die unterschiedliche Medienaffinität eingegangen werden?
- Wie können die Erwartungen und Bedürfnisse der unterschiedlichen Statusgruppen berücksichtigt werden?

Neben der Binnendifferenzierung durch z.B. zielgruppenspezifische Ausrichtungen innerhalb der einzelnen Weiterbildungsangebote oder spezieller Betreuungskonzepte wird durch den Einsatz digitaler Medien und der Umsetzung der Angebote im Blended-Learning-Format die Heterogenität der Zielgruppe bei gleichzeitiger Beachtung individueller oder gruppenspezifischer Bedürfnisse berücksichtigt. Die vier oben angeführten mediendidaktischen Weiterbildungsangebote verfolgen unterschiedliche Wege, die wir an einzelnen Stationen den Teilnehmer/innen anhand konkreter Beispiele vorstellen und mit ihnen diskutieren möchten.

Es sind Einzelbeiträge zu den folgenden Themen vorgesehen:

1. Betreuungskonzepte und Beratungsangebote für heterogene Teilnehmergruppen
2. Wo muss ich klicken? - Umgang mit unterschiedlicher Medienaffinität und -kompetenz (unter Einsatz digitaler Medien)
3. Blended-Learning-Konzepte zum Umgang mit fachlicher Heterogenität in hochschul- bzw. mediendidaktischen Weiterbildungen
4. Prof, WiMi, Lehrbeauftragte – Ein Angebot für alle oder unterschiedliche Formate?

Die Beiträge werden jeweils von einem Hochschulteam verantwortlich betreut, berücksichtigen aber die Erfahrungen aller beteiligten Angebote. Die Präsentationen erfolgen entweder in Form eines Posters oder Films und/oder als interaktives Format wie z. B. einer Kartenabfrage, Erstellung einer digitalen Mindmap, Sammlung von Videostatements zum Thema, usw.. Entsprechende, aufeinander abgestimmte Konzepte und Materialien bzw. multimediale Anwendungen werden von den Koordinator/innen basierend auf den Erfahrungen der beteiligten Hochschulen gemeinsam vorbereitet.

Literatur:

Brückner, C.; Hafer, J.; Henze, L. (2012). Eine E-Teaching-Weiterbildung im Spannungsfeld von Theorie und Praxis: Ziele, Wege und Hindernisse in einer hochschuldidaktischen Weiterbildung zur Entwicklung von E-Lehrkompetenz. In: Behrendt u.a. (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre (2012): Lehren und Lernen effizient gestalten. L 1.18. Berlin: Raabe, S. 1-16.

Hafer, J.; Schumann, M.; Markert, D. (2008). Lerninteressen- und Teilnehmerorientierung als konstitutive Elemente einer Weiterbildung. Das Projekt „eTEACHING-Weiterbildung und Kompetenznetzwerk für Hochschullehrende des Landes Brandenburg“. In Verein „Forum Neue Medien in der Lehre Austria (fnm-austria)“: Innovative Didaktik in berufsbegleitenden und Vollzeit-Studiengängen. 17. fnm-austria Tagung an den FH Wien-Studiengängen der WKW, S. 73–79.

Riedel, J.; Albrecht, C.; Schlenker, L. (2014a): Die Didaktik zählt. Kompetenzvermittlung zur Lösung didaktischer Herausforderungen. In O. Zawacki-Richter, D. Kergel, N. Kleinfeld, P. Muckel, J. Stöter, K. Brinkmann (Hrsg.): Teaching Trends 2014. Offen für neue Wege: Digitale Medien in der Hochschule, Waxmann: München, New York, S. 233-248

Riedel, J.; Grote, B.; Schumann, M.; Albrecht, C.; Henze, L.; Schlenker, L.; Börner, C.; Hafer, J.; Castrillejo, V.; Köhler, T. (2014b). Fit für E-Teaching. Diskussion von Empfehlungen für die inhaltliche, methodische und strategische Gestaltung von E-Teaching-Qualifizierungen. In: K. Rummel (Hrsg.): Lernräume gestalten – Bildungskontexte vielfältig denken. 2014, Medien in der Wissenschaft, Band 67. Münster: Waxmann, S. 431-440

Anbieter hochschul- und mediendidaktischer Weiterbildungen

Heterogenität, Weiterbildung, digitale Medien

Welche Konzepte zum Umgang mit Heterogenität sind erprobt? Welche Vorteile und Herausforderungen ergeben sich daraus?

ID: 202 / G5-DS: 3

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: eLearning, Kompetenzorientierung, Lehrmethoden

Stichworte: Medienkompetenz, E-Kompetenz, Diploma Supplement, Selbststudium

***E-Kompetenzen als Wettbewerbsvorteil* - Förderung der E-Kompetenzen im institutionalisierten Lernen und Dokumentation im Diploma-Supplement**

Olaf Pütz, Birgit Döringer

Im 21. Jahrhundert ist Medienkompetenz Schlüssel für die Teilhabe und für die Entwicklung einer aktiven und selbstbewussten Rolle in Gesellschaft und Arbeitswelt (Prof. Dr. Heidi Schelhowe).

Daraus resultiert der Ansatz der Hochschule Fresenius, der in diesem Vortrag vorgestellt werden soll:

Abhängig vom Einsatz und der Nutzung digitaler Medien, erwerben Studierende zusätzliche Kompetenzen. Diese Kompetenzen werden über die Entwicklung der individuellen Handlungs-kompetenz (vgl. DQR) über den Einsatz digitaler Medien sowohl in der Lehre selbst als auch in der Prüfungsdidaktik gefördert.

Der zur Diskussion gestellte Ansatz erstreckt sich von einfachen elektronischen Anforderungen (Dateiupload, Online-Tests, etc.) bis hin zu komplexen Anwendungen in Modulprüfungen wie z. B. die Nutzung von E-Portfolios und selbstgestalteten Lernmodulen. Ein Aspekt richtet sich dabei auf die Differenzierung zwischen IT-Fertigkeiten und E-Kompetenzen. Die gezielte Förderung von E-Kompetenzen im Lehrsetting durch die Kombination des Einsatzes von digitalen Medien in Lehre und Prüfung ermöglicht die Entwicklung eines Gesamtprofils der E-Kompetenzen, das einen definierten Mehrwert darstellt. Über grundlegende Anwenderkenntnisse hinaus müssen Fachkräfte in Zukunft z.B. über die Fähigkeit verfügen, ihr Wissen mit anderen in virtuellen Lerngruppen zu teilen oder Informationsangebote hinsichtlich ihrer individuellen und betrieblichen Folgen zu beurteilen (BMBF).

Sowohl der für konkrete Fächer im Modulhandbuch vorgegebene Einsatz digitaler Medien in der Lehre und im Selbststudium als auch die in den Prüfungsordnungen genehmigten Realisierungen von Leistungsnachweisen unter Verwendung bestimmter E-Tools, bilden die Basis des E-Kompetenz-profils. Aus der Perspektive des institutionalisierten Lernens betrachtet, ergeben sich damit besondere Möglichkeiten des E-Learning, Veränderung und Innovation in der Hochschullehre durch ein „Mehr“ an erwachsenengerechtem Lernen auszulösen (Euler & Wilbers).

Dieses „Mehr“ wird in einem Pilotprojekt des Studienganges „Angewandte Therapiewissenschaften (Bac S)“ evaluiert und die Ergebnisse im Diploma Supplement dokumentiert.

Das Team bezieht sich in seinem Ansatz auf die metatheoretischen Wurzeln der Selbstorganisation (Autopoiesis, Synergetik) und deren Ausprägungen im selbstgesteuerten Lernen. Das selbstge-steuerte Lernen erfordert seinerseits eine hohe Lernerautonomie. Hier setzt der Evaluationsgedanke in zwei Richtungen an: zum einen werden die Studierenden befragt inwiefern die Nutzung konkreter Tools (s. o.) ihre individuelle E-Kompetenz gefördert hat und zum anderen stellen die Lehrenden der Hochschule Fresenius in einem Review-verfahren einen Katalog geeigneter, d.h. lernaufonomie-orientierten Aufgaben/Anforderungen, zusammen. Ergebnisse aus beiden Prozessen werden im Vortrag vorgestellt.

Das in einer ersten Bilanz als positiv evaluierte Vorgehen inkludiert Veränderungs- und Entwicklungspotenziale für die Hochschuldidaktik insgesamt. Die im Vortrag angesprochene Palette reicht von den Fortbildungen der Lehrenden über die Forderung nach einer neuen Aufgabenkultur (Prüfungsdidaktik) bis hin zu den Anpassungen in den Modulhandbüchern.

ID: 134 / G5-DS: 1

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: Beratung (Studierende), Kompetenzorientierung

Stichworte: Überfachliche Kompetenzen, Online-Self-Assessment, Lehrerbildung

Anstoß und Unterstützung der Weiterentwicklung überfachlicher Kompetenzen im Studium durch Online-Self-Assessment

Carla Bohndick, Susanne Kohlmeyer, Heike M. Buhl

Ziel kompetenzorientierter Studiengestaltung ist nicht nur die Entwicklung von Fachkompetenzen, sondern auch die Förderung überfachlicher Kompetenzen wie Lernstrategien oder Kooperation (Schaper, Schlömer & Paechter, 2012). Diese werden jedoch im Studium meist nur am Rande behandelt. Um die individuelle Weiterentwicklung überfachlicher Kompetenzen anzustoßen, Lehramtsstudierenden einen fundierten Einblick in die eigenen überfachlichen Kompetenzen zu ermöglichen und auf passgenaue Weiterentwicklungsmöglichkeiten hinzuweisen, wurde an der Universität Paderborn der LehramtsNavi entwickelt, der aus zwei Angeboten, dem „LehramtsNavi im netz“ und dem „LehramtsNavi im raum“, besteht. In diesem Beitrag wird der LehramtsNavi im netz vorgestellt. Dabei handelt es sich um ein Online-Self-Assessment, das aktuell Fragebögen zu 14 relevanten überfachlichen Kompetenzen bereithält (EDV, Englisch, Kommunikation, Kooperation, Lernstrategien, Motivationsregulation, Orthografie, Prokrastination, Selbstkontrolle, Selbstorganisation, Theorie-Praxis-Verzahnung, Umgang mit Belastung, Umgang mit unterschiedlichen Fächern, wissenschaftliches Arbeiten). An die Bearbeitung der Fragebögen schließt sich jeweils ein ausführliches automatisiertes Feedback an. Die Struktur der Rückmeldungen ist einheitlich: Zunächst wird die Relevanz des Themas im Lehramtsstudium und –beruf dargestellt. Anschließend wird das individuelle Abschneiden im Fragebogen dargestellt. Dies erfolgt überwiegend anhand einer dreistufigen Einteilung in Gruppen von hohem bis niedrigem Weiterentwicklungsbedarf. Schließlich werden Möglichkeiten zur Weiterentwicklung vorgestellt, u.a. unter Verweis auf Angebote an der Universität Paderborn, wie z.B. Angebote der Zentralen Studienberatung oder des Kompetenzzentrum Schreiben. Eine ausführliche Evaluation im Wintersemester 2013/14 zeigte positive Effekte des LehramtsNavi im netz hinsichtlich Selbstreflexion, Studienzufriedenheit und Wertschätzung professioneller Weiterentwicklung. Auf der Tagung sollen Konzeption, Umsetzung und Evaluation des Online-Self-Assessment vorgestellt und diskutiert werden.

Schaper, N., Schlömer, T. & Paechter, M. (2012). Editorial: Kompetenzen, Kompetenzorientierung und Employability in der Hochschule. Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 7 (4), I–X.

Überfachliche Kompetenzen, Online-Self-Assessment, Lehrerbildung

Entwickelnde von Online-Self-Assessments

an der Diagnose und Förderung überfachlicher Kompetenzen Interessierte

an Lehrerbildung Interessierte

Welche Möglichkeiten zur Online-Diagnose überfachlicher Kompetenzen gibt es?

Wie könnten weiterentwicklungsorientierte Online-Self-Assessments mit Pflichtveranstaltungen kombiniert werden? Daran schließt sich auch die Frage an, wie identifiziert werden kann, in welchen Lehrveranstaltungen (bei welchen Lehrenden?) welche überfachlichen Kompetenzen gefördert werden.

Wie kann der LehramtsNavi im netz auch auf andere Studiengänge übertragen werden?

Wie lässt sich die Nutzung des Online-Self-Assessments und nachgeordneter weitergehender Angebote erhöhen?

ID: 135 / G5-DS: 2

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: Kompetenzorientierung, Peer Learning, Studieneingangsphase

Stichworte: Methodenvielfalt, Überfachliche Kompetenzen, Conceptual Change

Anstoß und Unterstützung der Weiterentwicklung überfachlicher Kompetenzen im Studium durch praktische Impulse

Susanne Kohlmeyer, Carla Bohndick, Heike M. Buhl

1) Die Ausbildung professioneller Kompetenz ist das curricular manifestierte Anliegen des Lehramtsstudiums (Spinath, 2012). Zunehmend kristallisiert sich in dessen Rahmen auch die Notwendigkeit der expliziten Förderung überfachlicher Kompetenzen nicht nur als laufbahn-, sondern bereits als studienrelevant (Lew, M. & Schmidt, 2011) heraus. Im Hinblick auf das Erkennen des Status quo und der Förderung der relevanten überfachlichen Kompetenzen werden die Konzeption und Umsetzung des "LehramtsNavi im raum" vorgestellt. Im raum ist eine modulare Workshop-Reihe und neben im netz Bestandteil des LehramtsNavi. Die Themen im raum sind Kommunikation, Selbstorganisation und Umgang mit Belastungen. Die methodisch vielfältigen Workshops finden in moderierten Gruppen mit acht Teilnehmenden statt. Inhalte sind theoretische Inputs und praktische Übungen, die sowohl auf kognitive als auch auf affektive Lernziele ausgerichtet sind. Studien- und berufsrelevante Bezüge werden hergestellt. Durch selbstreflexive Komponenten und angeleitete responsive Peer-Austausche sollen fundiert Einblicke in die eigenen Kompetenzen angestoßen werden. Angestrebt ist eine Zielerreichung auf kognitiver und affektiver Ebene, die nach dem Conceptual Change in der Anreicherung von kontextualisiert zu verwendendem Wissen liegt. Hinzu kommen affektive Bedingungen, d.h. Conceptual Change ist insbesondere förderbar, wenn Lernende mit Bedingungen konfrontiert sind, die persönlich bedeutsam, authentisch, bezüglich Unzufriedenheit und Verständlichkeit in angemessener Form dosiert sind, die die Lernenden dadurch ihrer bisherigen Sichtweisen bewusst werden und plausibel verständlich die Fruchtbarkeit neuer bzw. angereicherter Vorstellungen reflektieren können (Krüger, 2007). Auf der Tagung wird die Konzeption, die Umsetzung und der bisherige Stand der Evaluation vorgestellt, der in den Bereichen der affective und der utility reactions positive Effekte aufweist.

2) Konzipierende von Workshops, die ebenfalls mit der Idee des Conceptual Change arbeiten,

Peer-Learning-Interessierte,

Lehrende, die an dem Konzept „Weiterentwicklung Lernender durch Selbstreflexion“ interessiert sind

3) Welche Methoden gibt es, um Teilnehmende mit Unzufriedenheitserfahrungen in Bezug auf ihre überfachlichen Kompetenzen die Impulse im raum als rational, plausibel, verständlich und fruchtbar bzgl. der Anreicherung ihrer überfachlichen Kompetenzen erkennen zu lassen?

Stellt im raum den Teilnehmenden hinreichend zeitliche und inhaltliche Ressourcen zur Verfügung, um selbstreflexiv mit ihren Kompetenzen umzugehen?

Welche Methoden erleichtern es den Teilnehmenden, nach den Workshops selbstbestimmt ihre Vorsätze nachhaltig umzusetzen?

ID: 179 / G5-DS: 5

Inhaltlicher Forschungsbeitrag

Themen: Akkreditierung, Systemakkreditierung, Kompetenzorientierung, Lehrmethoden

Stichworte: Lehr-/Lernmodelle, operationalisierbare Lernziele, Persönlichkeitsentwicklung, Qualifikationsziele der Hochschulbildung, Selbst- und Sozialkompetenzen

Persönlichkeitsentwicklung als elementares Bildungsziel. Perspektiven und Methoden der Umsetzung und Bewertung im Hochschulbereich

Theodor Leiber, Tobias Seidl

Abstract:

Die „freie Entfaltung der Persönlichkeit“ ist ein Grundrecht (Art. 2, Abs. 1 GG). Im Sinne der Outcome-Orientierung im Rahmen der Bologna-Reform hat der Deutsche Akkreditierungsrat in den Regeln für die Akkreditierung von Studiengängen neben anderen „Qualifikationszielen von Studiengängen“ die „Persönlichkeitsentwicklung“ explizit genannt. Zudem ist Persönlichkeitsentwicklung ein unverzichtbarer Bestandteil eines umfassend humanistischen Bildungsideals: Persönlichkeitsbildung „ist vor allem Selbstbildung und die möglichst harmonische Entwicklung der ganzen Person“ (Hastedt 2012, 7), also individuelle Selbstentwicklung zur Selbstbestimmung. Betrachtet man jedoch die Praxis der Implementierung von „Persönlichkeitsentwicklung“ in Curriculum und Lehre sowie deren Akkreditierung, drängt sich die These auf, dass im Hinblick auf die Einbindung von Persönlichkeitsentwicklung in Studium und Lehre sowie geeignete Lehr-/Lernzusammenhänge und korrelierte Regelkreise der Qualitätsentwicklung methodische Desiderate vorliegen. Die vorliegenden Überlegungen sollen einen Beitrag zur Behebung dieses Defizits im Kontext eines systematischen Dialogs von Hochschuldidaktik und Qualitätssicherung leisten.

Das Bildungsziel der Persönlichkeitsentwicklung aus Sicht der Hochschule und der Qualitätssicherung empirisch-operational (bewusst) unbestimmt zu lassen mit der scheinbaren Begründung, dass es von der/dem Studierenden vollständig selbst definiert werden muss, erscheint nicht als gangbarer Weg. Denn Persönlichkeitsbildung ist erstens ein (zumindest idealiter) lebenslanger Prozess, der nur im dynamischen Zusammenspiel von Selbstkompetenzen und Sozialkompetenzen in angemessener Weise praktisch gestaltet und modelltheoretisch erfasst werden kann. Und zweitens wird Persönlichkeit grundsätzlich als durch Hochschulbildung beeinflussbar angenommen (andernfalls wäre es absurd, Persönlichkeitsentwicklung explizit als Qualifikationsziel der Hochschulbildung zu benennen).

Vor diesem Hintergrund wird deshalb ein strukturiertes Rahmenmodell von Persönlichkeitsentwicklung (incl. relevantem Persönlichkeitsbegriff) an Hochschulen expliziert, aus dem Empfehlungen für die Umsetzung in Curriculum sowie Studium und Lehre und für Akkreditierung und Qualitätsentwicklung abgeleitet werden. Das Modell expliziert – basierend auf theoretischen Überlegungen, Literaturrecherche und Beispielen guter Praxis – eine offene, nicht-reduktionistische und fallible Liste von Sozialkompetenzen (z.B. Kommunikation; Kooperation; Verständnis sozialer Werte) und Selbstkompetenzen (z.B. Lernbereitschaft; Entscheidungsfähigkeit; Reflexivität), denen wiederum – partiell operationalisierbare – Qualitätskriterien und Lehr-/Lern-Wirkungszusammenhänge zugeordnet werden. Anhand dieser Kriterien und Mechanismen sollten die entsprechenden Kompetenzen sowohl in der Praxis von Studium und Lehre zielgerichtet angestrebt als auch in der Akkreditierung bewertet werden können.

Zielgruppen des Beitrags:

Curriculumsentwickler/innen

Akkreditierer/innen von Studienprogrammen

Hochschuldidaktiker/innen

Qualitätsmanager/innen an Hochschulen

Fragen an die Teilnehmer/innen:

Welche Modelle von Persönlichkeitsentwicklung/-bildung werden an (Ihren) Hochschulen zugrunde gelegt?

Wie wird Persönlichkeitsbildung im Curriculum abgebildet, wie auf der mikrodidaktischen Ebene umgesetzt?

Wie wird Persönlichkeitsbildung operationalisiert und evaluiert, d.h. welche empirischen Kenngrößen werden benutzt, welche tatsächlich mit welchem Erfolg gemessen?

Schlagwörter:

Persönlichkeitsbildung

Selbstkompetenzen

Sozialkompetenzen

ID: 228 / G5-DS: 4

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: Beratung (Lernende), Kompetenzorientierung, Service Learning

Stichworte: Service Learning Projekte, Technische Hochschulen, MINT-Fächer, Beratung durch hochschuldidaktische Einrichtungen

Service Learning in MINT-Fächern

Inske Preißler, Antje Mackensen, Silke Graf

Inhalt

Service Learning ist die Verbindung von gemeinnützigem Engagement und universitärem Lernen. Es spricht die Interessen und Fähigkeiten der Studierenden an und schafft einen gesellschaftlichen Mehrwert. Die Studierenden können prozedurales Wissen erwerben und einen Beitrag für die Gesellschaft leisten (Backhaus-Maul & Roth, 2013, S. 7). Sie werden sich ihrer Verantwortung bewusst und ihr Blick auf Gesellschaft kann sich verändern (Bielefeldt & Canney, 2014, p. 60). Studierende schätzen ihren Lernzuwachs mit Service Learning Projekten sowohl in fachlicher als auch an überfachlicher Kompetenz hoch ein (Carberry et al. 2013, p. 15). Service Learning ist für Hochschulen eine gute Gelegenheit, sich lokal zu vernetzen und mit den Lernenden berufspraktische Kompetenzen einzuüben. Die Studierenden arbeiten selbstständig an einem Projekt und erhalten die Gelegenheit sich als Teamplayer*in, Organisator*in, Koordinator*in, Marketingstrategie*in, ... zu erproben. Der Erwerb fachlicher und überfachlicher Kompetenzen steht gleichermaßen im Mittelpunkt der Lehrveranstaltung. Service Learning kann das Image des Lehrstuhls fördern und dabei helfen die praktische Relevanz der Lehr- und Lerninhalte herauszustellen.

Sich diesem aus den USA stammenden Konzept zu nähern, kann zu Irritationen führen, da die Lehre an deutschen Universitäten eher ein grundlagen-, theorie- und forschungsorientiertes System ist (Backhaus-Maul & Roth, 2013, 7f.).

Der Beitrag möchte das Service Learning an technischen Universitäten in den Blick nehmen. Dabei zeigt er Beispiele und Ideen für Projekte in den Natur- und Ingenieurwissenschaften auf und schildert exemplarisch das Vorgehen bei der Gewinnung und Implementierung. Interessant ist der Austausch von Erfahrungen mit anderen Akteuren auf diesem Gebiet beispielsweise hinsichtlich der Ansprache von Lehrenden oder der Findung geeigneter Projekte. Grenzen des Service Learnings sollen diskutiert und mögliche Unterstützungsleistungen durch hochschuldidaktische Einrichtungen besprochen werden.

Zielgruppe

(Fach-)Hochschuldidaktiker*innen

Referent*innen Studium und Lehre

Lehrende der MINT-Fächer

Studiengangsverantwortliche

Fragen

Welche Erfahrungen haben andere (Fach-)Hochschuldidaktiker*innen mit Service Learning Projekten in ihren Hochschulen?

Wie kann die Bewusstheit der Lehrenden für einen übergreifenden Kompetenzerwerb gefördert werden?

Welche Rahmenbedingungen tragen zum Gelingen von Service Learning Projekten bei?

Welche Möglichkeiten gibt es externe Partner für Projekte zu finden?

Literatur

Backhaus-Maul, H., Roth, C. (2013). Service Learning an Hochschulen in Deutschland. Ein erster empirischer Beitrag zur Vermessung eines jungen Phänomens. Springer.

Bielefeldt, A. R., Canney, Nathan (2014). Impacts of Service-Learning on the Professional Social Responsibility Attitudes of Engineering Students. *International Journal of Service Learning in Engineering*, 9, 2, pp. 47-63.

Carberry, A., Lee, H.-S., Swan, C. (2013). Student perceptions of engineering Service Experiences as a Source of Learning Technical and Professional Skills. *International Journal of Service Learning in Engineering*, 8, 1, pp. 1-17.

Disqspace: Mehr als Hörsaal

ID: 137 / H1-DS: 2

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: eLearning

Stichworte: Re4EEE, E-Learning, eLearning, Empfehlungssystem, Lehrende

[E-Learning-Empfehlungssystem für MINT-Studienfächer](#)

[Thorsten Sommer](#), Katharina Schuster, Anja Richert, Sabina Jeschke

Das Angebot an E-Learning-Lösungen ist enorm: Eine einfache Suchanfrage mit dem Begriffs "E-Learning" ergibt mehr als eine Milliarde Ergebnisse und es existieren mehr als 60.000 englisch-sprachige Bücher zu diesem Thema. Das E-Learning-Empfehlungssystem mit dem Titel "Recommendation System for Engineering Education E-Learning Solutions", kurz "Re4EEE" ist ein Web-basierter Service für Lehrende. Er soll diese bei der Identifikation von möglichen E-Learning-Lösungen für die eigene Lehrveranstaltung unterstützen und den Rechercheaufwand minimieren. Das Empfehlungssystem soll dabei keine E-Learning-Lösungen für die Hochschule empfehlen, sondern für einzelne Lehrveranstaltungen. Dabei wird als Grundlage eine sehr offene Definition von E-Learning verwendet, die explizit keine potenzielle Lösung ausschließt. Dadurch werden alle Hard- und Software-Lösungen eingeschlossen, die zur Lehre oder zum Lernen eingesetzt werden können. Die Funktionsweise des Empfehlungssystems ist nutzerorientiert gestaltet. Nachdem ein Lehrender die Website aufgerufen hat, werden ihm nacheinander einige Fragen gestellt, z.B. die Frage nach einem verfügbaren Budget oder ob der Lehrende Formeln darstellen muss, etc. Die Antworten auf diese Fragen dienen dem Empfehlungssystem als Anforderungsprofil des Lehrenden. Die dazu passenden E-Learning-Lösungen werden direkt im Anschluss ermittelt und dem Lehrenden präsentiert. Das finale Empfehlungssystem wird kostenlos nutzbar sein und soll dann als Open-Source-Software zur Verfügung stehen. Die Teilnehmenden des Disqspace können die aktuelle Beta-Version testen und aus Sicht der Nutzergruppe anwendungsbezogenes sowie inhaltliches Feedback geben. Ferner soll in Erfahrung gebracht werden, ob die Teilnehmenden das Re4EEE-System nutzen würden. Aus Entwicklungssicht des Systems stellt der Test in dem Disqspace ein erstes Usability-Feedback dar, der nützliche Hinweise liefert, um und die Anwendung zu evaluieren.

ID: 260 / H1-DS: 7

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: Diversität, Heterogenität, eLearning, Lehrmethoden

Stichworte: Interaktiv, E-Learning, Robotik, Mathematik, Lernplattform

Einsatz einer webbasierten Lernplattform zur interaktiven Wissensvermittlung in internationalen Ingenieurstudiengängen

Daniel Nickchen, Bärbel Mertsching

In diesem Beitrag wird der Einsatz einer webbasierten E-Learning-Plattform zur interaktiven Vermittlung von mathematischem und physikalischem Wissen vorgestellt. Die englischsprachige Plattform wird eingebettet in Lehrveranstaltungen internationaler Ingenieurstudiengänge, wobei exemplarisch die Vorlesung Robotics betrachtet wird. Aufgrund unterschiedlicher nationaler Standards und vorheriger Abschlüsse unterscheidet sich das Vorwissen internationaler Studierender teilweise stark voneinander. Speziell in den Ingenieurwissenschaften sind vorausgesetzte technische Grundkenntnisse oft nicht vorhanden und vielen Studierenden fällt es schwer, den Veranstaltungsinhalten zu folgen. In Robotikveranstaltungen werden unter anderem Kenntnisse über Quaternionen zur Beschreibung dreidimensionaler Bewegungen benötigt, die sich anschaulich nur schwer erklären lassen. In Übungsveranstaltungen hat sich gezeigt, dass viele Studierende die mathematischen Hintergründe nicht beherrschen und Schwierigkeiten haben, die ingenieurwissenschaftlichen Probleme zu lösen.

Der vorgestellte Ansatz kommt dem Wunsch nach mehr fachlicher Betreuung an der Universität Paderborn [MO14] nach und bietet deutschen und internationalen Studierenden im Bereich Robotik ein innovatives Werkzeug zur Vorbereitung auf das Studium und zur Bewältigung der fachlichen Herausforderungen. Basis der Lernplattform ist ein Wiki, das in Artikeln die einzelnen Bereiche der Robotik erklärt. Online durchgeführte Aufgaben dienen der Überprüfung des gelernten Wissens. Unterstützt wird der Lernprozess durch interaktive dreidimensionale Multimediaanwendungen, die sowohl die Motivation als auch das Verständnis steigern. Zum einen werden die digitalen Inhalte der Lernplattform in einem Blended Learning Szenario in die Lehre integriert. Zum anderen können die Studierenden die orts- und zeitunabhängig verfügbare Plattform ihren Bedürfnissen und Voraussetzungen entsprechend zum Lernen verwenden und so individuelle Wissenslücken schließen. In begleitenden Artikeln wird der Gebrauch von MATLAB zur Berechnung und Simulation von Roboteranwendungen erklärt. Darüber hinaus wird die Verwendung der eigentlich kostenpflichtigen Software webbasiert auf der Lernplattform ermöglicht, um so allen Studierenden Zugang zu MATLAB zu gewährleisten. Anhand von Zugriffszahlen auf die Online-Angebote und den Ergebnissen von Prüfungen können Aussagen über den Gebrauch und die Effizienz der Lernplattform getroffen werden.

Umgesetzt wird die Lernplattform im Rahmen des Projekts LEMMA, das mit dem Förderpreis für Innovation und Qualität in der Lehre 2013 ausgezeichnet wurde. Dieser Beitrag soll als Poster allen Lehrenden, Hochschuldidaktikerinnen und -didaktikern sowie Studierenden und weiteren Interessentinnen und Interessenten präsentiert werden. Dabei werden die Funktionalität und die Einsatzmöglichkeiten der Plattform vorgestellt. Spezielle Fragestellungen sind nicht vorgesehen, Anregungen und weitere Ideen sind jedoch erwünscht.

ID: 167 / H1-DS: 3

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: Kompetenzorientierung, Lehrmethoden, Peer Learning

Stichworte: Aktivierende Lernmethoden, praktische Erfahrungen

Hörsaallabor – Messpraxis trotz hoher Teilnehmerzahl

Barbara Nofen, Katrin Temmen

1) Was möchte ich sagen (inhaltliches Abstract, nur Zitation im Text, Quellenverzeichnis ist bei Annahme nachzureichen)?

Die Ansicht, dass die aktive Beteiligung der Studierenden am Lernprozess essentiell für den Lernerfolg ist ([Wahl, 2006], [Mazur, 1997], [Reinmann, 2006]) findet in der Ingenieurdidaktik immer größer werdenden Anklang. Eine mögliche Realisierung stellt das an der Universität Paderborn konzeptionierte Hörsaallabor dar. Das Hörsaallabor ergänzt eine ingenieurwissenschaftliche Veranstaltung um Laboreinheiten, in denen Studierende praktische Laborübungen in Kleingruppen direkt im Hörsaal durchführen. Zentrale Zielsetzungen sind dabei die Förderung des Lernprozesses, die Reduzierung von Verständnisschwierigkeiten sowie die Vertiefung von Themeninhalten.

Das Hörsaallabor wurde erstmals im Wintersemester 2013/2014 in der Veranstaltung „Grundlagen der Elektrotechnik für Maschinenbau“ erprobt, welche jährlich von über 400 Studierenden besucht wird. Die Einbindung der praktischen Laborversuche basiert dabei auf dem Sandwich-Prinzip [Wahl, 2006], welches kollektive Lernphasen mit Phasen der subjektiven Auseinandersetzung kombiniert. Die subjektiven Phasen werden nun mit verschiedenen aktivierenden Lernmethoden gefüllt. Im Hörsaallabor wird zusätzlich zu den Laborversuchen auch die Methode Peer Instruction [Mazur, 1997] mit Hilfe des webbasierten Live-Feedback-Systems PINGO [Beutner et al., 2013] realisiert. Durch das Arbeiten und Diskutieren in Kleingruppen werden neben der Fachkompetenz auch Team- und Kommunikationskompetenz gefördert.

Sowohl die gesammelten Erfahrungen während des Probedurchlaufs als auch die Ergebnisse der Klausur am Ende des Semesters lassen auf einen positiven Einfluss des Hörsaallabors auf den Lernprozess schließen. Der Probedurchlauf hat aber auch Kritikpunkte an der praktischen Umsetzung von Seiten der Lernenden offenbart, welche zur Verbesserung des Konzeptes herangezogen wurden. Derzeit befindet sich das Hörsaallabor im zweiten Durchlauf und wird mit Hilfe verschiedener Erhebungsverfahren evaluiert.

Neben anregenden Gesprächen darf gerne auch die ein oder andere praktische Laboraufgabe eigenständig durchgeführt werden.

2) Wen möchte ich ansprechen?

Dieser Beitrag richtet sich zum einen an Lehrende der Ingenieurwissenschaften, die an der Integration von Praxisphasen in eine Veranstaltung interessiert sind oder womöglich ähnliche Konzepte realisiert haben. Er soll aber auch Interessierte anderer Bereiche ermutigen, über verschiedene Aspekte wie z.B. die Evaluation des Konzeptes zu diskutieren.

3) Habe ich Fragen an die Teilnehmer/innen? Wenn ja, welche?

"Welche Ansätze nutzen Sie für die Aktivierung der Studierenden?"

"Haben Sie Erfahrungen im Bereich der Evaluation? Gibt es Empfehlungen zur Evaluation des vorgestellten Konzeptes?"

ID: 211 / H1-DS: 4

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: eLearning, Fachdidaktik, Kompetenzorientierung

Stichworte: Kollaboration, Mobile Learning, Evernote, mobile Endgeräte, Forschungswerkstatt

Lernen, forschen und kollaborieren mit mobilen Endgeräten in der Lehre

Dominik May, Tobias Haertel, Philipp Ossenberg

Die zielgerichtete und didaktisch sinnvolle Nutzung mobiler Endgeräte in der Lehre an Hochschulen steckt noch weitestgehend in den Kinderschuhen. Eine Studie hat zum Beispiel gezeigt, dass ein Großteil der Studierenden zwar ein Smartphone und/oder ein Tablet-PC besitzen, diese jedoch noch nur selten zielgerichtet in der Lehre genutzt bzw. von den Lehrenden eingebunden werden. Daher geht die Nutzung bisher meist nicht über die digitale Erstellung von Mitschriften oder Bearbeitung von pdf-Dokumenten hinaus (May et al, 2014). Dies ist der Fall, obwohl mobile Endgeräte besondere Möglichkeiten in Bezug auf Flexibilität und Tragbarkeit der Hardware, Zugänglichkeit von digitalen Lehrangeboten, „just-in-time“-learning, Verbindung von Lernenden und auch Individualisierung von Lernprozessen bieten (Melhuish & Falloon, 2010). Rahmenmodelle für die Gestaltung von Lehr-Lernumgebung unter der Berücksichtigung von mobilen Endgeräten sind gerade in der Entwicklung. Jahnke et al (2013) legen hierzu ihr Konzept des ‚Digital Didactical Design‘ vor, in welchem Sie drei didaktische Handlungsebenen für entsprechende Lehr-Lernkonzeptgestaltung definieren und aufeinander beziehen: (1) Die ‚digitale Interaktion‘ zwischen Lehrenden, Lernenden und Inhalt; (2) das ‚digitale didaktische Design‘ von Lehr-Lernzielen, Lehr-Lernaktivitäten und Prüfung; (3) die ‚digitalen Rahmenbedingungen‘ in Bezug auf Mitarbeiterentwicklung, Curriculumentwicklung und institutionelle Entwicklung (ebd.). Trotz dieser Fortschritte in der hochschuldidaktischen Forschung sind gerade in der breiten Praxis mit Blick auf Kollaboration und Kommunikation von Lernenden mit Hilfe von mobilen Endgeräten noch weitreichende Potentiale wenig genutzt bzw. erforscht. Hier setzt das Projekt ELLI an und bringt mobile Endgeräte in Kombination mit adäquater Software gezielt in die Lehre ein. In der ELLI-Forschungswerkstatt werden mobile Endgeräte in Verbindung mit der Software ‚Evernote‘ zur Erstellung gemeinsamer online Notizbücher in zwei Lehrveranstaltungen eingesetzt. Es handelt sich dabei um die Veranstaltungen „Fit for Science“ zum wissenschaftlichen Arbeiten in Gruppen mit Hilfe von Tablet PCs und „Procrastination Fighters“ zur Steigerung der Motivation von Studierenden. Die Veranstaltungen richten sich vornehmlich an Studierende der Ingenieurwissenschaften. Mit Hilfe von wissenschaftlichen Postern werden die entwickelten Lehrveranstaltungen vorgestellt sowie von den gesammelten Erfahrungen berichtet. Um den Teilnehmenden eigene Erfahrungen zu ermöglichen, werden in einem interaktiven Teil die Endgeräte aus den Veranstaltungen sowie die ‚Evernote‘-App demonstriert bzw. die Nutzung gemeinsam mit den DisqSpace Teilnehmenden getestet. Abschließend möchte der Beitrag zur Diskussion über die Eindrücke der Teilnehmenden, die entwickelten Veranstaltungen und die gemachten Erfahrungen anregen. Ziel ist es, hier mit den Teilnehmenden in einen Austausch zu gelangen, sodass die aufgezeigten Ansätze weiter entwickelt und in andere Kontexte eingebunden werden können.

Melhuish, K. & Falloon, G. (2010). Looking to the future: M- learning with the iPad. In *Computers in New Zealand Schools*. 22(3). pp. 1-16

May, D., K. Lensing, A. E. Tekkaya, M. Grosch, U. Berbuir & M. Petermann (2014). What students use - Results of a survey on Media Usage among Engineering Students. In *proceedings of 2014 Frontiers in Education Conference "Opening Doors to Innovation and Internationalization in Engineering Education"*. October 22nd-25th, 2014. Madrid, Spain. pp. 92-97

Jahnke, I., Norqvist, L., & Olsson, A. (2013). Digital Didactical Designs in iPad-classrooms. In *proceedings of the „European Conference on Technology-Enhanced Learning (ECTEL 2013)“*. September 17th – 21st, 2013. Cyprus

Lehrende, die in ihren Veranstaltungen mobile Endgeräte zum kollaborativen Arbeiten und Lernen einsetzen (möchten)

Lehrende der Ingenieurwissenschaften

Forscher/innen im Bereich Mobile Learning

Mobile Learning, Evernote, Tablet-PCs

Welche Erfahrungen haben sie bereits mit mobilen Endgeräten und Software zur Kollaboration in der Lehre gemacht?

Welcher didaktische Mehrwert ergibt sich aus der Nutzung von Smartphones und Tablets aus Ihrer Sicht?

Wie kommen wir von der reinen technologiegetriebenen Bereitstellung zur gewinnbringenden Einbettung in ein didaktisches Lehr-Lernkonzept?

Welche besonderen Hürden werden durch die gezielte Nutzung von mobilen Endgeräten sowohl für Lehrenden als auch für Studierende aufgebaut?

ID: 279 / H1-DS: 1

Disqspace

Mehr als Hörsaal – Virtuelle und innovative Lernumgebungen in den Ingenieurwissenschaften

Dominik May, Katharina Schuster, Sulamith Frerich, Tobias Haertel, Andreas Kilzer, Christian Pleul, Valerie Stehling, Claudius Terkowsky

Der DisqSpace befasst sich mit dem Lehren und Lernen in den Ingenieurwissenschaften. Inhaltlich konzentriert sich die Diskussion dabei auf den Aspekt der Lernumgebung und setzt den Fokus auf innovative Erweiterungen klassischer Ansätze - also alles was über den Hörsaal hinaus geht oder dieses Setting didaktisch sinnvoll ergänzt. Diese Innovationen reichen von der Umsetzung von realen Laborversuchen im Hörsaal, über die Einbindung von virtuellen und teleoperativen Versuchen in die Lehre bis hin zur Umsetzung von Mixed Reality Szenarien mit Hilfe von natürlichen Benutzerschnittstellen. Ergänzt wird dies durch E-Learning-Angebote im Allgemeinen und Konzepte zur Nutzung von mobilen Endgeräten im Speziellen. In diesen DisqSpace fließt die Zusammenarbeit von insgesamt vier Hochschulen ein, die alle über ein starkes Profil in den Ingenieurwissenschaften verfügen und darüber hinaus ebenfalls in der Forschung zur Ingenieurdidaktik aktiv sind. Organisatorisch gliedert sich der DisqSpace in vier Hauptphasen. Nach einer ersten Phase des Ankommens und individuellen Orientierung wird zunächst im Rahmen des Überblicksreferates die ingenieurwissenschaftliche Lehre als Ganzes in den Blick genommen. Dabei werden Leitfragen abgeleitet, die im weiteren Verlauf des DisqSpaces diskutiert werden sollen. In der zweiten Phase präsentieren sich die einzelnen Einreichungen mit Ihren Beiträgen in Form von Postern oder kleinen Beispielen. In dieser Phase soll der Austausch an den jeweiligen Stationen sowohl durch die Leitfragen als auch durch beitragspezifische Fragen gezielt angeregt werden. In der letzten Phase werden die jeweiligen Diskussionsergebnisse noch einmal in der großen Runde im Stile eines Stationenlaufs vorgestellt, bei Bedarf diskutiert und - soweit möglich - ein gemeinsames Fazit zu den Leitfragen gezogen. Konkret setzt sich der hier beschriebene DisqSpace aus folgenden acht Beiträgen zusammen:

„E-Learning-Empfehlungssystem für MINT-Studienfächer“ (Thorsten Sommer, Katharina Schuster, Anja Richert, Sabina Jeschke; RWTH Aachen University)

„Das Hörsaallabor – Messpraxis trotz hoher Teilnehmerzahl“ (Barbara Nofen, Katrin Temmen; Uni Paderborn)

„Lernen, forschen und kollaborieren mit mobilen Endgeräten in der Lehre“ (Dominik May, Philipp Ossenberg, Tobias Haertel; TU Dortmund)

„Spielen mit Ingenieuren – Ein Erfahrungsbericht zur Implementierung von Game-based Learning in die Lehre“ (Julius Othmer; Uni Paderborn)

„Teleoperative Prüfzelle als Remote-Lab zur Materialcharakterisierung – LIVE-Demo“ (Tobias Ortelt, Christian Pleul, Abdelhakim Sadiki; TU Dortmund)

„Einsatz einer webbasierten Lernplattform zur interaktiven Wissensvermittlung in internationalen Ingenieurstudiengängen“ (Daniel Nickchen, Bärbel Mertsching; Uni Paderborn)

„Online-Zugriff auf Virtual und Remote Labs - fakultätsübergreifend, zeitlich unabhängig und individualisiert“ (Sulamith Frerich, Daniel Kruse; Ruhr-Universität Bochum)

„Oculus Rift, Holodeck und Co. – Lernen in Mixed Reality“ (Forschungsbericht, Katharina Schuster, Anja Richert, Sabina Jeschke; RWTH Aachen University)

Lehrende der Ingenieurwissenschaften bzw. angrenzender Fachgebiete

Mitarbeiter/innen aus der Hochschuldidaktik, deren Zielgruppe Ingenieurinnen und Ingenieure sind

Interessierten anderer Fachgebiete, die an einem interdisziplinären Dialog interessiert sind

Ingenieurlehre, Technology Enhanced Learning, E-Learning

Bibliografie

<http://www.elli-online.net/drucksachen/publikationen.html>

ID: 222 / H1-DS: 9

Inhaltlicher Forschungsbeitrag

Themen: eLearning, Fachdidaktik, Lehrmethoden

Stichworte: Mixed Reality, Virtuelle Lernumgebungen, Immersives Lernen, Flow, Räumliches Lernen

Oculus Rift, Holodeck und Co. – Lernen in Mixed Reality

Katharina Schuster, Anja Richert, Sabina Jeschke

Computergestützte Lernangebote kommen in der Ingenieurlehre immer häufiger zum Einsatz. Durch den Ausbau, die Einführung und die systematische Vernetzung virtueller und teleoperativ nutzbarer Labore werden im Projekt ELLI (Exzellentes Lehren und Lernen in den Ingenieurwissenschaften) technische Infrastrukturen zum Experimentieren für Studierende als Element des selbstständigen Lernens geschaffen und erweitert. Dadurch öffnet sich für Studierende der Ingenieurwissenschaften ein neuer Weg zu einer aktivierenden und lernendenzentrierten Ingenieurausbildung, der die praktische Anwendung des Ingenieurberufs bereits in den ersten Semestern erleben lässt. Innovative Hardware wie der Mixed Reality Simulator "Virtual Theatre" können Studierenden authentischere Lernerfahrung bieten als bspw. die Nutzung einer virtuellen Lernumgebung am Laptop. Im Virtual Theatre sind drei natürliche Benutzerschnittstellen miteinander verknüpft: das Head Mounted Display, der omnidirektionale Boden und der Datenhandschuh. Diese technischen Komponenten erlauben die Steuerung der virtuellen Lernumgebung durch natürliche Bewegungen. Die grundlegende Annahme lautet, dass dieser Steuerungsmodus den/die Nutzer/in dabei unterstützt, vollkommen in die virtuelle Welt einzutauchen (Immersion). Eine weitere Grundannahme lautet, dass die subjektive Erfahrung der Immersion zu besseren Lernergebnissen führt (immersives Lernen). In einer ersten experimentellen Studie mit 38 Probanden wurde der Zusammenhang von natürlichen Benutzerschnittstellen, Immersion und Lernerfolg in virtuellen Welten untersucht. Im Anschluss wurde eine Interviewreihe mit ehemaligen Probanden der experimentellen Studie geführt, um einen detaillierteren Einblick in die Erfahrungen in der virtuellen Lernumgebung zu erhalten. Zudem wurden mehrere Lead Student Workshops zur Bewertung von Nützlichkeit, Erlernbarkeit, Zufriedenheit und möglichen Einsatzszenarien des Virtual Theatres in der Hochschullehre durchgeführt. Ab März 2015 wird mit Hilfe der Virtual Reality Brille Oculus Rift und dem Computerspiel Minecraft untersucht, inwiefern Head Mounted Displays virtuelle Kollaboration verbessern können. Im Beitrag werden zentrale Ergebnisse der verschiedenen Studien interaktiv nach dem Game-Based Learning Ansatz präsentiert. Die Teilnehmer erarbeiten Fragen, welche Aspekte die Forschung im Bereich der Mixed Reality in Zukunft fokussieren sollte.

ID: 292 / H1-DS: 8

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: eLearning, Fachdidaktik, Lehrmethoden

Stichworte: Laborversuch, virtuell, individuell, Online-Plattform, fakultätsübergreifend

Online-Zugriff auf Virtual und Remote Labs - fakultätsübergreifend, zeitlich unabhängig und individualisiert

Daniel Kruse, Sulamith Frerich

An der Ruhr-Universität Bochum wurde in den Ingenieurwissenschaften ein fakultätsübergreifendes und dadurch vielfältiges Online-Versuchsangebot entwickelt und aufgebaut. Hierbei lag der Fokus nicht nur auf der Erweiterung der Verfügbarkeit von praxisnahen Versuchserlebnissen, sondern auch auf der Erprobung alternativer Wege zur Wissensvermittlung und Motivationsförderung.

Eine der Herausforderungen bei einer solchen Förderung ist die transparente und gerechte Mittelvergabe, die mit einer hochschulinternen Ausschreibung gelöst wurde. Die geförderten Versuchsstände wurden aufgebaut und in Betrieb genommen, wobei die Umsetzung zur Remotefähigkeit zusätzliche Aufmerksamkeit verdiente.

Die Besonderheit, dieses fakultätsübergreifende Projekt mit autonomen Projektpartnern zu einem gemeinsamen Online-Angebot unterschiedlichster Versuchsstände auszubauen, benötigt in der Umsetzung vielschichtige Abstimmung. Hierzu zählen beispielsweise die Bereiche Aufbau, Betrieb und Wartung aber auch Fragen der Verfügbarkeit der Versuchsangebote, Anforderungen an die gemeinsame Onlineplattform sowie Fragen zur Leistungsbeurteilung und der curricularen Integration des Angebotes. Es ist erforderlich, die insgesamt sehr unterschiedlichen Vorerfahrungen und Zielsetzungen der jeweiligen Lehrstühle und Arbeitsgruppen zu berücksichtigen, um eine nachhaltige Erweiterung des Angebotes von Versuchs- und Lehrmöglichkeiten zu schaffen.

Ziel des Gesamtvorhabens ist, den Studierenden einen zeitlich unabhängigen und individualisierten Zugriff auf eine Vielzahl von Experimenten und Fragestellungen zu ermöglichen. Die digitale Ebene bietet Raum für selbstständiges Lernen, animiert zum Ausprobieren und Testen verschiedener Versuchseinstellungen innerhalb geschützter Bereiche und lässt sich durch verschiedene Szenarien individuell auf unterschiedliche Zielgruppen anpassen. Dieser Beitrag wird alle Versuche am Standort Bochum im Überblick vorstellen und deren Einsatzmöglichkeiten erläutern. Anhand eines konkreten Beispiels wird die Einbindung an die Online-Plattform iLab anschaulich vertieft.

Da die Hauptnutzung der auf der Online Plattform angebotenen Versuchsstände durch Studierende erfolgt, die von Dozenten und wissenschaftlichen Mitarbeitern betreut werden, richtet sich der Beitrag an interessierte wissenschaftliche Mitarbeiter und Lehrende im Bereich Hochschule, unabhängig jedweder Vorerfahrung in Einrichtung, Betrieb, Verwendung oder Umgang mit Virtual und Remote Labs. Besonderes Augenmerk liegt auf Fragen der Einsatzmöglichkeiten in den unterschiedlichen Umfeldern, speziell auf der Ausweitung dieses Ansatzes auf andere Fachdisziplinen.

ID: 268 / H1-DS: 5

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: Lehrmethoden, Organisationsentwicklung, Faculty Development, Hochschulentwicklung

Stichworte: Game-based Learning, Kulturwandel, Hochschulentwicklung, innovative Lehrformen, Planspiel

Spiele mit Ingenieuren – Ein Erfahrungsbericht zur Implementierung von Game-based Learning in die Lehre

Julius Othmer

Der geplante Vortrag wird anhand der Darlegung verschiedener Entwicklungsstufen die Veränderung der Lehrmethodik der Vorlesung „Ganzheitliches Life Cycle Management“ des Instituts für Werkzeugmaschinen- und Fertigungstechnik der Technischen Universität Braunschweig in den letzten 5 Jahren darstellen und diskutieren.

Ausgangssituation: Die Vorlesung, vorwiegend für Studierende des Wirtschaftsingenieurwesens, des Maschinenbaus und des Umweltingenieurwesens, ist ursprünglich eine als klassische Vorlesung konzipierte und durch eine Laborübung begleitete Lehrveranstaltung. Diese ist in mehreren Entwicklungsschritten durch spielerische Elemente ergänzt und zunehmend auch durchdrungen worden. Inhaltlicher Kern der Vorlesung ist die Vermittlung von Wissen zur ganzheitlichen Betrachtung eines Produktzyklus, ausgehend von Entwurf und Design einer Produkts über Produktionsprozesse, Vertriebs- und Wartungsstrukturen bis hin zu Recycling und Nachnutzung.

Entwicklungsschritt 1: Den Beginn der Entwicklung bzw. der Wandlung der Vorlesung bildet ein Brettbasiertes Planspiel. Dieses wurde mit geringem finanziellem Aufwand entwickelt und als einmalig pro Semester auf freiwilliger Basis angeboten. Die Entscheidungsmöglichkeiten der Teams in dem Planspiel resultieren aus dem Wissensgewinn, der aus dem Besuch der Vorlesung erwächst, und aus eigenen Analysen, die im Rahmen des vorlesungsbegleitendes Labors mit Hilfe von Softwarelösungen zur Bewertung der ökologischen Auswirkungen von Stoffströmen und Bewertung der Recyclingfähigkeit von Produkten durchgeführt wurden.

Entwicklungsschritt 2: Durch den hohen Zulauf an Studierenden und den damit einhergehenden erhöhten Bearbeitungsaufwand ist auf Grundlage des ersten Spiels eine erweiterte, computerunterstützte Version entstanden. (Weiterführende Informationen und Impressionen finden sich auf <http://denke-ganzheitlich.de/dasspiel/>)

Entwicklungsschritt 3: Den bisher letzten Schritt der Weiterentwicklung bildet das Konzept PlayING. Dieses Konzept versucht eine grundsätzliche Problematik der Methode Planspiel zu lösen. Planspiele nehmen zwar oftmals inhaltlich Bezug auf ihnen vorausgehende oder sie begleitende Vorlesungen, doch die Vorlesungen kaum Bezug auf die Erfahrungen des Planspiels. Bei PlayING wechseln sich innerhalb der Lehrveranstaltung in schneller Folge Kontext- und Aktionsphasen ab. Kontextphasen dienen der Vermittlung von Fachwissen. Aktionsphasen ermöglichen dagegen ein aktives Ausprobieren und individuelle Erfahrungen an und mit Elementen des Planspiels.

Der Vortrag möchte über das Beispiel und mögliche Weiterentwicklungen ebenso sprechen, wie das Beispiel der knapp angerissenen Entwicklung als Ausgangspunkt einer Diskussion über Möglichkeiten der Implementierung von innovativen Lehrmethoden und dem damit einhergehenden Lehrkulturwandel generell sein kann.

Der Vortrag richtet sich an Interessierte Lehrende sowie Referenten und Koordinatorinnen im Bereich Studium und Lehre.

ID: 282 / H1-DS: 6

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: eLearning, Lehrkompetenz, Kompetenzmodelle, Lehrmethoden

Stichworte: E-Learning, Ingenieurwissenschaften, Laborlernen

Teleoperative Prüfwelle als Remote Lab zur Materialcharakterisierung – LIVE-Demo

Tobias R. Ortelt, Christian Pleul, Abdelhakim Sadiki, Christoph Becker, Sami Chatti, A. Erman Tekkaya

Oftmals wird der fehlende Praxisbezug im Ingenieurstudium kritisiert, obwohl die Verknüpfung von theoretischem Wissen mit praktischen Erfahrungen zu den wichtigsten Kompetenzen von Ingenieuren gehört. Um diese Verknüpfung von Theorie und Praxis zu vollziehen, wurde am Institut für Umformtechnik und Leichtbau der TU Dortmund innerhalb des Verbundprojektes „ELLI – Exzellentes Lehren und Lernen in den Ingenieurwissenschaften“ im Rahmen des Qualitätspakt Lehre ein Remote-Lab entwickelt und realisiert (Ortelt 2014, Sadiki 2015). Die entwickelte teleoperative Prüfwelle zur Materialcharakterisierung ermöglicht ein zeit- und ortsunabhängiges Experimentieren über das Internet (Pleul 2011). Die Studierenden können sich mit Ihrem PC, Notebook oder mobilen Geräten über eine Web-Seite einloggen und dann die Experimente über das Internet durchführen. Dabei steht die Interaktion der Studierenden mit dem Experiment im Vordergrund. Vor dem Versuch können Sie festlegen aus welchem Material die Probe sein soll. Im Anschluss kann die Geschwindigkeit gewählt werden mit der das Experiment durchgeführt werden kann. Die Durchführung des Experiments kann anhand der Echtzeitmessdaten und an live Kamerastreams beobachtet werden. Hierbei können die Studierenden die Kameraperspektive frei wählen und zusätzlich sind die Kameras schwenk-, neig- und zoombar, so dass der Studierende jederzeit seinen eigenen Blickwinkel auf das Experiment wählen kann. Nach Beendigung des Experiments können die gemessenen Daten heruntergeladen werden und anschließend ausgewertet werden. Die somit berechneten Kennwerte werden dann in einer weiteren Übung (Finite-Elemente-Simulation) als Eingangsgrößen verwendet.

Bei den verfügbaren Experimenten wird darauf geachtet, dass sich die „klassische Theorie“ bei diesen Experimenten bzw. bei dieser Kombination von Experiment-Parametern eben nicht 1:1 auf reale Prozesse anwenden lässt. So wird die angestrebte Verknüpfung von theoretischem Wissen (Vorlesung) und den praktischen Erfahrungen vollzogen. Für die zielgerichtete Einbindung in die Lehre wurden diverse Lehr-Lern-Szenarien entwickelt, wie beispielhaft ein Phasenmodell für die Einbindung von teleoperativen Versuchen in Vorlesungen der Umformtechnik.

In einem weiteren Schritt soll das Experimentieren nicht einer/einem Studierenden alleine ermöglicht werden, sondern mehrere Studierende sollen als Team das Experiment durchführen. Dabei soll eine/ein Studierende/r das Experiment aktiv steuern und die weiteren Studierenden sollen beratend das Experiment mitverfolgen.

Während des Disqspace wird den Teilnehmern/innen die Möglichkeit gegeben die teleoperative Prüfwelle zu erleben, indem ein Experiment, ein klassischer Zugversuch, über das Internet live durchgeführt werden kann.

Ortelt, T. R.; Sadiki, A.; Pleul, C.; Becker, C.; Chatti, S. und Tekkaya, A.E.: „Development of a Tele-Operative Testing Cell as a Remote Lab for Material Characterization“ in Proceedings der 2014 International Conference on Interactive Collaborative Learning (ICL), S. 977 – 982, 2014.

Pleul, C., Terkowsky, C., Jahnke, I. und Tekkaya, A. E.: „Tele-operated laboratory experiments in engineering education – The uniaxial tensile test for material characterization in forming technology“. Using Remote Labs in Education. Two Little Ducks in Remote Experimentation. Hrsg. von García-Zubía, J. und Alves, G. R. Deusto Publicaciones, 2011. Kap. 16, S. 323–347.

Sadiki, A.; Ortelt, T. R.; Pleul, C.; Becker, C.; Chatti, S. und Tekkaya, A.E.: „The Challenge of Specimen Handling in Remote Laboratories for Engineering Education“ in Proceedings der 2015 International Conference on Remote Engineering und Virtual Instrumentation (REV), im Druck, 2015.

E-Learning, Ingenieurwissenschaften, Laborlernen

Forscher/innen im Bereich des E-Learning

Erfahrene Hochschuldidaktiker/innen mit Erfahrungen im gruppenorientierten Lernen

Für die Umsetzung dieser virtuellen Lernwelt müssen folgende Fragen beantwortet werden, welche mit den Teilnehmer/innen besprochen werden sollen:

Wie können Studierende motiviert werden die Experimente durchzuführen, um ihr theoretisches Wissen mit praktischen Erfahrungen zu verknüpfen?

Wie groß sollte diese Gruppe an Studierenden gewählt werden?

Wie sollen die Studierenden miteinander kommunizieren (Text-, Audio- oder Video-Chat)?

Welches System könnte als Kommunikationsplattform dienen?

Disqspace: Mehr als Technik

ID: 320 / H2-DS: 7

Inhaltlicher Forschungsbeitrag

Themen: Fachdidaktik, Kompetenzorientierung, Lehrkompetenz, Kompetenzmodelle

Stichworte: Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik, didaktische Theorie(bildung), Software Engineering, Kompetenzentwicklung

[Eine Fachdidaktik für Software Engineering und die ihr zugrundeliegenden \(allgemein\)didaktischen Modelle und Theorien](#)

[Paula Figas](#), Yvonne Sedelmaier

Das Verhältnis von allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik wird seit mehreren Jahrzehnten kontrovers diskutiert und beinhaltet häufig einen Widerstreit um die Vorrangstellung (z.B. Klafki 1994, Klingberg 1994). Zahlreiche Autoren machen dabei deutlich, dass weder auf Modelle und Theorien der allgemeinen Didaktik verzichtet werden kann, noch dass es sinnvoll ist, diese ohne Anpassung auf ein spezifisches Fach zu übertragen (z.B. Kron 2008). In diesem Spannungsfeld zwischen fachdidaktischer Spezifizierung und allgemeindidaktischem Anspruch bewegt sich auch die junge Fachdidaktik Software Engineering, welche sich im deutschsprachigen Raum derzeit entwickelt (vgl. Figas et al. 2014). Die Disziplin Software Engineering, welche sich mit „...allen Aspekten der Softwareherstellung beschäftigt, von den frühen Phasen der Systemspezifikation bis hin zur Wartung des Systems“ (Sommerville 2012, S. 33), stellt die Hochschuldidaktik vor zahlreiche Herausforderungen: Die Komplexität von Software-Entwicklungs-Projekten lässt sich aufgrund mangelnder Ressourcen wie Zeit und Kunden nicht abbilden. Hinzu kommt aufgrund fehlender Berufserfahrung mangelndes Problembewusstsein der Studierenden. Daher entstand im Rahmen des Qualitätspakts Lehre das Verbundprojekt EVELIN (Experimentelle Verbesserung des Lernens von Software Engineering) aus sechs bayerischen Hochschulen, welches sich das Ziel gesetzt hat, die Lehre in diesem Bereich weiterzuentwickeln und zu optimieren. Im Rahmen dieses Projekts wurde ein eigenes theoretisches Konzept entwickelt, welches sowohl der komplexen Disziplin Software Engineering gerecht zu werden versucht als auch verschiedene allgemeindidaktische Strömungen berücksichtigt und einen konkreten Handlungsbezug in der alltäglichen Hochschullehre erfährt. Der Beitrag beschreibt und erläutert dieses didaktische Konzept unter einem kompetenzorientierten Paradigma, definiert die Begriffe und setzt sie zueinander in Bezug. Er zeigt auf, wie allgemeine Didaktik und Fachdidaktik voneinander profitieren und sich gegenseitig bereichern. Die entwickelte Theorie wird beschrieben, die integrierten Strömungen offengelegt und die Umsetzung in einer Fachdidaktik für Software Engineering erläutert. Dabei liegt der Fokus auf der Fragestellung, wie auch in anderen Disziplinen die Erkenntnisse der allgemeinen Didaktik auf Fachdidaktik übertragen und angewandt werden können, um so die Lehre praktisch und theoretisch weiterzuentwickeln. Der Beitrag richtet sich an alle interessierten Didaktiker/innen und Wissenschaftler/innen mit und ohne pädagogischen Hintergrund sowie an Interessierte aus dem Fachbereich Informatik und Softwaretechnik.

ID: 288 / H2-DS: 4

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: Fachdidaktik, Interdisziplinarität, Transdisziplinarität, Lehrmethoden

Stichworte: Kreativität, Ingenieurdidaktik, Kreativitätsförderung

Kreativität in den Ingenieurwissenschaften

Tobias Haertel, Claudius Terkowsky, Hanna Winkler

Kreativität kommt eine Schlüsselfunktion bei der Lösung gesellschaftlicher Zukunftsaufgaben zu. Neue Techniken zur Bewältigung des Klimawandels, frische Konzepte zu den Herausforderungen des demographischen Wandels und innovative Produkte zur Stärkung der Wettbewerbssituation in einer globalisierten Welt sind einige der wichtigsten Themen, die aktuell breit diskutiert werden. Eine wesentliche Rolle bei der Bewältigung von zukünftigen Herausforderungen kommt dabei Ingenieurinnen und Ingenieuren zu, die mit ihrer Fähigkeit zur Lösung immer komplexer werdender technischer Probleme gewissermaßen qua Definition kreativ arbeiten müssen. Doch wie kann die Kreativität von Studierenden in den Ingenieurwissenschaften gefördert werden?

Das vom BMBF geförderte Projekt „DaVinci – Gestaltung kreativitätsförderlicher Lehr-/Lernkulturen an Hochschulen“ befasste sich von 2008 bis 2011 mit Kreativität im speziellen Kontext der Hochschullehre. Dabei folgte das Projekt der Prämisse, dass Kreativität mehr ist als die bloße Anwendung von Kreativitätstechniken. In einer empirischen Projektphase (Interviews, Online-Befragung) zeigte sich, dass Kreativität in sechs verschiedenen Facetten in der Lehre in Erscheinung tritt: (1) reflektierendes Lernen, (2) selbständiges Lernen, (3) Motivation und Neugier, (4) kreierendes Lernen, (5) vielperspektivesches Lernen und (6) die Entwicklung origineller Ideen (Jahnke/Haertel 2010).

Im ebenfalls vom BMBF geförderten OPL-Projekt „ELLI – Exzellentes Lehren und Lernen in den Ingenieurwissenschaften“ wurde an die in DaVinci gewonnen Erkenntnisse und Erfahrungen angeknüpft und aus der ingenieurwissenschaftlichen Perspektive untersucht, was kreative Leistungen von Ingenieurstudierenden sind und wie sie gefördert werden können. Einige der hierbei gewonnenen Ansätze sollen präsentiert und vor allem durch weitere Ideen der Teilnehmenden ergänzt oder weiter kontextualisiert werden.

Jahnke, Isa / Haertel, Tobias, 2010: Kreativitätsförderung in Hochschulen - ein Rahmenkonzept. In: Das Hochschulwesen, Jg. 58, H3, S. 88-96

Mitarbeiter/innen von Maßnahmen oder Projekten in der Ingenieurwissenschaftlichen Lehre

Lehrende in den Ingenieurwissenschaften

Forschende zur Ingenieurdidaktik

weitere Lehrende in den MINT-Fächern

Lehrende aller anderen Disziplinen

Kreativität, Kreativitätsförderung, Ingenieurwissenschaften, Ingenieurdidaktik

Die zentrale Frage an die Teilnehmenden lautet: „Was ist eine kreative Leistung Ihrer Studierenden?“

ID: 314 / H2-DS: 6

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: Interdisziplinarität, Transdisziplinarität, Kompetenzorientierung, Lehrmethoden

Stichworte: Interdisziplinarität, Problembasiertes Lernen (PBL) bzw. Problemorientiertes Lernen (POL), fachübergreifende Kompetenzen

Lehre im Querformat, oder: Wie kommen Studierende in einen interdisziplinären Dialog?

Ute Berbuir

1) Abstract

Die Aufgaben von Ingenieurinnen und Ingenieuren sind geprägt von komplexen Fragestellungen, die auch ökonomische, ökologische oder soziale Aspekte beinhalten. Zur Bearbeitung dieser Aufgaben ist es erforderlich, mit Angehörigen anderer Fachgebiete zu kommunizieren und konstruktiv zusammenzuarbeiten. Im Rahmen des BMBF-Verbundprojektes ELLI wurde das Veranstaltungskonzept »Querformat« entwickelt, welches die Fähigkeit der Studierenden zum interdisziplinären Dialog stärken soll.

Die Bezeichnung »Querformat« verdeutlicht, dass es in der Lehrveranstaltung um einen Blick quer zu dem sonst üblichen, rein disziplinär geprägten Blick geht. Sowohl die Referent/inn/en als auch die Studierenden stammen aus verschiedenen Fächern. Der Lehr-Lernansatz orientiert sich an einem Interdisziplinaritätsbegriff, der als „Zusammengesetzte Interdisziplinarität“ bezeichnet wird (vgl. Jungert 2010). Anhand eines spezifischen Themas werden die Interdependenzen eines komplexen, akuten Problembereichs dargestellt und in fachheterogen besetzten Kleingruppen ein interdisziplinärer Dialog geführt.

»Querformat« läuft über ein Semester und besteht – formal gesehen – aus einer Vorlesung und einer Übung. Die Vorlesung ist in sich geteilt. In rund der Hälfte der Termine erhalten die Studierenden Grund- bzw. Überblickswissen zu einer Thematik. In der multidisziplinären Vertiefung, die den Charakter einer Ringvorlesung hat, werden bestimmte Aspekte des Veranstaltungsthemas durch Gastvorträge von Referent/inn/en aus verschiedenen Disziplinen näher beleuchtet. Für die Übung wurde die Methode des problembasierten Lernens (PBL) ausgewählt, welche mit ihrer klaren Strukturierung in sieben Schritte einen Handlungsrahmen zur Zusammenarbeit bietet, der besonders geeignet ist, die Studierenden in einen konstruktiven Dialog zu bringen. Außerdem fordert bzw. fördert das PBL-Format von den Studierenden die Akzeptanz alternativer Handhabungen und Lösungswege. Eine solche innere Haltung, die durch Offenheit gegenüber anderen Perspektiven geprägt ist, wird von Vollmer als essentiell für das Funktionieren von interdisziplinärer Zusammenarbeit angesehen (vgl. Vollmer 2010). Im zweiten Durchlauf des Lehr-Lernformates wurde weiterhin eine Rollenspielphase integriert, die den Studierenden besondere Erfahrungs- und Erprobungsmöglichkeiten bietet.

2) Zielgruppe:

Lehrende und Lernende mit Interesse an den Themen:

- Interdisziplinarität in der Lehre
- Problembasiertes Lernen (PBL bzw. POL)
- (Integrierte) Vermittlung von fachlichen und fachübergreifenden Kompetenzen

3) Fragen:

- Welche Erfahrungen haben Sie mit interdisziplinären Themen in der Lehre gemacht?
- Wie gehen Sie mit dem Spannungsfeld Breite versus Tiefe um?
- Wieviel Professionsbewusstsein ist förderlich und/oder notwendig?
- Welche Erfahrungen haben Sie mit offenen Lehr-Lernformen (z.B. PBL/POL) in den MINT-Fächern gemacht?
- Wieviel Reflektion braucht es, um den Lernerfolg sichtbar zu machen?

Mehr als Technik – Kompetenzorientierung in den Ingenieurwissenschaften

Tobias Haertel, Ute Berbuir, Sulamith Frerich, Dominik May, Katharina Schuster, Christian Pleul, Valerie Stehling, Claudius Terkowsky

Noch im Jahr 2012 ließen sich im Modulhandbuch BSc Fahrzeugbau einer NRW-Hochschule leicht willkürliche Beispiele für ein missverständenes Konzept der Kompetenzorientierung in den Ingenieurwissenschaften finden: „Soziale Kompetenzen: Die Studierenden erwerben die Fähigkeit, umweltenergetische Fragestellung kompetent zu beschreiben und zu beurteilen. Sie lernen gegebene Aufgaben in begrenzter Zeit zu lösen.“ (Modulhandbuch, S. 82) Außerdem: „Soziale Kompetenzen: Die Studierenden erwerben die Fähigkeit, Möglichkeiten und Fehlerquellen rechnerischer und experimenteller Methoden einzuschätzen und die Vorgehensweisen kritisch gegeneinander abzuwägen.“ (ebd., S. 90) Die Beispiele zeigen, wie schwierig es sein kann, ein gelungenes Zusammenspiel in der Vermittlung von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen in der ingenieurwissenschaftlichen Lehre zu erreichen und damit die Grundlage für verantwortungsvolles, professionelles Handeln designierter Ingenieurinnen und Ingenieuren zu legen.

In der Literatur zur ingenieurwissenschaftlichen Hochschullehre und den späteren Berufsanforderungen finden sich zahlreiche Beiträge, die sich mit der Bedeutung und den Ausprägungen fachübergreifender Kompetenzen befassen (Becker 2004, 2007, Junge 2009, Minks 2004, Pritschow 2004, Tekkaya et al 2013). Die Frage nach dem „ob“ ist mittlerweile unstrittig. Überfachliche Kompetenzen werden als essentieller Bestandteil eines ingenieurwissenschaftlichen Kompetenzprofils gesehen, was sich u.a. auch den Regelungen und Vorgaben zur Akkreditierung widerspiegelt. (vgl. ABET 2010, DQR und EQR). Aktuelle Fragen zielen nunmehr auf das „Wie?“, „Wieviel?“ und „Wer“?. Dementsprechend zielen mehrere Förderprogramme darauf ab, Maßnahmen zu entwickeln, wie die ingenieurwissenschaftlichen Studiengänge dieser notwendigen Verknüpfung von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen besser gerecht werden können. In diesem Disqspace sollen ausgewählte Beispiele von solchen Projekten und Maßnahmen vorgestellt werden.

ABET, 2010, Criteria for Accrediting Engineering Programs, Baltimore.

Becker, F. S. (2004). Der Europäische Hochschulraum: Bekommen wir die Ingenieure, die wir brauchen? In Grüneberg, Wenke: Arbeitsmarkt Elektrotechnik Informationstechnik.

AKDQR, 2011, Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen: verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR): am 22. März 2011, (besucht am 23. 05. 2011).

Becker, F. S. (2007). Was heute von Ingenieuren verlangt wird. Markttrends, Erfahrungen von Berufsanfängern, Erwartungen von Personalverantwortlichen und Karrieremechanismen. Sonderdruck für den ZVEI – Zentralverband Elektrotechnik- und Elektroindustrie e.V.

Junge, H. (2009). Projektstudium als Beitrag zur Steigerung der beruflichen Handlungskompetenz in der wissenschaftlichen Ausbildung von Ingenieuren. <https://eldorado.tu-dortmund.de/handle/2003/26213>, (besucht am 15. November 2012)

Minks, K.-H. (2005): Kompetenzen für den globalen Arbeitsmarkt: Was wird vermittelt? Was wird vermisst? In Grüneberg/Wenke: Arbeitsmarkt Elektrotechnik Informationstechnik (S. 29-48). VDE-Verlag

Modulhandbuch (2012): Modulhandbuch BSc. Fahrzeugbau. Universität Siegen. http://www.uni-siegen.de/fb11/tutorium/downloads_neu/organisatorisches/unterlagen/mhb_bsc_fzb.pdf#page=86 (besucht am 15.06.2012)

Pritschow, G. (2004). Herausforderung als Chance. Tagungsband zum acatech-Symposium „Innovationsfähigkeit“ am 11. Mai 2004, S. 48-53

Tekkaya, A. Erman; Jeschke, Sabina; Petermann, Marcus; May, Dominik; Friese, Nina; Ernst, Christiane; Lenz, Sandra; Müller, Kristina; Schuster, Katharina (Hg.) (2013): TeachING-LearnING.EU discussions. Innovationen für die Zukunft der Lehre in den Ingenieurwissenschaften.

Mitarbeiter/innen von Maßnahmen oder Projekten in der Ingenieurwissenschaftlichen Lehre

Lehrende in den Ingenieurwissenschaften

Forschende zur Ingenieurdidaktik

weitere Lehrende in den MINT-Fächern

Lehrende aller anderen Disziplinen

Ingenieurdidaktik, überfachliche Kompetenzen, Kompetenzorientierung, Ingenieurwissenschaften

Unserer Beobachtung nach sind wichtige, ggf. sogar essentielle Elemente bei solchen Maßnahmen die Kontextualisierung der Inhalte und Methoden sowie die Reflexion des Lehr-Lernprozesses. Wir möchten mit den Teilnehmer/innen in einen Dialog kommen über die Fragen:

Haben Sie ähnliche Erfahrungen gemacht?

Kennen Sie weitere Beispiele für eine erfolgreiche konstruktive Verbindung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen?

Bibliografie

<http://www.elli-online.net/drucksachen/publikationen.html>

ID: 183 / H2-DS: 2

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: Interdisziplinarität, Transdisziplinarität, Professor*innen als Zielgruppe, Service Learning

Stichworte: Problem Based Learning, Challenge Based Learning

Mit dem Lehrkonzept der „Ingenieure ohne Grenzen Challenge“ nachhaltiges Handeln lernen

Kathrin Schönefeld, Katharina Schuster, Anja Richert, Sabina Jeschke

Besonders von ingenieurwissenschaftlichen Studierenden wird mehr Praxisbezug in der Lehre gefordert. Im BMBF-Verbund-Projekt ELLI (Exzellentes Lehren und Lernen in den Ingenieurwissenschaften) wird neben diversen anderen Themenfeldern auch die soziale Verantwortung als professionelle Handlungskompetenz geschult. Dazu wurde das aus Australien stammende Lehrkonzept der „Ingenieure ohne Grenzen Challenge“ auf das deutsche Hochschulsystem adaptiert und an der RWTH Aachen University umgesetzt. Der Vortrag schafft einen Einblick in die Umsetzung eines Ablaufs, bei dem die ingenieurwissenschaftlichen Studierenden im Rahmen ihrer jeweiligen Lehrveranstaltung Konzepte für konkrete Problemstellungen aus dem Bereich der Entwicklungszusammenarbeit entwickeln. Diese wurden von ELLI-Projektmitarbeitern in enger Zusammenarbeit mit der Hilfsorganisation „Ingenieure ohne Grenzen e.V.“ in einem Partnerland identifiziert. Um eine adäquate Ausarbeitung der Ideen zu garantieren, werden die Studierenden mit umfassendem Material unterstützt: Fact-Sheets, Info-Booklets und ein Forum zum direkten Informationsaustausch mit den Experten von Ingenieure ohne Grenzen e.V. stehen auf einer Internetplattform zur Verfügung. Die Studierenden kommen durch das neue Lehrformat nicht nur mit Kernproblemen des 21. Jahrhunderts wie Globalisierung, mangelnde Nachhaltigkeit sowie sozialer Ungleichheit in Berührung, sondern tragen durch ihre Ideen auch aktiv zur nachhaltigen Entwicklung von benachteiligten Regionen in Entwicklungsländern bei. Der Vortrag richtet sich an Lehrende, die die „Ingenieure ohne Grenzen Challenge“ kennenlernen, in ihre Lehrveranstaltung implementieren oder das didaktische Konzept im Spannungsfeld zwischen Project-Based Learning, Service-Based Learning sowie Challenge-Based Learning diskutieren möchten.

Nach einer Pilotphase im Studienjahr 2012/13 und einer ersten Umsetzung an der RWTH Aachen University im Studienjahr 2013/14 konnte in diesem Jahr das Kinderhilfswerk UNICEF als zusätzlicher Partner der „Ingenieure ohne Grenzen Challenge“ gewonnen werden. Seit dem Wintersemester 2014/15 erarbeiten Studierende unter dem Titel „Build-Learn-Play“ Konzepte zur Entwicklung einer kinderfreundlichen Modellschule in Burundi. Sie beschäftigen sich unter anderem mit der akustischen und ausstattungstechnischen Optimierung von Klassenräumen, der technisch-didaktischen Gestaltung von außerschulischen Aktivitäten und Monitoring-Systemen für die Einhaltung von Hygiene.

ID: 306 / H2-DS: 5

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: Fachdidaktik, Kompetenzorientierung, Lehrmethoden

Stichworte: Ingenieur, Maschinenbau, Labor, Kompetenzorientierung, aktiv

Pilot-Labor in der Umformtechnik

Christian Pleul, Christoph Becker, Johannes Wildt, A. Erman Tekkaya

Für Ingenieurstudierende handelt es sich fachlich um ein Labor des Maschinenbaus mit fertigungstechnischer Vertiefung. Die Ziele liegen u. a. in der Verknüpfung von Theorie und deren Anwendung, der gemeinsamen Planung, Durchführung und Auswertung zielführender experimenteller Arbeiten und die Verwendung der Erkenntnisse im Problemlösungsprozess sowie die adressatengerechte Kommunikation fachlicher Inhalte (vgl. Feisel 2005). Um das Potenzial des Formats zu nutzen, werden u. a. fachliche und fachlich erweiternde Kompetenzen wechselseitig adressiert und die Veranstaltung an den Einsatzfeldern fachspezifischen Experimentierens ausgerichtet (vgl. Pleul, 2012).

Für die Umsetzung kommt das Konzept des erfahrungsbasierten Lernens sowie ein auf die fachlichen Belange angepasster Problembearbeitungsprozess zum Einsatz (vgl. Kolb 1984). Mit der Ausrichtung auf die beabsichtigten Lernergebnisse wird innerhalb der Veranstaltung auf ein hohes Maß an Aktivität und Selbstständigkeit gesetzt. Im begleiteten Lehr-/Lernszenarios nähern sich Studierende einem hinreichend komplexen, authentischen Sachverhalt selbstorganisiert an. Dabei handelt es sich um den Einsatz eines innovativen Umformverfahrens zur anforderungsgerechten Fertigung komplexer, dreidimensionaler Profilstrukturen, bspw. des Rahmensegments eines Elektrofahrzeugs (vgl. Tekkaya, 2009; Staupendahl 2012).

In der strukturellen Organisation zu Präsenz- und Selbstlernphasen erfolgt die Berücksichtigung von Prüfungsaktivitäten innerhalb des abgestimmten, selbstgestalteten Lernprozesses (vgl. Wildt 2011). Das Labor startet mit der Durchführung des Fertigungsprozesses und der Analyse des Phänomens durch die Studierenden. Nach der Problemidentifikation und der Abstimmung zum Vorgehen organisieren sich die Studierenden selbst. Die Erarbeitung noch nicht bekannter Informationen oder Vorgehensweisen erfolgt in Expertenteams (ET). Nach Abschluss dieser Phase mit der Vorstellung und Reflexion der Ergebnisse und des eigenen Vorgehens werden Laborteams aus den ET gebildet. Durch die Anknüpfung an Vorwissen und Einbeziehung des erarbeiteten Expertenwissens werden die experimentellen Arbeiten und die Verwendung der Erkenntnisse bis hin zur Problemlösung von den Studierenden selbstständig durchgeführt. Den abschließenden Prüfungsteil bildet ein wissenschaftliches Fachgespräch auf Basis des technischen Berichts und zum Austausch über erarbeitete Ergebnisse, der umgesetzten Lösung sowie zum eigenen Vorgehen. Durch den integrierten Problembearbeitungszyklus lässt sich das entwickelte Konzept im Fachbezug als erweitertes problembasiertes, forschungsorientiertes Lernen verstehen.

Teilnehmende Studierende schätzen das Labor als sehr motivierend und fachlich anspruchsvoll sowie, durch die gegenseitige Unterstützung in den Gruppen, als lernwirksam ein. Nach eigener Aussage konnten sie während der Veranstaltung eigene Strategien zur Bearbeitung und zum Wissenserwerb vertiefen und ergänzen. Die Auswertung der teilnehmenden Beobachtungen zeigt u. a. dass Studierende im Pilotlabor auch bei der Bearbeitung komplexer Fachzusammenhänge an Vorwissen anknüpfen und dies konstruktiv bei der Problemdefinition und -bearbeitung einsetzen.

Feisel, L. D. und Rosa, A. J. (2005) "The Role of the Laboratory in Undergraduate Engineering Education". *Journal of Engineering Education* 94.1, S. 121–130.

Kolb, D. A. (1984) *Experiential Learning. Experience as The Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Pleul, C., Hermes, M., Becker, C. und Tekkaya, A. E. (2012) "ProLab@Ing – Projekt- Labor in der modernen Ingenieurausbildung". *TeachING-LearnING.EU innovations. Flexible Fonds zur Förderung innovativer Lehre in den Ingenieurwissenschaften*. Hrsg. von Petermann, M., Jeschke, S., Tekkaya, A. E., Müller, K., Schuster, K. und May, D., S. 16–21.

Staupendahl, D., Becker, C., Weinrich, A., Hermes, M. und Tekkaya, A. E. (2012) "Innovative forming processes for tubes, profiles and sheets made of modern steel grades". *Stahl und Eisen* 132.8, S. 47–54.

Tekkaya, A. E. (2009) "Metal Forming". *Handbook of Mechanical Engineering*. Hrsg. von Grote, K.-H. und Antonsson, E. K. Springer, Kap. 7.2, S. 554–606.

Wildt, J. und Wildt, B. (2011) "Lernprozessorientiertes Prüfen im "Constructive Alignment": Ein Beitrag zu Förderung der Qualität von Hochschulbildung durch eine Weiterentwicklung des Prüfungssystems". *Neues Handbuch Hochschullehre*. Hrsg. von Berendt, B., Wildt, J. und Szczyrba, B. Griffmarke H 6.1, S. 1–46.

ID: 221 / H2-DS: 3

Inhaltlicher Forschungsbeitrag

Themen: Fachdidaktik, Forschungsmethoden, Kompetenzorientierung

Stichworte: Kompetenzforschung, Didaktik der Ingenieurwissenschaften, fachliche und generische Kompetenzen, qualitative Lernforschung, "Lauter Denken", Mathematikdidaktik

Qualitative Analysen von Mathematik-haltigen Aufgabenbearbeitungen in den ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen - Aspekte der Kompetenzentwicklung und Hinweise für didaktische Innovationen

Matthias Heiner, Monika Radtke

Mit diesem Beitrag wird ein Einblick in die Analysen und Ergebnisse aus einem aktuell vom BMBF geförderten Forschungsprojekt in der Förderlinie „Kompetenzmodellierung und Kompetenzerfassung im Hochschulsektor“ gewährt. Das Projekt befasst sich mit der Kompetenzmodellierung für Mathematik in den ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen und in diesem Teilprojekt insbesondere mit der Verwendung von Mathematik in experimentellen Laboren. Laborlernen ist in Studiengängen der Ingenieurwissenschaften herausragende Möglichkeit und Ort für die Einführung in fachtypische experimentelle Vergewisserungen von Wirklichkeit und ingenieurwissenschaftlichem Konstruieren und hier insbesondere der Verwendung von Mathematik als Formalisierungsstrategie. Was und wie erfahren Studierende den Umgang mit dieser Art von Rekontextualisierung und wie entwickeln sie darin Ingenieurs- und Mathematik-Kompetenz?

An Aufgabenbearbeitungen werden durch Beobachtungen an Kommunikation und Interaktion im Modus „Laut Denken“ die Entwicklung von Kompetenz untersucht - im Verhältnis von fachlichen und generischen Kompetenzen, kognitiven und metakognitiven Strategien, sowie die Bedeutung von Lernumgebung und Kontextbezug.

Die Teilnehmenden erhalten Gelegenheit, in die empirischen Materialien (verschriftlichte Audio-Protokolle) Einblick zu nehmen und entlang ihrer Vermutungen oder Erfahrungen Interpretationsversuche vorzunehmen und Schlussfolgerungen für die Gelingensbedingungen von Lernaufgaben oder Aufgabenbearbeitungen zu ziehen. Sie werden an den ersten Forschungsergebnissen aus dem Projekt reflektiert und daraufhin befragt, welche Hinweise für didaktische Konzepte und hochschuldidaktische Interventionen daraus zu lesen sind.

Themen sind also

- Modellierungen von Aufgabenbearbeitungen
- der Umgang mit Hilfsstrategien für Problemlösungen
- die Bedeutung der Kontextualisierung von Aufgabenstellungen
- die Transparenz fachlicher Konzepte für die Aufgabenbearbeitung.

Es werden Forschungsergebnisse vorgestellt und diskutiert.

Dies dürfte sowohl für an der Verbesserung der Lehre Arbeitende in den Ingenieurstudiengängen als auch Mitarbeitende in der Hochschuldidaktik interessieren.

ID: 186 / H2-DS: 4

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: Diversität, Heterogenität, Fachdidaktik, Interdisziplinarität, Transdisziplinarität

Stichworte: Übergang Schule Universität, Studium mit Behinderung, barrierefreier Zugang, Inklusion, MINT, Robotik für Blinde, Chancengleichheit

ELLI Projekt: „Robotik-Kurse für Schülerinnen und Schüler mit Sehbehinderungen“

Kadir Yilanci, Valerie Stehling, Rene Vossen

Im Robotik Labor „RoboScope“ der RWTH Aachen University bauen und programmieren SchülerInnen seit 2010 Roboter mit Lego MindStorms. Spielerisch lernen die TeilnehmerInnen Grundlagen der Robotik, Konstruktionstechnik, Informatik und schnuppern zudem erstmals Uni-Luft.

Das RoboScope hat nun mit dem Berufsförderungswerk Soest, der Johannes-Kepler-Schule Laurensberg und der Blindenstudienanstalt Marburg begonnen, Robotikkurse für blinde und sehingeschränkte Jugendliche anzubieten. Im Rahmen des ELLI Verbundprojektes sollen barrierefreie Angebote das Interesse für eine Ausbildung oder ein Studium im MINT-Bereich (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik) fördern. Im Januar 2013 fand ein Workshop zur Erarbeitung von Anforderungen mit Fachleuten aus dem Bereich der Blindenpädagogik am Institut IMA/ZLW&IfU der RWTH Aachen University statt. In dem Workshop machte die Gruppe Umsetzungsvorschläge, um die Kurse zunächst für sehingeschränkte Jugendliche anzubieten.

Mit dem Berufsbildungswerk Soest und der Johannes-Kepler-Schule wurden erste Roboter Kurse durchgeführt und erprobt. Programmiert werden die Roboter über graphische Symbole. Einige TeilnehmerInnen benutzten dabei ihre gewohnten Hilfsmittel wie Bildschirmvergrößerung oder Lupen. Einige halfen sich damit, sich nah an den Monitor zu bewegen. Die TeilnehmerInnen haben in dem Projekt sehr gut mitgearbeitet, die Resonanz der Schule und des Lehrpersonals war außerordentlich gut.

Die Kurse werden nun wieder mit unseren Partnerschulen durchgeführt. Zudem ist geplant, den Robotik-Kurs als Vertiefung auf Basis der Programmiersprache Java anzubieten. Darauf aufbauend sollen die Kurse auch mit blinden TeilnehmerInnen durchgeführt werden. Die Blindenstudienanstalt Marburg programmiert MindStorms Roboter schon seit längerem mit blinden SchülerInnen in Java. Allerdings werden die Roboter in Marburg nur programmiert und nicht gebaut. Mit dem zuständigen Lehrer wird nun gemeinsam eine Hörbuchbauanleitung und ein passendes System zur Entnahme der Bauteile eines Fahrroboters erstellt, um den blinden TeilnehmerInnen auch das Bauen der Robotermodelle zu ermöglichen.

Zielgruppe sind alle Kolleginnen und Kollegen, die Interesse und Erfahrung mit ähnlich gelagerten Projekten haben und sich im Rahmen eines Disqspace austauschen möchten.

Disqspace: Zielgruppe Professor*innen

ID: 175 / H3-DS: 3

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: Beratung (Lehrende), Professor*innen als Zielgruppe

Stichworte: Lehrcoaching, Beratung, Professor/-innen

[Lehrcoaching von Professor/-innen: Qualitätsmerkmale, Erfolgsfaktoren und Hürden – Ein Erfahrungsbericht der Universität Stuttgart](#)

[Sonja Rapp](#), Avni Oekaj

Professorinnen und Professoren sind auch an der Universität Stuttgart die am schwersten zu erreichende Zielgruppe der Hochschuldidaktik (angesiedelt am Zentrum für Lehre und Weiterbildung). Prinzipiell stehen ihnen zwar alle hochschuldidaktischen Workshops offen, erfahrungsgemäß machen sie jedoch den kleinsten Teil der Teilnehmenden aus. Andererseits zeigt die große Resonanz auf das Lehrcoaching-Angebot, dass durchaus Interesse und Bedarf an einer Weiterentwicklung der eigenen Lehre oder des Lehrkontextes besteht.

Das Stuttgarter Coaching Konzept, das im Rahmen des Qualitätspakt Lehre im Jahr 2012 eingeführt wurde, bezieht sich in erster Linie auf neuberufene Professor/-innen, wird aber auch von Professor/-innen mit langjähriger Tätigkeit an der Universität Stuttgart aus eigener Initiative in Anspruch genommen.

In den meisten Berufungsvereinbarungen ist ein Beratungsgespräch mit dem für die Fakultät zuständigen Berater bzw. der Beraterin innerhalb der ersten sechs Monate nach der Berufung als verpflichtend vorgesehen. Hierzu wird drei Wochen nach Antritt der Professur durch ein persönliches Informationsschreiben eingeladen. Im Erstgespräch wird geklärt, welchen Bedarf der Coachee sieht und welche Möglichkeiten seitens des Zentrums für Lehre und Weiterbildung (zlw) diesbezüglich bestehen. Die Ausgestaltung erstreckt sich von Beratungen, zu didaktischen Fragestellungen, zu Lehrhospitationen über Curriculumentwicklung bis hin zur Organisationsentwicklung. Damit die Coaches den Bedarf angemessen bedienen können, sind neben pädagogisch-didaktischen Kenntnissen auch Vertrautheit in universitären Strukturen besonders hilfreich. Bezieht sich der Bedarf auf sehr spezifische Themen, verfügt das zlw über ein Budget, mit dem externe Expert/-innen finanziert werden können.

Im Disqspace-Beitrag wird das Stuttgarter Coaching-Konzept vorgestellt und über Erfahrungen aus Sicht der Hochschuldidaktiker/-innen und Rückmeldungen der Professor/-innen berichtet. Ein Austausch über Erfolgsfaktoren, Qualitätsmerkmale sowie weitere Coaching- und Beratungskonzepte mit den Teilnehmer/-innen ist geplant.

Hochschuldidaktiker/-innen und andere Mitarbeiter/-innen von Hochschulen, in deren Aufgabenbereich Lehrcoaching bzw. die Beratung von Professor/-innen fällt

Interessierte

Wie sieht die Begleitung von Professor/-innen in anderen Einrichtungen der Community aus? Auf welche theoretischen Konzepte stützt sich die Vorgehensweise? Was sind Erfolgsfaktoren für Lehrcoachings? Wie kann die Qualität eines Coachings gesichert werden? Was spricht für/gegen hochschulinterne Coaches?

ID: 113 / H3-DS: 1

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: Lehrkompetenz, Kompetenzmodelle, Scholarship of teaching and learning

Stichworte: Kompetenzorientierung, Lehrkompetenz, Zertifikatprogramm, SoTL

Lehrkompetenzbezogene Hochschuldidaktik

Bettina Jansen-Schulz

Im Lübecker hochschuldidaktischen Zertifikatsprogramm, akkreditiert durch die AKKO 2014, werden innovative Maßstäbe für die zukünftige Hochschuldidaktik und Personalentwicklung gesetzt. Es wird von einem Kompetenzansatz ausgegangen, der die vorhandenen Lehr-Kompetenzen aufgreift und diese für die Lehrtätigkeit in sechs Kompetenzbereiche differenziert, die den Lehrkompetenzforschungen entsprechen (Heiner, Matthias 2012; Stahr, Ingeborg 2009; Stelzer-Rothe, Thomas (Hrsg.) 2008; Trautwein, Caroline/Merkt, Marianne 2012).

Die Lehrenden können nach eigenem Kompetenzmaßstab innerhalb von 50 Workshops auswählen und diejenigen Kompetenzbereiche (sechs Kompetenzbereiche) stärken, die sie für sich persönlich wichtig finden. Innerhalb von drei Jahren können sie auch alle Bausteine belegen und somit unterschiedliche Zertifikate erwerben. Dem hochschuldidaktischen Zertifikatprogramm des Dozierenden-Service-Centers liegt ein bildungstheoretischer konstruktivistischer Ansatz zugrunde. Er geht von selbst verantwortetem, selbst organisiertem und anwendungsbezogenen wissenschaftlichem Lernen aus (Metz-Göckel, Sigrid 2005). Es werden hier in einem offenen Baukasten Bausteine angeboten, die auf das selbst organisierte konstruktivistische Lernen und auf die individuellen Lehr-Kompetenzbereiche zielen. Dabei wird den Lehrenden selbst die Verantwortung für ihre Lehrkompetenzen überlassen, sie entscheiden, welche ihrer Lehrkompetenzbereiche sie in welcher Reihenfolge stärken wollen. Dieser Ansatz ist auch Grundlage des seit 2014 eingeführten SoTL-Angebotes. Die sechs Kompetenzbereiche richten sich einerseits vor allem an den notwendigen Lehraufgaben und andererseits nach den vielfältigen Aufgaben der Lehrenden im Wissenschaftsbetrieb aus. Außerdem wird die Strategie des Integrativen Genderings in den Kursen verfolgt. Befragungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer zur Selbsteinschätzung ihrer Kompetenzentwicklung aus drei Jahren Laufzeit zeigen die Steigerung des Kompetenzen in allen sechs Bereichen und bestätigen den offenen Ansatz. Dieser Kompetenz-Ansatz wird zur Zeit auch auf die neu aufgebaute Interne Weiterbildung im Rahmen der Personalentwicklung der Universität zu Lübeck übertragen.

Kompetenzansatz, offenes Bausteinsystem, Personalentwicklung

Leiter/innen hochschuldidaktischer Einrichtungen

Forscher/innen im Bereich Hochschuldidaktische Forschung

welche Einrichtung verfolgt auch einen offenen Lehrkompetenzorientierten Ansatz?

welche Erfahrungen gibt es dazu?

welche Forschungen gibt es dazu?

kann man sich mit den Forschungen vernetzen?

Der Beitrag wird durch eine Posterpräsentation und eine Powerpointpräsentation unterstützt. Ein Austausch mit anderen kompetenzbezogenen Konzepten ist sehr gewünscht - im DisqSpace.

ID: 322 / H3-DS: 4

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: Professor*innen als Zielgruppe

Welches sind Erfolgsfaktoren für ein ProfessorInnenprogramm an einer forschungsorientierten Universität? Wie kann die Hochschuldidaktik diese optimal fördern und nutzen?

Eva Buff Keller

Mittels einer Input-Präsentation wird zu Beginn aufgezeigt, wie ein Programm für Professorinnen und Professoren an der Universität Zürich konzipiert wurde, welche Elemente es enthält und welche Erfahrungen mit der ersten Durchführung 2013/2014 gemacht werden konnten.

Die Erfahrungen während der einjährigen Pilotphase haben verschiedene Fragen aufgeworfen, die ich gerne mit Kollegen und Kolleginnen von hochschuldidaktischen Einrichtungen oder KollegInnen der akademischen Personalentwicklung anderer Universitäten diskutieren möchte.

Fragen für eine Diskussion:

Wie kann an einer forschungsorientierten Universität, wo der Forschungsoutput bedeutender ist als die Lehrtätigkeit/Lehre, das Commitment für eine hochschuldidaktische Weiterbildung mit Assistenz- und neuberufenen Professorinnen und Professoren erreicht werden?

Wie kann die Hochschuldidaktik mit dem Umstand, dass hochschuldidaktische Weiterbildung auf Professorenstufe nur auf freiwilliger Basis erwünscht ist, möglichst gewinnbringend umgehen? Wie gehen andere hochschuldidaktische Einrichtungen mit diesem Umstand um?

Wie kann eine Universitätsleitung und die Zielgruppe Professorinnen und Professoren dafür gewonnen werden, für „Gute Lehre“ auch (Weiterbildungs)zeit zu investieren?

Welche kritischen Faktoren beeinflussen eine Teilnahme dieser Zielgruppe und inwieweit können wir sie beeinflussen?

Kann/soll ein solches Programm universitätsübergreifend oder eher fakultätsspezifisch angeboten werden?

Soll und kann ein solches Programm vielleicht vor allem oder unter anderem als Türöffner für weitere und dann vor allem massgeschneiderte Dienstleistungen der Hochschuldidaktik dienen?

Wie kann exzellente oder gute Lehrtätigkeit einen Benefit für die Forschungstätigkeit generieren oder Karrierechancen fördern?

Diese und weitere Fragen möchte ich im Austausch mit den KollegInnen anlässlich der dghd ausloten und neue, vielleicht auch unkonventionelle Lösungsansätze andenken. Ebenso interessieren mich die Strategien, mit welchen die KollegInnen diese Ziele an einer grossen Forschungsuniversität allenfalls bereits erreichen?

ID: 172 / H3-DS: 2

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: Beratung (Lehrende), Organisationsentwicklung, Faculty Development, Hochschulentwicklung, Professor*innen als Zielgruppe

Stichworte: Niederschwellige Hochschuldidaktikformate, Hochschuldidaktik für Professor*innen, Kurzzeitformate, Hospitation

„K.I.K.s“ für die Lehre – ein hochschuldidaktisches Angebot für Professor*innen

Cornelia Gutmann, Stefanie Maaß

Im Rahmen des „Qualitätspakt Lehre 2012“ (BMBF, 2014) entstand an der Universität Ulm ein universitätsweites Projekt mit dem Ziel, die Lehre und die Studienbedingungen nachhaltig zu verbessern (Universität Ulm, 2014). Dieses Projekt enthält den Arbeitsbereich Hochschuldidaktik mit zwei zentralen Funktionen: Zum einen werden unter hochschuldidaktischer Betreuung und in Zusammenarbeit mit Vertreter*innen der einzelnen Fächer zahlreiche Maßnahmen für Studierende aller Studiengänge angeboten. Zum anderen wird ein speziell für die Klientel der Professorenschaft ausgearbeitetes Angebot an hochschuldidaktischen Formaten bereitgestellt, die sog. „Kollegialen und Individuellen Kurzformate („K.I.K.s“) für professionelle Lehre“ (Universität Ulm, 2014).

Ausgangspunkt für die „K.I.K.s“ ist die Vielfalt an Aufgabenfeldern und Komplexität von Anforderungen an Hochschul-Professor*innen, weswegen es dieser Klientel oftmals nicht möglich ist, hochschuldidaktische Weiterbildungs- und Beratungsangebote wahrzunehmen (Wildt, 2009). So nutzten bislang auch die Professor*innen an der primär naturwissenschaftlich und mathematisch ausgerichteten Universität Ulm die Qualifizierungsangebote des ansässigen Hochschuldidaktikzentrums kaum. Infolgedessen war es ein wichtiges Anliegen des o.g. Projekts, niederschwellige Weiterbildungsangebote zu konzipieren und auszubauen, mit denen die Zielgruppe besser erreicht werden kann (vgl. auch Wildt, 2009). Ferner wurden gezielte Marketingstrategien eingesetzt, um die Aufmerksamkeit gezielt auf die Hochschuldidaktik mit ihren Angeboten für Professor*innen zu lenken.

Als niederschwellige Angebote standen v.a. Kurzzeitformate wie die kollegiale Praxisberatung, expertengestützte Lehrhospitationen und Lehrgespräche/Coachings im Fokus, - stets mit speziellem Zuschnitt auf individuelle Bedürfnisse der Professor*innen. Mittels eines auffallenden und innovativen Flyers mit „prickelnden, spritzigen und frischen K.I.K.s für die Lehre“ sowie eines dazu passenden Gimmicks (Brausepulverpäckchen) erfuhr dieses Angebot nicht nur die erwünschte Aufmerksamkeit, sondern ermöglichte zahlreiche Gespräche mit der Zielgruppe, woraus bereits die ersten Aufträge (z.B. zehn expertengestützte Hospitationen, einen Austausch über neue Lehrkonzepte, fünf Beratungen zur Umstrukturierung von Vorlesungen und Seminaren) für das Hochschuldidaktik-Team resultierten.

Gerne würden wir unsere „K.I.K.s“ vorstellen. Darüber hinaus möchten wir uns mit diesem Angebot und den damit verbundenen Erfahrungen mit anderen Hochschuldidaktiker*innen, aber auch mit unserer Zielgruppe, den Professor*innen (sofern auf der DGHD anwesend), austauschen. Dabei interessieren uns folgende Fragen:

Welche (niederschwellige) Angebote für Professor*innen bestehen bei Ihnen/an Ihrer Hochschule?

Welche Erfahrungen haben Sie damit gemacht?

Wie haben Sie Professor*innen als Zielgruppe erreicht?

Disqspace: Quo vadis Laborpraktikum

ID: 391 / H4-DS: 1

Disqspace

150 Jahre Laborpraktikum: Konzepte und Ziele

Marc D. Sacher

1) Laborpraktika sind heute in den natur- und ingenieurwissenschaftlichen Disziplinen fester Bestandteil der universitären Ausbildung. Erste Praktika an den deutschen Universitäten wurden bereits im 19. Jahrhundert zum Bestandteil eines naturwissenschaftlichen Studiums. Als Pioniere gelten Friedrich Kohlrausch, Professor für Physik u.a. in Göttingen, und Wilhelm Westphal, Professor für Physik an der Technischen Hochschule Berlin. Kohlrausch betrieb das erste Praktikum um 1860 an der Universität Göttingen (Kohlrausch 1900). Wilhelm Westphal führte ab 1928 eine an die stark gestiegenen Studierendenzahlen angepasste Variante dieses Praktikums ein (Westphal 1938). Diese ist bis heute Grundlage der physikalischen Praktika an vielen deutschsprachigen Universitäten. Studierende arbeiten einen Kanon von Versuchen nach kleinschrittigen Anleitungen ab. Das Praktikum ist im Wesentlichen auf die Aufnahme von Messwerten und das Einüben experimenteller Techniken an fertigen Aufbauten reduziert (Woolnough & Allsop 1985).

Das Abarbeiten einer detaillierten Anleitung führt aber fachdidaktischen Studien zufolge zu keinem nennenswerten Erfolg in der Vermittlung von Fach- und Experimentierkenntnissen (Haller 1999, Tesch 2004). Eine strukturierte Diskussion oder Reflexion der verwendeten Methode, der erhobenen Messdaten bzw. der errechneten Ergebnisse erfolgt in der Regel nicht, obwohl diese Aspekte eine zentrale Stellung in der wissenschaftlichen Forschung einnehmen (Haller 1999). Ein Praktikum sollte aber die Ausbildung aller Facetten der experimentellen Kompetenz zum Ziel haben: Planen und Aufbauen von Versuchsanordnungen unter Berücksichtigung der Laborsicherheit, Fehler suchen und Aufbauten optimieren, Messwerte verarbeiten und darstellen, in klassischen und digitalen Quellen recherchieren, eigene und fremde Ergebnisse beurteilen und diskutieren sowie wissenschaftliche Texte verfassen (Welzel 1998, Zwickl 2013).

In diesem Vortrag werden die historische Entwicklung und Ziele der Laborpraktika beleuchtet und daraus das Konzept für das kompetenzorientierte Paderborner Physik Praktikum 3P abgeleitet und motiviert.

2) Lehrende in den naturwissenschaftlichen/technischen/ingenieurwissenschaftlichen Disziplinen, die ihr Praktikum überarbeiten wollen
Hochschulfachdidaktiker der naturwissenschaftlichen/technischen/ingenieurwissenschaftlichen Disziplinen

Bibliografie

- Sacher, Marc D.: "Ziele im kompetenzorientierten Paderborner Physik-Praktikum und wie wir sie erreichen", DPG-Schule der AG Physikalische Praktika "Ziele der experimentellen Ausbildung in den Praktika" (2014).
- Sacher, Marc D.: „Dem Gefühl für Physik auf der Spur“, Meinungsseite im Physik Journal 6/2014, S.3. (eingeladener Leitartikel)
- Sacher, Marc D.: „Innovative Ideen für ein kompetenzorientiertes (Physik)Praktikum“ Workshop LiT.Shortcut am 17. 10. 2014 an der TU Dresden.
- Sacher, Marc D.; Probst, Heike M.; Reinhold, Peter; Schaper, Niclas: „Entwicklung eines kompetenzorientierten physikalischen Laborpraktikums“. In: Blickpunkt Hochschuldidaktik. dghd 2015 (in review).

ID: 392 / H4-DS: 2

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: Beratung (Lehrende), Kompetenzorientierung, Lehrkompetenz, Kompetenzmodelle

Stichworte: Lehrkompetenz, Kompetenzmessung, Laborpraktika

Mantelabstract zum DisqSpace: Quo vadis Laborpraktikum? – Ideen für innovative, nachhaltige Konzepte

Heike M. Probst, Marc D. Sacher

1) Der DisqSpace „Quo vadis Laborpraktikum? – Ideen für innovative, nachhaltige Konzepte“ adressiert ein hochaktuelles Thema aus dem Bereich der Natur-, Ingenieur- und Technikwissenschaften: Die Laborpraktika. Unabhängig von der Disziplin werden zurzeit an einigen Hochschulen in Deutschland neue Praktikumskonzepte erarbeitet, erprobt oder systematisch evaluiert. Dieser DisqSpace ist als moderierte Plattform konzipiert, die den Teilnehmenden die Möglichkeit eröffnet, sich mit den zentralen Facetten, die bei der Planung und Umsetzung eines innovativen Laborpraktikums eine tragende Rolle spielen, intensiv zu beschäftigen. Hierzu stehen die Themenfelder „Gestaltung einer geeigneten und realisierbaren Lernumgebung“, „Entwicklung von kompetenzfördernden Versuchen“, „Weiterbildung der Lehrenden“ und „Messung der Kompetenzentwicklung der Studierenden“ im Fokus dieses DisqSpace (siehe hierzu auch die unten aufgeführten Einzelbeiträge). Illustriert werden die Themenfelder mit verschiedenen Medien bzw. Präsentations- und Austauschformaten vom Experiment über Schulungsmaterialien bis hin zu Videoaufnahmen, um im Dialog mit den Teilnehmenden diskutiert bzw. bearbeitet zu werden. Teilnehmende werden bei der Entwicklung eigener Ideen für die Umgestaltung eines Praktikums unter hochschul-fachdidaktischen Aspekten unterstützt. Oder sie bringen ihre Erfahrungen oder offenen Fragen aus dem Umstrukturierungsprozess der eigenen Veranstaltung, der Kompetenzmessung bzw. der Konzeption von Schulungen für Lehrende/Betreuende mit, um mit Gleichgesinnten zu diskutieren. Nicht zuletzt kann der DisqSpace auch der Vernetzung über die Grenzen der Wissenschaftsdisziplinen dienen. Das Team des Paderborner Physik Praktikums 3P ist interdisziplinär besetzt, Geisteswissenschaftler arbeiten erfolgreich mit Natur- und Sozialwissenschaftlern zusammen, um Ideen für innovative und nachhaltige, weil auch auf andere Disziplinen übertragbare Konzepte zu entwickeln und zu realisieren.

2) - Lehrende in den naturwissenschaftlichen/technischen/ingenieurwissenschaftlichen Disziplinen, die ihr Praktikum überarbeiten wollen oder sich im Überarbeitungsprozess befinden

Hochschulfachdidaktiker der naturwissenschaftlichen/technischen/ingenieurwissenschaftlichen Disziplinen

Bildungsforschende mit den Schwerpunkten qualitative oder quantitative Kompetenzmessung

Workshopanbieter in der Hochschul(fach)didaktik

3) siehe Einzelbeiträge

ID: 393 / H4-DS: 3

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: Kompetenzorientierung, Lehrkompetenz, Kompetenzmodelle, Peer Learning

Stichworte: Experimentelle Kompetenz, Gestaltung einer Lehr-Lernumgebung, Peer Learning

Neue Wege zur Konzeption einer kompetenzfördernden, studierendenzentrierten Lernumgebung

Marc D. Sacher, Heike Probst, Niclas Schaper, Peter Reinhold

Zu den Zielen eines Laborpraktikums gehört neben der Vertiefung und Anwendung des Vorlesungsstoffes auch die Entwicklung einer „experimentellen“ Kompetenz. Diese gliedert sich in die Facetten Planen und Aufbauen von Versuchsanordnungen unter Berücksichtigung der Laborsicherheit, Fehler suchen und Aufbauten optimieren, Messwerte verarbeiten und darstellen, in klassischen und digitalen Quellen recherchieren, eigene und fremde Ergebnisse beurteilen und diskutieren sowie wissenschaftliche Texte verfassen. Die typischen Praktikumsversuche nach dem Konzept von Westphal aus dem Jahr 1928 fördern hauptsächlich die Facetten Durchführung und Auswertung.

Das fünfsemestrige Paderborner Physik Praktikum 3P hat es sich zur Aufgabe gemacht, die o. g. experimentelle Kompetenz, aber auch die Kommunikations-, Selbst- und Sozialkompetenz der Studierenden gezielt, strukturiert und aufeinander aufbauend zu fördern. Der Gesamtkonzeption liegt die Auffassung zu Grunde, dass Kompetenz sich zum einen in beobachtbaren Handlungs- oder Sprechakten zeigt, „im je situativen Bewältigen von Anforderungen“ (Klieme und Hartig 2007), dass Kompetenzen erlernbar sind und durch Erfahrungen in Lehr-Lernsituationen erworben (Klieme und Hartig 2007) werden. Diese Lehr-Lernsituationen, versteht man Lernen als konstruktiven Prozess und dem Erwerb von Handlungskompetenz, werden so konzipiert, dass die Lernenden sich aktiv und kognitiv reflektierend mit den Handlungsanforderungen der Aufgaben auseinandersetzen. Dabei sollen auch die einfachen Settings zu Beginn des Lernprozesses bereits „wesentliche Elemente der Handlungsstruktur“ enthalten und „stufenweise komplexer“ werden (Schaper 2007). Der Praktikumstag wurde demzufolge in aufeinander aufbauende Experimentier- und Diskussionsphasen gegliedert.

In diesem Posterbeitrag wird das Konzept für die Lernumgebungen aus dem ersten und zweiten Semester des Paderborner Physik Praktikums vorgestellt und von der Umsetzung berichtet. Dabei soll gezeigt und diskutiert werden, wie die oben genannten Kompetenzen durch die verschiedenen didaktischen Elemente der Lernumgebung adressiert werden. Neben dem grundsätzlichen Ablaufplan der Experimentiertage werden ausgewählte Zusatz- sowie Vor- und Nachbereitungsmaterialien gezeigt und zur Diskussion gestellt. Gemeinsam mit den Teilnehmenden sollen die bestehende Planung zur Fortsetzung im dritten, vierten und fünften Semester diskutiert und neue Ideen entwickelt werden.

2) Verantwortliche für die Gestaltung von Lehrveranstaltungen nat.wiss./techn./ingenieurwissenschaftl. Disziplinen

Hochschulfachdidaktiker der nat.wiss./techn./ingenieurwissenschaftl. Disziplinen

3) Beim freien Experimentieren sollen die Studierenden selbst bestimmt arbeiten. Wie begleitet man den Prozess, ohne z.B. Zeitpunkt und/oder Inhalt einer Gruppendiskussion zum Fortschritt der Arbeit von außen vorzugeben? Wie bereitet man sie darauf vor?

ID: 394 / H4-DS: 4

Inhaltlicher Forschungsbeitrag

Themen: Forschungsmethoden, Kompetenzorientierung, Lehrkompetenz, Kompetenzmodelle

Stichworte: Mixed-Methods-Ansatz, Kompetenzmessung, Kompetenzmodelle

Evaluation des Kompetenzerwerbs

Heike M. Probst, Anna B. Bauer, Peter Reinhold, Niclas Schaper, Marc D. Sacher

1) Mit dem Paderborner Physik Praktikum 3P sollen die experimentelle, aber auch die Kommunikations-, Sozial- und Selbstkompetenz der Studierenden vom ersten Semester an strukturiert und aufeinander aufbauend gefördert werden. Das selbstgesteuerte Experimentieren wird durch eingeschobene, zurückhaltend moderierte Diskussionsrunden reflektiert. Kompetenz entsteht in Anlehnung an die Definition von Klieme & Hartig 2007, indem „Wissen und Können so vermittelt werden, dass keine trägen und isolierten Kenntnisse und Fähigkeiten entstehen, sondern anwendungsfähiges Wissen und ganzheitliches Können, das z.B. reflektive und selbstregulative Prozesse einschließt“ .

Dem Kompetenzniveaumodell des 3P wurde ein mehrstufiges, auf der Zunahme der Komplexität der kognitiven Taxonomie-Stufen beruhendes Kategoriensystem (die Bloomsche Taxonomie in der Überarbeitung von Anderson und Krathwohl von 2001) zu Grunde gelegt. Sowohl die experimentelle als auch kommunikative Kompetenz wird in Facetten aufgefächert. Für jede Facette werden verschiedene Kompetenzniveaus unterschieden.

Die Kompetenzentwicklung der Studierenden wird in Form einer Längsschnittanalyse systematisch evaluiert. Mehrere Kohorten von Studierenden werden in ihrem fünfsemestrigen Praktikum begleitet. Sie absolvieren in einem Prä-Post-Design Wissens- und Kompetenztests und beantworten Selbsteinschätzungsfragebögen zu ihrer Kompetenzentwicklung. Die Betreuenden beobachten und bewerten die Studierenden während der Praktikumstage mit einem detaillierten Bewertungsbogen, der ebenfalls in die Untersuchungen der Kompetenzentwicklung integriert wird. Diese quantitativen Verfahren werden durch qualitative Verfahren wie (Video-)Beobachtungen und -analysen sowie Materialanalysen und Experteninterviews mit Studierenden und Betreuenden ergänzt.

Der Einsatz von qualitativen und quantitativen Methoden dient nicht primär einer Validierung bzw. Perspektivenbereicherung im Sinne einer methodenexternen Triangulation (Denzin 1978), sondern der komplexen Forschungsfrage „Wie entwickelt sich die Kompetenz der Studierenden im Laufe der Praktika?“ im Sinne des Mixed-Methods-Ansatzes gerecht zu werden, indem qualitative und quantitative Methoden integriert und gleichberechtigt eingesetzt werden (Creswell&Plano 2007, Kuckartz 2014).

Der Beitrag im DisqSpace „Quo vadis Praktikum?“ zeigt erste Ergebnisse nach eineinhalb Jahren Beobachtung und stellt die Frage zur Diskussion, wie ein Kompetenzniveaumodell beschaffen sein bzw. gestaltet werden sollte, um valide Messergebnisse zu generieren. Während des DisqSpace soll diese Frage interaktiv mit gezielten Moderationstechniken bearbeitet und Erfahrungen mit Kompetenztests ausgetauscht werden.

2) Lehrende in den nat.-wiss. und techn. Disziplinen

Hochschuldidaktiker

3) Welche Erfahrungen gibt es mit Kompetenztests zur Messung der experimentellen Kompetenz?

Welche Erfahrungen gibt es mit Kompetenztests zur Messung der kommunikativen Kompetenz bei den Zielgruppen Studierende und Lehrende?

ID: 395 / H4-DS: 5

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: Kompetenzorientierung, Lehrkompetenz, Kompetenzmodelle, Lehrmethoden

Stichworte: experimentelle Kompetenzentwicklung, Kompetenzmodell, Gestaltung einer kompetenzfördernden Lernumgebung

Experimente zur gezielten Kompetenzvermittlung

Christoph Brodehl, Peter Reinhold, Marc D. Sacher

Mit dem kompetenzorientierten Paderborner Physik Praktikum 3P sollen die Fähigkeiten gefördert werden, die ein forschender Physiker im Labor benötigt, also die experimentelle Kompetenz und die Kommunikations-, Selbst- und Sozialkompetenz. Für eine gezielte, strukturierte und aufeinander aufbauende Kompetenzentwicklung wurde ein Konzept für ein spezielles, auf fünf Semester ausgelegtes Setting von Praktikumstagen erarbeitet. Letztere unterteilen sich in Experimentier-, Diskussions- und weiteren Arbeitsphasen (wie z.B. Planungsphasen). Die Ausgestaltung der einzelnen Lernsettings bzw. der Praktikumstage erfordert neben der Auswahl geeigneter Experimente auch die Wahl didaktischer Methoden wie Poster-Erstellung und -Präsentation, Informationsrecherche oder Impulsvorträge. Diese ermöglichen es den Studierenden, sich aktiv und kognitiv reflektierend mit den physikalischen Schwerpunkten und ihrem Lern- und Entwicklungsprozess auseinander zu setzen. Während im ersten Semester einfache Aufgaben mit Schwerpunkten in den Kompetenzfacetten z.B. zu Planung oder Optimierung von Aufbauten bewältigt werden müssen, werden im zweiten Semester Messgeräte gebaut, um sie im nächsten Schritt in konkreten Situationen einzusetzen. Einfache Settings zu Beginn des Lernprozesses enthalten bereits „wesentliche Elemente der Handlungsstruktur“ und werden „stufenweise komplexer“ (Schaper 2007). In den fünf Semestern nimmt die Komplexität und Vielfalt der gleichzeitig adressierten Kompetenzfacetten und das Anforderungsniveau der Experimente stetig zu. Im vierten und fünften Semester wird frei experimentiert, d.h. alle systematisch erlernten Kompetenzen kommen zur Anwendung.

Die Wahl der Experimente und didaktischen Methoden erfolgt auf der Grundlage eines mehrstufigen, auf der Zunahme der Komplexität der kognitiven Taxonomie-Stufen beruhenden Kompetenzniveaumodells nach Anderson und Krathwohl 2001. Für die Konzeption jedes Praktikumstages (im ersten und zweiten Semester) wurden jeweils eine oder mehrere Kompetenzfacetten gewählt und die Taxonomie-Stufe bestimmt, die in dieser Facette mit dem Lernsetting erreicht werden soll. Anschließend wurde zu dieser Kompetenzförderung ein fachlicher Kontext gewählt und die Experimente-Entwicklung vorgenommen.

In diesem Teilbeitrag des DisqSpace „Quo vadis Laborpraktikum?“ werden exemplarisch Experimente zusammen mit dem Tagesablauf aus dem ersten und zweiten Semester gezeigt, um das Gestaltungskonzept und Konstruktionsprinzip nach Anderson und Krathwohl zu verdeutlichen. Im Gespräch mit erfahrenen Praktikumsbetreuern soll dieses Gestaltungskonzept und die Kompetenzentwicklung am Experiment diskutiert werden. Die Teilnehmenden können neue Anregungen sammeln und eigene Erfahrungen einbringen.

2) - Betreuer

wissenschaftliche Leitung von Laborpraktika

Hochschul(fach)didaktiker in den nat.-wiss./techn./ingenieurwiss. Disziplinen

3) Wie kann ich bei meinem speziellen Laborpraktikum eine aktivierende und kompetenzorientierte Lernumgebung schaffen?

ID: 396 / H4-DS: 6

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: Beratung (Lehrende), Lehrkompetenz, Kompetenzmodelle, Lehrmethoden

Stichworte: Beobachten und Bewerten von Kompetenzen, Lernbegleitung, Fordern und Fördern, Diagnose von Kompetenzen

Betreuung in innovativen Praktika – Erfahrungen aus Workshops und Coaching

Heike M. Probst, Niclas Schaper, Marc D. Sacher

Eine zentrale Rolle kommt den Praktikumsbetreuenden im Laborpraktikum generell und in besonderem Maße im Konzept des Paderborner Physik Praktikum 3P zu: Sie sind Experten, Vorbilder und Botschafter ihres Fachs. Sie haben die Aufgabe, den Lernprozess der Studierenden am Experiment sowie in den Diskussionsrunden zu begleiten und zu fördern. Sie sollen individuell auf die Kompetenzstufen der Studierenden zugeschnittene, inhaltliche Impulse setzen bzw. den Prozess moderierende Fragen formulieren. Und sie sollen die fachübergreifenden kognitiven und fachbezogenen „experimentellen“ Kompetenzfacetten der Studierenden ebenso wie ihre Kommunikations-, Selbst- und Sozialkompetenz auf der Basis eines Kompetenzniveaumodells beobachten, bewerten sowie den Studierenden konstruktives Feedback zu ihrem Lernprozess geben.

Für den Workshop wurde ein Setting von Lehr-Lernsituationen entworfen, das es den angehenden Betreuern - Fach-Physikern, die im Rahmen ihrer Ausbildung fachdidaktisches Wissen kaum (explizit) erworben haben – ermöglicht, die wesentlichen hochschuldidaktischen Kompetenzen für die o.g. Anforderungen zu erwerben bzw. auf ihren Vorerfahrungen aufzubauen. Die Themen Moderation von Diskussionsrunden, Lernbegleitung am Experiment, Lerntheorie und -prozess sowie Diagnose, Förderung und Bewertung von Kompetenzen auf der Grundlage eines Kompetenzniveaumodells (Andersen & Krathwohl 2001) werden didaktisch so gestaltet, dass sich die Betreuenden aktiv und kognitiv reflektierend mit dem theoretischen Wissen und den Handlungsanforderungen ihrer neuen Aufgaben auseinandersetzen (Schaper 2007). Kompetenz wird hier als „Disposition interpretiert (...) und auf die ihnen zugrunde liegenden mentalen Prozesse und Kapazitäten, zu denen Kognition, Motivation und Volition bzw. Wissen und Können sowie Bereitschaften und Einstellungen gehören“ (Klieme & Hartig 2007). Lernen vollzieht sich in einem konstruktiven Prozess und durch den Erwerb von Handlungskompetenz (Roth 2011, Gagné 2011, Herrmann et al. 2009). Die Lernsettings beinhalten inhaltliche Impulse, Erarbeitungs- und Reflexionsphasen in Einzel-, Kleingruppen- und moderierten Plenumsphasen sowie Rollenspiele (Gnahs 2010). Punktuelle Selbsteinschätzung sowie kontinuierliches Feedback, auch im ersten Semester ihrer Tätigkeit als Betreuer durch Coaching und leitfragengestützte Reflexion, ermöglicht es den Betreuenden, ihren Lernprozess verstehen und steuern zu können (Roth 2011, Hattie 2014).

Dieser Beitrag zum DisqSpace „Quo vadis Laborpraktikum?“ informiert mit Anschauungsmaterialien, Postern und Videoausschnitten über den didaktischen Ansatz, der diskutiert werden. Im Fokus stehen die Fragestellungen „Welche Methoden sind geeignet, um die Beobachtung der Kompetenzen zu schulen?“ und „Wie erreicht man im Rahmen der Weiterbildung eine objektive Bewertung der Kompetenzfacetten und ihrer Niveaustufen?“

2) Coaches

Praktikumsleitung der nat.-wiss./techn./ingenieurwiss. Disziplinen

Hochschul(fach)didaktiker

Workshopanbieter

ID: 329 / H4-DS: 7

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: Fachdidaktik, Kriterien guter Hochschullehre, Peer Learning

Stichworte: (Peer-)Feedback, wissenschaftliches Schreiben und Vortragen, Methodenkompetenz

Vom (Peer-) Feedback zum Lernerfolg – Ein Physikpraktikum im Wandel

Ines Lammertz, Heidrun Heinke

Im Mittelpunkt dieses Beitrags steht die Implementierung einer neuen Feedbackkultur in Hochschulveranstaltungen, die bei großen Studierendenzahlen dennoch in Kleingruppen durchgeführt werden (etwa 2000 Studierende/Jahr in Physikpraktika an der RWTH bei typisch 8 Studierenden/Gruppe). Die Arbeit in kleinen Gruppen ermöglicht in solchen Veranstaltungen auch die Schulung methodischer Kompetenzen. Somit können im physikalischen Praktikum neben handwerklich-experimentellen Fertigkeiten und physikalischen Kenntnissen auch Grundlagen wissenschaftlichen Arbeitens vermittelt werden. Dazu gehört insbesondere, dass Studierende lernen, Ergebnisse ihrer experimentellen Arbeit angemessen zu interpretieren und zu präsentieren. Im wöchentlich stattfindenden Physikpraktikum erhalten Studierende im Semesterverlauf ca. 10-mal die Gelegenheit, die Präsentation experimenteller Ergebnisse zu trainieren. Traditionell geschieht das in schriftlicher Form durch das Erstellen von Versuchsberichten. In Aachen wird dies seit einem Jahr ergänzt durch eine Kurzveröffentlichung der Studierenden (2- bis 3-seitiges wissenschaftliches Paper). Zusätzlich halten Praktikanten einmal pro Semester eine mündliche Präsentation in Form eines 15-minütigen Kurzvortrags. Die einzelnen Formate ermöglichen es, den Studierenden differenzierte Rückmeldungen zum Erreichen verschiedener Lernziele zu geben. Während das Feedback zu Versuchsberichten fachlich-inhaltlich orientiert ist, konzentriert sich das Feedback zu Vorträgen auf den Vortragsstil und das Feedback zu den Kurzveröffentlichungen auf formale Aspekte wissenschaftlichen Schreibens.

Die Aufgabe, ein angemessenes und lernwirksames Feedback an die Praktikanten zu formulieren, übernehmen in großen physikalischen Praktika wie in Aachen überwiegend studentische Tutoren. Analysen von Vortragsvideos und korrigierten Versuchsberichten zeigen, dass es den Tutoren oft schwer fällt, geeignetes mündliches und schriftliches Feedback zu formulieren. Da aber ein individuelles, konstruktives und bedeutungsvolles Feedback den Lernprozess maßgeblich unterstützen kann (Hattie, 2013), wurden an der RWTH Aachen in den vergangenen Jahren umfangreiche Anstrengungen unternommen, um die Feedbackkultur im Praktikum zu verbessern. Es wurden lernzielspezifische Feedbackbögen entwickelt, um die Fähigkeiten der Studierenden im mündlichen und schriftlichen Präsentieren wissenschaftlicher Ergebnisse weiterzuentwickeln und die Tutoren bei der Formulierung von objektivem und besser strukturiertem Feedback zu unterstützen. Im Beitrag werden Feedbackbögen für Versuchsberichte und für Vorträge sowie Rückmeldungen von Studierenden und Tutoren zum Einsatz der Bögen vorgestellt.

Da diverse Studien zeigen, dass die Qualität von Peer-Feedback der eines einzelnen Experten-Feedbacks gleichkommt oder diese sogar übertrifft (Cho et al. 2006, Bangert-Drowns 1991), werden seit dem SS 2014 zusätzlich zu den oben genannten Feedbackbögen auch Peer-Feedbackbögen zu Kurzveröffentlichungen im Praktikum eingesetzt, die als Grundlage für Peer-Feedbackdiskussionen dienen. Die Studierenden werden so intensiv und aktiv in den Feedbackprozess eingebunden. Das Peer-Feedback wird derzeit detailliert untersucht. Dabei wurden beispielsweise Verlaufsdigramme von Peer-Diskussionen erstellt und die Feedbackqualität analysiert. Im Beitrag werden Ansätze zur Analyse von Peer-Feedback vorgestellt.

Unsere Zielgruppe sind Praktikumsleiter/innen und Mitarbeiter/innen von universitären Laborpraktika, Tutorenausbilder/innen sowie Dozenten/innen aller Fachrichtungen, in deren Veranstaltungen die Möglichkeit besteht, Studierende in kleinen Gruppen arbeiten zu lassen und die neben fachlichen auch methodische Ziele adressieren möchten.

Gerne möchten wir unsere Ansätze zur Analyse von Peer-Diskussionen und Peer-Feedback diskutieren und Erfahrungen mit der Umsetzung und Untersuchung von Peer-Feedback austauschen.

Literatur

Bangert-Drowns, R., Kulik, C., Kulik, J. & Morgan, M. (1991). The Instructional Effect on Feedback in Test-Like Events. *Review of Educational Research* 61(2), 213-238.

Cho, K., Schunn, C., Charney, D. (2006). Commenting on Writing: Typology and Perceived Helpfulness of Comments from Novice Peer Reviewers and Subject Matter Experts. *Written Communication*, 23(3), 206-294

Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag

Disqspace: Mathematik in Ingenieurwissenschaften

ID: 403 / H5-DS: 6

Inhaltlicher Forschungsbeitrag

Themen: Interdisziplinarität, Transdisziplinarität, Studieneingangsphase

Stichworte: Kompetenzforschung, Mathematik, Ingenieurwissenschaften, PARI-Methodik

[Analyse von Kompetenzanforderungen mathemathikhaltiger elektrotechnischer Aufgaben bei ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen](#)

Jörg Kortemeyer

Im Zentrum des Paderborner Teilprojektes des BMBF-Projekts KoM@ING stehen Beiträge zur Kompetenzmodellierung bezogen auf Mathematik und ihre Verwendungen in der Elektrotechnik. Dabei wird von der Problemlage ausgegangen, dass Studierende in ingenieurwissenschaftlichen Fächern mathematische Kompetenzen in ihrem Studium in zwei Kontexten erwerben: in der „Mathematik für Ingenieure“ und situiert im Rahmen theoriehaltiger Lehrveranstaltungen wie den Grundlagen der Elektrotechnik. In diesem Zusammenhang wird die Asynchronizität mathematischer und ingenieurwissenschaftlicher Ausbildung beklagt, ebenso die mangelnde Verwendungsfähigkeit des in den Mathematikvorlesungen erworbenen Wissens. Hohe Abbrecherquoten beruhen nicht zuletzt auf dem Scheitern der Studierenden in den Mathematikvorlesungen und den mathematikhaltigen Lehrveranstaltungen der Ingenieurwissenschaft im ersten Studienjahr.

Zur genaueren Beschreibung, welchen Anforderungen und Problemen Studierende elektrotechnischer Studiengänge sich bei der Lösung von Übungs- und Klausuraufgaben stellen müssen und welche Schlussfolgerungen sich bezüglich der Modellierung der benötigten Kompetenzen in solchen Kontexten ziehen lassen, haben wir Untersuchungen mit Studierenden und lehrenden wissenschaftlichen Mitarbeitern aus der Elektrotechnik durchgeführt. Diese sollten typische Elektrotechnik-Aufgaben aus dem zweiten Semester lösen. Die Experten (wiss. Mitarbeiter), die an den Studien teilgenommen haben, wurden unter Verwendung einer spezifischen Methode zur kognitiven Aufgabenanalyse beim Lösen der Elektrotechnik Aufgaben zunächst beobachtet und anschließend wurden Rückfragen zur Bearbeitung der Aufgabe gestellt. In einem dritten Durchgang wurde schließlich eine didaktische Rekonstruktion der Aufgabe zusammen mit dem Experten vorgenommen. Auf der Grundlage der Experteninterviews wurden einerseits „kompetente“ Vorgehensweisen zur Lösung mathemathikhaltiger elektrotechnischer Aufgaben beschrieben und andererseits explizite und implizite Kompetenzerwartungen bei den Lehrenden identifiziert.

Zur Analyse und Modellierung wurden verschiedene theoretische Ansätze, u. a. dem Problemlöseheuristiken nach Polya (1949), dem Modellierungskreislauf nach Blum/Leiss (2005) und dem Konzept kognitiver Ressourcen nach Redish/ Bing (2008) herangezogen. In einem weiteren Schritt wurden die Lösungsprozesse der Studierenden in den Videostudien und Klausurbearbeitungen vor dem Hintergrund der „Expertenlösungen“ ausgewertet und das Kompetenzmodell zur Bewältigung mathemathikhaltiger Aufgaben in der Elektrotechnik weiter ausdifferenziert.

ID: 364 / H5-DS: 7

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: Diversität, Heterogenität, Fachdidaktik, Studieneingangsphase

Stichworte: Ingenieurmathematik, Fachdidaktik, Studieneinstieg

Einstieg in die Ingenieurmathematik aus der Berufspraxis

Johanna Ruge, Josephine Wegener, Anne Frühbis-Krüger, Reinhard Hochmuth

Das NTH-Plus Projekt ‚Einstieg in die Ingenieurmathematik aus der Berufspraxis‘ ist ein Kooperationsprojekt der Leibniz Universität Hannover mit der Technischen Universität Braunschweig und der Technischen Universität Clausthal. Ziel des Projektes ist die Unterstützung von Studierenden ohne (oder mit länger zurückliegender) Allgemeiner Hochschulreife beim Erwerb von Kenntnissen in der Ingenieurmathematik. Es handelt sich hierbei um ein Design-based Research Vorhaben (Burkhardt & Schoenfeld, 2003) am Schnittpunkt der mathematischen Fachdidaktik und Hochschuldidaktik. Der erste praktische Projektdurchgang begann im Wintersemester 2014/2015. Fachdidaktische und hochschuldidaktische Komponenten sollen - angepasst auf die Bedürfnisse dieser spezifischen Studierendengruppe - miteinander verzahnt werden, sodass eine sinnvolle Ergänzung zu den Fachveranstaltungen der Ingenieurmathematik geschaffen werden kann.

Die Veranstaltung ‚Mathematik für Ingenieure‘ stellt für die Studierenden des Studienganges Technical Education Metalltechnik eine große Studieneingangshürde dar. Dieses äußert sich in den Durchfallquoten und den hohen Abbruchquoten in diesem Studiengang. Basierend auf fachbezogenen Studienberatungsgesprächen mit Studierenden ist anzunehmen, dass diese Gruppe aufgrund der überwiegend fehlenden oder weit zurückliegenden Allgemeinen Hochschulreife über mangelnde schulmathematische Vorkenntnisse sowie weniger ausgebildete kognitive und metakognitive Lernstrategien (vgl. Elke, 2006) für die Ingenieurmathematik verfügen. Daher wurde diese Studierendengruppe für die Pilotphase des Projektes ausgewählt.

Im ersten Projektdurchgang gliederte sich die Maßnahme in drei Komponenten:

In einem eintägigen Workshop wurden fachangemessene Arbeitsweisen und Lernstrategien vorgestellt und zusammen mit den Studierenden erarbeitet.

Im Rahmen des regulären Mathematik-Vorkurses für angehende Studierende der Ingenieurfächer wurde diese Gruppe mit speziell erweiterten Übungsmaterialien - welche darauf abzielten frühzeitig Defizite und Fehlvorstellungen im Bereich der Schulmathematik zu identifizieren und an mathematische Aufgabenstrukturen heranzuführen - in einer separaten Übungsgruppe unterstützt. Diese Übungsgruppe wurde im Co-teaching-Verfahren (Bauwens & Hourcade, 1997) geleitet, um eine individuelle Betreuung der Studierenden gewährleisten zu können.

Während des Semesters findet eine eigene Übung - ebenso im Co-Teaching-Verfahren - zur Veranstaltung ‚Mathematik für Ingenieure I‘ für diese Gruppe statt.

Wir würden uns sehr über Anregungen, einen Erfahrungsaustausch und Diskussionen - mit Personen, die in der Fachdidaktik, Hochschuldidaktik und auch in der Lehre tätig sind - zu folgenden Fragen freuen:

Wie lassen sich die einzelnen Komponenten dieser Maßnahmen in ihrer Verzahnung miteinander optimieren?

Wie kann dieses Pilotprojekt auch langfristig sinnvoll in ingenieurwissenschaftliche Studiengänge integriert werden?

Literatur

Bauwens, J., & Hourcade, J. J. (1997). Cooperative teaching: Pictures of possibilities. *Intervention in School and Clinic*, 33(2), 81-85.

Elke, A. (2006). Unterrichten zur Förderung von selbstreguliertem Lernen in der Berufsbildung: Lehrervoraussetzung, Lehrerentwicklung und Perspektiven: eine Interventionsstudie (Doctoral dissertation, University of Basel).

Burkhardt, H., & Schoenfeld, A. (2003). Improving Educational Research: Toward a More Useful, More Influential, and Better Funded Enterprise. *Educational Researcher*, 32 (9), 3 – 14.

Gravemeijer, K., & Cobb, P. (2006). Design research from a learning design perspective. In J. van Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney & N. Nieveen (Hrsg.), *Educational Design Research* (S. 45 – 85). London, New York: Routledge.

ID: 121 / H5-DS: 1

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: Beratung (Lehrende), Service Learning, Studieneingangsphase

Stichworte: Anwendungsaufgaben, Ingenieurmathematik, khdm, Vergleichsstudie, Aufgabenkonzept

Entwicklung und Erprobung anwendungsorientierter Mathematikaufgaben für Ingenieurstudienanfänger

Paul Wolf

Im Teilprojekt „Mathematik für Maschinenbauer: Integration des Modellierens in ingenieurwissenschaftlichen Zusammenhängen“ der AG „Mathematik in den Ingenieurwissenschaften“ des Kompetenzzentrums Hochschuldidaktik Mathematik (siehe <http://www.khdm.de>) werden die Problemsituationen bei der Vermittlung und dem Erwerb von Mathematik in „klassischen“ Mathematik für Maschinenbauer-Veranstaltungen untersucht. Im Zuge dieser Arbeit wurden und werden neue spezielle Anwendungsaufgaben entwickelt und getestet, deren Ziel es ist, gerade in der Studieneingangsphase und in den ersten Semestern eine Brücke zwischen der Mathematik und den fachspezifischen Inhalten im Maschinenbaustudium zu schlagen. Einerseits soll die Betonung auf den Einsatzgebieten der Mathematik in den Ingenieurwissenschaften liegen und andererseits sollen die Studierenden auch auf das Modellieren, Simulieren und Interpretieren von Problemstellungen und Lösungen vorbereitet werden. Speziell die Veranschaulichung der Mathematik durch ingenieurwissenschaftliche Anwendungsbeispiele und deren durchgängige Integration in die einzelnen Themen der Veranstaltung sind elementare Ziele des Projekts. In dem Beitrag sollen sowohl einige der neu entwickelten Anwendungsaufgaben, als auch das Konzept, das diesen Aufgaben zugrunde liegt, vorgestellt werden. Weiterhin liegen auch bereits die Ergebnisse aus der im WS13/14 durchgeführten Vergleichsstudie vor. In dieser Studie wurden zwei parallel laufende Veranstaltungen „Mathematik für Maschinenbauer 1“ beobachtet, wobei in einer Veranstaltung etwa alle zwei Wochen eine unserer Anwendungsaufgaben als Heimübungsaufgabe gestellt wurde. Die Vergleichsgruppe bearbeitete stattdessen nur reine Mathematikaufgaben. Durch passende Fragebögen (Eingangsbefragung, Endbefragung, Aufgabenakzeptanzbefragungen) haben wir die Einstellungen der Studierenden zu den Aufgaben und weitere mögliche Effekte gemessen.

Anwendungsaufgaben, Mathematik für Maschinenbauer, Vergleichsstudie

Lehrende der Mathematik (insb. der Service-Veranstaltungen für Ingenieure)

Lehrende aus dem Ingenieurwissenschaften

Hochschuldidaktiker

ID: 257 / H5-DS: 3

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: Diversität, Heterogenität, eLearning, Studieneingangsphase

Stichworte: Mathematiklehre, Ingenieurwissenschaften, Situiertes Lernen, E-Learning, Lehrvideos

Integration multimedialer Lehrmaterialien zur Mathematikausbildung innerhalb ingenieurwissenschaftlicher Lehrveranstaltungen

Markus Hennig, Bärbel Mertsching

In diesem Beitrag wird zunächst ein Online-Angebot zur Vermittlung von Mathematikkennnissen innerhalb ingenieurwissenschaftlicher Lehrveranstaltungen am Beispiel der Lehrveranstaltung Grundlagen der Elektrotechnik vorgestellt. Das Online-Angebot enthält Exkurse (Artikel) zu mathematischen Schwerpunktthemen in enzyklopädischer Form, die im Rahmen einer innerhalb der Lehrveranstaltung durchgeführten Studie (Hennig & Mertsching, 2012) als besonders problematisch für die Studierenden identifiziert wurden. Hierzu zählen insbesondere auch Mehrfachintegrale unter Verwendung unterschiedlicher Koordinatensysteme. Die Themen werden mit Bezug auf die technischen Veranstaltungsinhalte, die als Beispiele und Motivation dienen (z. B. Berechnung des magnetischen Feldes eines stromführenden Leiters), aufgegriffen und vertieft.

Das Online-Angebot wird durch die Einbindung von kurzen Videolehreinheiten ergänzt, um die Vermittlung von Mathematikkennnissen im situativen Kontext der technischen Veranstaltungsinhalte weiter zu fördern. Die Lehrveranstaltung erfordert ein hohes Maß an (mathematischer) Modellierungskompetenz, die mit Hilfe der Vorteile audiovisueller Darstellungen gezielt geschult werden kann. Um beispielsweise elektromagnetische Felder beschreiben bzw. die zugehörigen Integralsätze anwenden zu können, ist in der Regel zunächst die Konstruktion passender "geometrischer Objekte", beispielsweise Hüllflächen oder Kurven, erforderlich. Hierbei sind insbesondere die Symmetrieeigenschaften der jeweiligen Anordnung (ein stromführender Leiter ist typischerweise zylinderförmig) zu berücksichtigen. Mit Hilfe von dreidimensionalen Darstellungen und Animationen, in denen auch einzelne Teile (z. B. Hüllflächen) hervorgehoben werden können, wird dieser Prozess deutlich anschaulicher. Dabei sollen komplexe und zentrale Zusammenhänge zusätzlich zu den vorhandenen Materialien in audiovisueller Form (z. B. Herleitung des Gaußschen Satzes oder des Induktionsgesetzes) dargestellt werden, um den Studierenden ein weiteres Hilfsmittel zur Nachbereitung der Veranstaltungen sowie zur Vorbereitung der Klausur an die Hand zu geben.

Im Rahmen dieses Beitrags werden damit insbesondere der Verlauf und (erste) Ergebnisse des Projekts LEMMA - Lehrinnovationen zur Mathematikausbildung in der Elektrotechnik vorgestellt, welches mit dem Förderpreis für Innovation und Qualität in der Lehre 2013 des Präsidiums der Universität Paderborn ausgezeichnet wurde.

Lehrende, insbesondere aus den Ingenieurwissenschaften

Interessierte Hochschuldidaktikerinnen und -didaktiker

Studierende, insbesondere aus den Ingenieurwissenschaften

Ingenieurwissenschaften, Mathematiklehre, Situiertes Lernen

ID: 289 / H5-DS: 5

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: Lehrmethoden, Studieneingangsphase, Tutorienarbeit, Peer-Tutor*innen, studentische Tutor*innen
Stichworte: Tutorium Mathematik Studieneingangsphase Abstimmssystem Ingenieurwissenschaften

Interaktives Lernen in einem Mathematik-Tutorium durch Einsatz eines elektronischen Abstimmsystems in einem ingenieurwissenschaftlichen Studiengang an der HFT Stuttgart

Gabi Preissler, Sembadra Djajengwasito

Im Studiengang Bauingenieurwesen an der Hochschule für Technik Stuttgart gibt es im ersten Semester Thementutorien Mathematik, um den Studierenden den Übergang von Schule zu Hochschule in Mathematik zu erleichtern. Die Thementutorien werden während der Vorlesungszeit begleitend zur Vorlesung „Mathematik 1“ und zu einem zugehörigen Pflichttutorium Mathematik angeboten. Die Studierenden, die in einem Mathematik-Test zu Anfang des Semesters nicht befriedigend abgeschnitten haben, bekommen eine Empfehlung zur Teilnahme an den Thementutorien. Die Teilnahme am Thementutorium ist daher freiwillig. In den Tutorien werden mathematische Themenblöcke aus den Gebieten Algebra, elementare Funktionen, Trigonometrie und analytische Geometrie auf Schulniveau behandelt. Dazu wird ein elektronisches Abstimmssystem (Clicker-System) eingesetzt, um die Tutorien aufgelockert zu gestalten und um die Studierenden aktiver einzubinden. Dabei werden auch Szenarien, die sich an der Peer-Instruction-Methode von E. Mazur anlehnen, eingesetzt. Das Ziel, dass die Studierenden aktiv mitarbeiten, wurde weitgehend erfüllt. Auch die Methoden, die sich an der Peer-Instruction-Methode orientiert haben, sind zufriedenstellend angekommen. Allerdings konnte bei diesem freiwillig zu besuchenden Tutorium das Ziel, die Teilnehmerzahlen über die Vorlesungszeit hinweg konstant hoch zu halten, nicht befriedigend erreicht werden. Mazur, E. (1997). Peer Instruction: Getting Students to Think in Class. In Redish, E. F., Rigden, J. S. (eds.), *The Changing Role of Physics Departments in Modern Universities, Part Two: Sample Classes*, AIP Conference Proceedings, American Institute of Physics, Woodbury, New York, pp. 981-988. Crouch, C. H., Watkins, J., Fagen, A. P. & Mazur, E. (2007). Peer Instruction: Engaging students one-on-one, all at once. In Redish, E.F. and Cooney, P. (eds.), *Reviews in Physics Education Research*, American Association of Physics Teachers, College Park, MD, pp. 1-55.

Lehrende und Tutoren/innen, die ein (Mathematik-)Tutorium aktiv(er) gestalten wollen

Lehrende, die Erfahrung mit freiwillig zu besuchenden Mathematik-Übungsveranstaltungen im Grundstudium haben

Mathematik-Lehrende in den Ingenieurwissenschaften

Mathematik-Tutorium, Studieneingangsphase, Abstimmssystem

Wie können freiwillig zu besuchende Mathematik-Übungsveranstaltungen im Grundstudium attraktiver gestaltet werden?

ID: 163 / H5-DS: 2

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: Fachdidaktik, Kriterien guter Hochschullehre, Lehrmethoden

Stichworte: Ingenieurmathematikdidaktik, Methoden, hochschuldidaktische Weiterbildung

Projekt Beste Ingenieurmathematik - Be Math!

Anke Pfeiffer

Beitrag: Disqspace

Projektleitung: Prof. Dr. Sabine Rein

Projektkoordination: Anke Pfeiffer

Herausforderung und Ziele

In den Studiengängen der Ingenieurwissenschaften ist das Fach Mathematik für viele Studierende eine der größten Hürden. Bereits 2002 konnten Heublein et al. in ihrer Studie zu den Ursachen des Studienabbruchs feststellen, dass jeder vierte Studienanfänger der Ingenieurwissenschaften sein Studium ohne Abschluss beendet. Zu den Hauptursachen zählen dabei Leistungsprobleme (22%) und mangelnde Studienmotivation (18%) (vgl. Heublein et al. 2003, 118).

Für viele Studierende stellt zu Beginn der Übergang von der Schulmathematik zur Hochschulmathematik eine Herausforderung dar. Oft kritisieren Studierende, dass das Lehrtempo zu hoch sei und zu viel Stoff in zu kurzer Zeit bewältigt werden muss. Die Folgen werden laut Hetze in überdurchschnittlichen Abbrecherquoten deutlich (vgl. Hetze 2011, 15).

Lehrende aus dem Bereich Ingenieurmathematik sehen sich in der Lehre mit einer Vielzahl von Problemen konfrontiert. Neben einer zunehmenden Diskrepanz zwischen den Fähigkeiten der Studienanfängerinnen und -anfänger und dem geforderten Niveau an der Hochschule (vgl. u. a. Scherfner 2014, 74), zeigt sich eine deutliche Leistungsheterogenität der Studierenden vor allen Dingen in den mathematischen Grundlagen.

Im Projekt „Beste Ingenieurmathematikdidaktik“ wird der Frage nachgegangen, wie die aktuell bestehenden Ansätze, Konzepte und theoretischen Überlegungen zum Thema Mathematikdidaktik sinnvollerweise strukturiert und systematisiert werden können. Vor diesem Hintergrund verfolgt das Projekt „Beste Ingenieurmathematikdidaktik“ das Ziel „beste“ ingenieurmathedidaktische Ansätze zu identifizieren und für Anwender nutzbar zu machen.

Vor diesem Hintergrund fand zunächst aus hochschuldidaktischer Perspektive eine systematische Recherche und Analyse der Fachliteratur sowie fachdidaktischer Arbeitsgruppen und Institutionen statt, um relevante Indikatoren für den Bereich methodische Handreichungen und Weiterbildung zu identifizieren.

Darüber hinaus konnte in fünf leitfadenorientierten Experteninterviews für die Klärung der Fragestellungen erfahrungsbasiertes Wissen sowie handlungspraktische Empfehlungen und Methoden für die Lehrpraxis in der Ingenieurmathematik ermittelt werden.

Zu den Ergebnissen des Projektes zählen zum einen methodische Handreichungen in Form eines Methodenpools. Zum anderen sollen konkrete Handlungsempfehlungen für hochschuldidaktische Angebote herausgearbeitet werden, um damit einen Beitrag zur Qualitätsverbesserung der Lehre und Weiterbildung im Bereich Ingenieurmathematikdidaktik zu leisten.

Verwendete Literatur

Hetze, Pascal (2011): Nachhaltige Hochschulstrategien für mehr MINT-Absolventen. 2. aktualisierte Auflage. Essen: Edition Stifterverband

Heublein, Ulrich; Spangenberg, Heike; Sommer, Dieter (2003): Ursachen des Studienabbruchs. Analyse 2002. Hannover: HIS GmbH

Scherfner, Mike; Lehlich, Stephan (2014): Über die „Vorkurs-Brücke“ in die Mathematik Werkstatt. In: Dehling, Herold; Roegner, Katharine; Winzker, Marco (Hrsg.): Zeitschrift für Hochschulentwicklung. JG. 9 Nr. 4, 73-84

Link: <http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/issue/view/42> [Abruf: 02.12.2014]

Zielgruppe

Der Beitrag richtet sich gezielt an Lehrende im Bereich Ingenieurmathematik sowie an professionelle Hochschuldidaktiker, die Weiterbildungsveranstaltungen für den Schwerpunkt Ingenieurmathematikdidaktik organisieren und gestalten.

Fragen an das Plenum

Was sind aktuell die größten Herausforderungen für Studierende und Lehrende in der Ingenieurmathematik?

Welche Methoden, Lernressourcen, Lernumgebungen und/oder Lernmaterialien können das Erlernen und Verstehen mathematischer Konzepte in ingenieurwissenschaftlichen Kontexten nachhaltig befördern? Welche Ansätze sind vielversprechend?

Welche didaktischen Prinzipien können/sollten handlungsleitend für die Lehre im Bereich Ingenieurmathematik sein und warum?

Unter welchen Bedingungen können methodisch-didaktische Konzepte in der Lehre im Fach Ingenieurmathematik gelingen?

Welche Aspekte sollten in hochschuldidaktischen Weiterbildungsangeboten, mit Blick auf den Kompetenzerwerb im Bereich Ingenieurmathematikdidaktik, systematisch berücksichtigt und (weiter-)entwickelt werden?

Disqspace: Praxis hochschuldidaktischer Weiterbildung I

ID: 192 / I1-DS: 7

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: eLearning, Portfolioarbeit, Tutorienarbeit, Peer-Tutor*innen, studentische Tutor*innen

Stichworte: E-Portfolio, Wirksamkeit hochschuldidaktischer Weiterbildungsprogramme, Praxistransfer, Blended Learning, Tutorenprogramm

Der Einsatz von E-Portfolios im Rahmen hochschuldidaktischer Weiterbildungsprogramme zur Förderung des Praxistransfers

Katrin Heß, Valérie Haynberg, Karina Klink, Patrizia Schostok

Hochschuldidaktische Weiterbildungsprogramme sind dann wirksam, wenn sie einen hohen Grad an Praxistransfer leisten. Insbesondere Weiterbildungsprogramme mit Prozesscharakter und hohem Reflexionsanteil erfüllen diese Bedingung (Negri, 2011, S. 1-7, Prebble, 2004, S. 90-91).

Blended Learning bietet hierbei die Möglichkeit, nicht nur durch Präsenzphasen eine Begleitung der Teilnehmenden zu gewährleisten, sondern zudem die Zeit zwischen den Präsenzveranstaltungen zur Nachbereitung und Reflexion mittels IuK-Technologien zu nutzen (Reinmann, 2011, S. 4-5). E-Portfolios in Form von Reflexionsportfolios sind ein geeignetes Instrument, um den Praxistransfer nachhaltig zu unterstützen (Baumgartner, 2011, S. 1-7).

In unserem Beitrag soll dargestellt werden, wie der Einsatz von E-Portfolios im Rahmen des Tutorenprogramms am KIT unter der Zielsetzung der nachhaltigen Kompetenzentwicklung Anwendung findet. Auf Basis der Lernziele des Tutorenprogramms werden im Rahmen des E-Portfolios Aufgaben gestellt, welche die Teilnehmenden beim Transfer der Inhalte aus den Präsenzveranstaltungen in ihre Tutorien unterstützen und eine Reflexion in Bezug auf das eigene Lehrhandeln ermöglichen. Anhand beispielhafter Einblicke in die Portfolioarbeit des Tutorenprogramms, soll diskutiert werden, ob der Portfolioeinsatz in dieser Form für den Anwendungskontext geeignet ist. Weitere Einsatzmöglichkeiten von E-Portfolios in hochschuldidaktischen Weiterbildungsmaßnahmen sollen abschließend zur Diskussion gestellt werden.

Baumgartner, P., Himpl, K. & Zauchner, S. (2009). Einsatz von E-Portfolios an (österreichischen) Hochschulen: Zusammenfassung – Teil I des BMWF-Abschlussberichts "E-Portfolio an Hochschulen": GZ 51.700/0064-VII/10/2006. Forschungsbericht. Krems: Department für Interaktive Medien und Bildungstechnologien, Donau Universität Krems. S. 1-7.

Negri, C. & Moser, B. (2011): Weiterbildung als Prozess begreifen. In: KMU-Magazin Nr. 6, Juli/August 2011, S. 90-93.

Prebble, T., Hargraves, H., Leach, L., Naidoo, K., Suddaby, G. & Zepke, N. (2004): Impact of Student Support Services and Academic Development Programmes on Student Outcomes in Undergraduate Tertiary Study: A Synthesis of the Research. Ministry of Education, New Zealand. S. 90-91.

Reinmann, G. (2011): Blended Learning in der Lehrerbildung: Didaktische Grundlagen am Beispiel der Lehrkompetenzförderung. In: bak SEMINAR, 3/2011. S. 4-5.

E-Portfolio, Praxistransfer, Tutorenprogramm

Tutorenausbilder/-innen

Anbieter/-innen hochschuldidaktischer Weiterbildungs- und Qualifizierungsprogramme

Leiter/-innen und Mitarbeiter/-innen hochschuldidaktischer Einrichtungen

Welche Erfahrungen haben andere Anbieter/-innen hochschuldidaktischer Weiterbildungs- und Qualifizierungsprogramme hinsichtlich des Einsatzes von (E-)Portfolios?

Welcher Freiheitsgrad in der Portfoliogestaltung ist für den Einsatz im Rahmen hochschuldidaktischer Weiterbildungs- und Qualifizierungsprogramme angemessen?

Wie müssen (E-)Portfolios idealerweise gestaltet sein, um einen möglichst hohen Reflexionsgrad zu evozieren?

ID: 154 / I1-DS: 9

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: Kriterien guter Hochschullehre, Lehrkompetenz, Kompetenzmodelle, Organisationsentwicklung, Faculty Development, Hochschulentwicklung

Stichworte: Hochschuldidaktische Weiterbildung, Lehrkompetenz, Kompetenzmodell

Ein pragmatisches Kompetenzmodell für die Hochschullehre

Andreas Fleischmann, Christine Jäger, Alexandra Strasser

Studierende in das wissenschaftliche Denken und Forschen einzuführen und sie zu befähigen, einen eigenen Beitrag zur Wissenschaft zu leisten, ist gerade in unserer Wissensgesellschaft eine wichtige und anspruchsvolle Aufgabe, die es verdient, mit hoher Professionalität verfolgt zu werden. Um die eigene Lehrpraxis zu professionalisieren, ist es nötig, das eigene, meist unbewusste Erfahrungswissen explizit zu machen und durch hochschuldidaktisches Fachwissen zu systematisieren – und es dann gegebenenfalls gezielt zu erweitern. Dazu wurde von Hochschuldidaktikerinnen und Hochschuldidaktikern der Technischen Universität München im Dialog mit Lehrenden ein pragmatisches Kompetenzmodell entwickelt,

das einen kompakten Überblick über das didaktische Grundwissen und die daraus abgeleitete Lehrkompetenzen gibt,

das Lehrende durch Leitfragen bei der Selbsteinschätzung Ihrer eigenen Lehrkompetenz unterstützt und

das durch ein Stufenmodell Impulse gibt zum Ausbau der Lehrkompetenz und zur Stärkung des eigenen Kompetenzprofils.

Mit unserem Beitrag wollen wir den aktuellen Stand dieses Kompetenzmodells vorstellen, den zurückliegenden Entwicklungsprozess des Modells skizzieren (und Anregungen für Adaptionprozesse geben) und aufzeigen, wie wir das Kompetenzmodell einsetzen, um die Lehrentwicklung an der Technischen Universität München zu fördern (beispielsweise indem wir das Kompetenzmodell zur Evaluation der Lehre von Habilitanden und Tenures hinzuziehen, oder indem wir das Kompetenzmodell zum Ausgangspunkt eines kompetenzorientierten hochschuldidaktischen Weiterbildungsprogramms machen).

////////// Absatz 2: //////////

Lehrende der Ingenieur- und Naturwissenschaften

Hochschuldidaktiker/innen, die mit Lehrenden der Ingenieur- und Naturwissenschaften arbeiten

////////// Absatz 3: //////////

Fragen, mit denen wir uns gerade auseinandersetzen und zu denen wir Gesprächspartner/innen suchen, sind:

Wie kann ein Kompetenzmodell für Hochschullehre in einem hochschulweiten Prozess weiterentwickelt werden, ohne dass wir in Chaos oder Beliebigkeit versinken?

Wie könnten Lehrkompetenzen abgeprüft werden? Was sind geeignete Prüfungsformate? Wer könnte/sollte solche Prüfungen durchführen - Hochschuldidaktiker, Peers, Qualitätsmanager, Hochschulverwaltung, Studierende?

ID: 160 / I1-DS: 3

Inhaltlicher Forschungsbeitrag

Themen: Fachdidaktik, Lehrkompetenz, Kompetenzmodelle, Organisationsentwicklung, Faculty Development, Hochschulentwicklung

Stichworte: Personal- und Organisationsentwicklung in der Lehre, Fachdidaktik Medizin, Kompetenzen, Lehrqualifikation, Hochschuldidaktik

Kernkompetenzen für Lehrende in der Medizin (KLM) - Eine Arbeit des GMA Ausschusses für Personal- und Organisationsentwicklung in der Lehre (POiL)

Anja Görnitz, Thomas Ebert, Daniel Bauer, Matthäus Grasl, Matthias Hofer, Maria Lammerding-Köppel, Götz Fabry

Was möchte ich sagen

Lehrende in der Medizinischen Ausbildung werden durch die zunehmende Kompetenzorientierung in der studentischen Lehre zunehmend mit neuen didaktischen Herausforderungen konfrontiert. Zahlreiche Standorte im deutschsprachigen Raum bieten bereits Qualifizierungsangebote für Lehrende in der Medizin an. Zudem werden in einigen Bundesländern [1, 2, 3] Bestimmungen für Zertifikate zum Nachweis fachspezifischer hochschuldidaktischer Qualifikationen Lehrender in der medizinischen Ausbildung entwickelt bzw. sind bereits etabliert. Eine bundesweite Arbeitsgruppe (MedizinDidaktikNetz [4]) etabliert formale Standards für den Qualifikationsnachweis Lehrender in der Medizin. Was bisher fehlte, war ein inhaltlicher Orientierungsrahmen für medizindidaktische Kompetenzen, der das Qualifikationsprofil für Lehrende beschreibt.

Für den Kontext dieser Arbeit wurde der Kompetenzbegriff nach Weinert aufgegriffen [5]. Die Definition wurde auch dem Nationalen Kompetenzbasierter Lernzielkatalog Medizin [6] zugrunde gelegt und dort um eine weitere, speziell auf die ärztliche Tätigkeit ausgerichtete ergänzt [7]. Die für die ärztliche Tätigkeit formulierte Definition lässt sie sich für die Lehrtätigkeit sinnvoll verwenden. Beiden Tätigkeitsbereichen ist gemeinsam, dass es nicht möglich ist, vorgefertigte Lösungen einfach anzuwenden.

Vor diesem Hintergrund und auf Grundlage internationaler Literatur [8,9] wurden durch den GMA Ausschuss POiL die Kernkompetenzen für Lehrende in der Medizin (KLM) entwickelt. Das Modell soll einerseits den Lehrenden Orientierung zu ihrer didaktischen Ausbildung geben und andererseits die inhaltliche Gestaltung hochschuldidaktischer Fortbildungen sowie die Evaluation von Fakultätsentwicklungsprozessen erleichtern. Zudem soll dadurch ein Ansatz geboten werden, der für die Beurteilung der Lehrqualifikation in deutschsprachigen Raum einheitliche Kriterien definiert.

Das Modell der KLM beschreibt 6 Kompetenzfelder:

Medizindidaktisches Handeln

Lernerorientierung

Soziale und kommunikative Kompetenz

Rollen Vorbild und professionelles Handeln

Reflexion und Weiterentwicklung der eigenen Lehrpraxis

Systembezogenes Lehren und Lernen

Für diese wurden jeweils Teilkompetenzen definiert und Lernziele beschrieben. Anwendungsbeispiele veranschaulichen die jeweiligen Kompetenzen. In einem nächsten Schritt sollen die KLM durch spezifische, weiterführende Kompetenzen für Lehrende mit besonderen Aufgaben systematisch ergänzt werden.

Wen möchte ich ansprechen?

Lehrende und Anbieter von Qualifizierungsangeboten von Lehrenden aus anderen Fachdidaktiken.

Fragen an die TeilnehmerInnen

Wie wird in anderen Disziplinen und in der allgemeinen Hochschuldidaktik die Kompetenzorientierung umgesetzt und was ist die theoretische Grundlage hierfür?

Wie wird der erfolgreiche Kompetenzerwerb der Adressaten erfasst?

Wie wird der Transfer der erworbenen Kompetenzen in die Praxis sichergestellt?

Quellen:

1) Das Kompetenzzentrum für Hochschuldidaktik in Medizin Baden-Württemberg, Zugänglich unter: <http://www.medidaktik.de/> [Zugriff am 31.10.2014]

2) Kompetenznetz Medizinlehre Bayern, Zugänglich unter: <http://kompetenzzentrum-medizinlehre.de/fakultaetsentwicklung.html> [Zugriff am 31.10.2014]

3) Landesakademie für Medizinische Ausbildung (LAMA) Zugänglich unter: <http://www.lama-nrw.de/component/content/article/72.html> [Zugriff am 31.10.2014]

4) MedizinDidaktikNetz Deutschland (MDN) Zugänglich unter: <http://www.medidaktik.de/index.php?id=557> [Zugriff am 31.10.2014]

5) Weinert FE. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert FE (Hrsg.), Leistungsmessung in Schulen. Weinheim: Beltz. S. 17-31.

6) Nationaler Kompetenzbasierter Lernzielkatalog Medizin (NKLM) Zugänglich unter: <http://www.nklm.de/> [Zugriff am 15.09.2014]

- 7) Epstein RM, Hundert EM. (2002). Defining and Assessing Professional Competence. *Journal of the American Medical Association*, 287(2):226-235.
- 8) SrinivasanM, Li ST, Meyers FJ, Pratt DD, Collins JB, Braddock C, Hilty DM. (2011). "Teaching as a Competency": competencies for medical educators. *Academic Medicine*, 86(10):1211-1220.
- 9) Ross MT, Macrae C, Scott J, Renwick L, Moffat M, Needham G, Scott H, Irvine S. (2014). Core competencies in teaching and training for doctors in Scotland: a review of the literature and stakeholder survey. *Medical Teacher*, 36(6):527-538.

ID: 120 / I1-DS: 1

Inhaltlicher Forschungsbeitrag

Themen: Forschungsmethoden, Kompetenzorientierung, Lehrkompetenz, Kompetenzmodelle

Stichworte: Lehrkompetenzentwicklung, Lerntransfer, hochschuldidaktische Forschung, Wirkungsforschung, Messinstrumente

Kompetenzentwicklung und Lerntransfer in der Hochschullehre

Sabine Marx, Stefanie Hartz

In den vergangenen zehn Jahren hat das Kompetenzzentrum Hochschuldidaktik für Niedersachsen (KHN) im Verbund mit zahlreichen niedersächsischen Universitäten und Fachhochschulen umfangreiche Entwicklungsarbeit in der hochschuldidaktischen Programmentwicklung geleistet. Selbstverständnis des KHN ist es dabei, kein reines Servicecenter für die Lehre zu sein, sondern hochschuldidaktische Praxis und Forschung als Einheit zu verstehen.

Hierfür steht das hier zur Rede stehende, vom BMBF geförderte Begleitforschungsprojekt zum Qualitätspakt Lehre „Kompetenzentwicklung und Lerntransfer in der Hochschullehre“ des KHN und der Abteilung Weiterbildung und Medien des Instituts für Erziehungswissenschaft der TU Braunschweig.

Um die Qualität in der Lehre zu verbessern, investieren Hochschulen u. a. im Rahmen der von ihnen durchgeführten Qualitätspaktprojekte wesentlich in die hochschuldidaktische Weiterbildung ihrer Lehrenden. Gleichwohl sich diese Qualifizierungsmaßnahmen einer insgesamt guten Akzeptanz erfreuen, ist unklar, was genau die Lehrenden lernen, welche Fähigkeiten sie entwickeln und ob das Gelernte in der Praxis Anwendung findet. Das genannte Projekt adressiert genau diese Fragen, nämlich wie sich das Wissen und die Kompetenzen von Lehrenden im pädagogischen, methodisch-didaktischen Bereich entwickeln und welche Einflussfaktoren den Lerntransfer von Hochschullehrenden, die in entsprechenden Inhalten qualifiziert wurden, befördern bzw. erschweren.

Theoretisch schließt das Projekt erstens an den Forschungsdiskurs zur Kompetenzentwicklung und -erfassung (Al-Kabbani et al.) an, konkret an das von Trautwein und Merkt (2012) für den Hochschulkontext empirisch entwickelte Strukturmodell akademischer Lehrkompetenz. Zugleich ist für die systematische Operationalisierung des pädagogischen, methodisch-didaktischen Wissens und der darauf aufbauenden Kompetenzen eine Ergänzung und Präzisierung wie beispielsweise durch Marx et al. (2014) notwendig. Um die Aspekte zu untersuchen, die den Lerntransfer modellieren, referieren wir zweitens auf den Diskurs zu den Bedingungen von Lerntransfer. Hierzu liegen insbesondere aus dem betrieblichen Kontext Modellannahmen und Untersuchungen vor (z. B. Holton 1996, Meißner 2012), die jedoch für das Feld der Hochschule nur als Heuristik genutzt werden können, eine Anpassung erfordern und weiterentwickelt werden müssen.

Zur Beantwortung der im Projekt adressierten Fragen sind drei sorgfältig zu planende und durchzuführende Messzeitpunkte notwendig: vor der Qualifizierungsmaßnahme, unmittelbar danach und 6 Monate danach. Durch die Kombination unterschiedlicher Messzeitpunkte und -instrumente u. a. Videoaufzeichnungen realer Lehrsituationen gilt es sowohl abhängige als auch unabhängige Variablen genau zu erfassen und komplexe Wirkungszusammenhänge zu analysieren.

Al-Kabbani, D., Trautwein, C., & Schaper, N. (2012). Modelle hochschuldidaktischer Lehrkompetenz – Stand der Forschung. In B. Szczyrba & S. Gotzen (Hrsg.), *Das Lehrportfolio – Darstellung, Entwicklung und Nachweis von Lehrkompetenz an Hochschulen* (S. 29-50). Berlin: LIT.

Holton, E. F. III. (1996). The flawed four-level evaluation model. *Human Resource Development Quarterly*, 7(1), 5-21.

Marx, C., Goeze, A., & Schrader J. (2014). Pädagogisch-psychologisches Wissen zur Gestaltung von Lehr-/Lernsituationen: (Wie) unterscheidet es sich in Erwachsenenbildung/Weiterbildung und Schule? *Hessische Blätter für Volksbildung*, 64 (3), 238-251.

Meißner, A. (2012). Lerntransfer in der betrieblichen Weiterbildung: Theoretische und empirische Exploration der Lerntransferdeterminanten im Rahmen des Training off-the-job. Reihe Personal, Organisation und Arbeitsbeziehungen, Band 53. BoD.

Trautwein, C., & Merkt, M. (2012). Lehrportfolios für die Darstellung und Entwicklung akademischer Lehrkompetenz. In B. Szczyrba & S. Gotzen (Hrsg.), *Das Lehrportfolio - Darstellung, Entwicklung und Nachweis von Lehrkompetenz an Hochschulen* (S. 75-98). Berlin: LIT.

„Dieses Vorhaben wird mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen O1PB14014 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autoren.“

Adressaten:

Leiter/innen hochschuldidaktischer Einrichtungen

Forscher/innen im Bereich der Wirkforschung

Leiter/innen und Mitarbeiter/innen von QPL-Projekten mit didaktischen Qualifizierungsmaßnahmen

Frage:

Welchen Gewinn hat das Forschungsdesign für die hochschuldidaktische Forschung und Praxis?

ID: 182 / I1-DS: 6

Inhaltlicher Forschungsbeitrag

Themen: Kompetenzorientierung, Kriterien guter Hochschullehre, Lehrkompetenz, Kompetenzmodelle

Stichworte: Lehrkompetenz, Format, Kompetenzorientierung, Themenzentrierte Interaktion

[Lebendig lehren - gemeinsam forschen ... mit der Themenzentrierten Interaktion](#)

[Sandra Bischoff](#)

1) Im Zentrum meines Promotionsforschungsprojektes steht die Lehrkompetenz von Professor_innen, die mit dem konzeptionellen Ansatz der Themenzentrierten Interaktion (TZI) arbeiten. Innerhalb des Projektes habe ich die Spezifika dieses Ansatzes herausgearbeitet. Dabei sind auf methodischer Ebene zentral:

didaktische Herstellung eines persönlichen Bezugs zu den jeweiligen Inhalten

Partizipation der Studierenden

Erfahrungs- und Praxisbezogenheit (Employability)

Reflexion

eine ausgeprägte Feedbackkultur sowie

der Umgang mit Widersprüchen und Störungen innerhalb von Veranstaltungen

auf der Ebene der Haltung der Lehrenden:

ein achtsamer Umgang mit sich selbst (Gesundheitsförderung)

ein achtsamer und wertschätzender Umgang mit den Studierenden auf Augenhöhe

Weiterhin zentral ist das Konzept der partizipierenden Leitung, das die didaktisch-methodischen Prinzipien mit der Haltung der Lehrenden verbindet.

Forschungsmethodisch habe ich insgesamt 13 Interviews mit Professor_innen von Universitäten und Fachhochschulen sowie mit tzi-orientierten Hochschuldidaktiker_innen geführt. Mit Hilfe der Grounded Theory sind die Interviews in vivo codiert und mit der aktuellen Forschungsliteratur abgeglichen worden. Am aktuellen Forschungsstand wird kritisiert, dass es sich oft um espoused theories der Lehrenden und nicht um in-use-theories, die die Lehrpraxis beinhalten, handelt (vgl. Trautwein 2013). In diesem Fall sind die in-use-theories mit berücksichtigt worden, weil die befragten Lehrenden ihre Lehrpraxis innerhalb der Interviews reflektieren, ihre Praxis verändern und damit auch ihre Lehrkompetenzen erweitert haben.

Ein Ergebnis dieser fachlichen Auseinandersetzung mit der themenzentrierten Hochschuldidaktik ist die Entwicklung unterschiedlicher Veranstaltungs-Formate: interaktive Vorlesungen, fachlich orientierte Seminare (für fachliches Überblickswissen) mit methodischer Beratung für Studierende (Gestaltung einzelner Sitzungen), praxisorientierte Seminare mit hohem Übungsanteil sowie forschungsbasierte Seminare, in denen die Studierenden auf der Grundlage einer bestimmten Thematik ein eigenes Forschungsprojekt geplant und durchgeführt haben. Hier kann eine themenzentrierte Hochschuldidaktik auf verschiedenen Ebenen handlungsleitend sein: Einbeziehung der studentischen Interessen, Kooperation der Studierenden untereinander und mit Hochschullehrenden, Festlegung von Veranstaltungszielen und -formaten sowie Prozessorientierung. Letzteres ist für Forschungsprojekte und auch problemorientiertes Lehren und Lernen von besonderer Wichtigkeit. Insofern ist die TZI auch handlungsleitend für die Umsetzung des shift from teaching to learning

2) und

3) Auf der dghd würde ich gerne die Stärken einer themenzentrierten Hochschuldidaktik vorstellen und mit anderen Lehrenden (z.B. Professor_innen, Dozent_innen) diskutieren, um dieses hochschuldidaktische Konzept einer weiteren Prüfung zu unterziehen.

ID: 140 / I1-DS: 2

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: Beratung (Lehrende), Schreibdidaktik

Schreiben im Basismodul des Zertifikatsprogramms Hochschuldidaktik: Evidenzen und best practices für einen stärkeren Einbezug eines wichtigen Tiefenlerninstruments

Anika Limburg, Nadine Stahlberg

Im Erweiterungsmodul hochschuldidaktischer Zertifikatsprogramme ist die Bedeutung des Schreibens und damit schreibdidaktischer Methoden und Forschungsergebnisse bspw. durch die Themen Schriftliche Prüfungen vorbereiten, durchführen und bewerten evident. Für die Inhalte und Ziele, die mit dem Basismodul „Lehren und Lernen“ verbunden sind, ist dies nicht der Fall. Schreibdidaktische Forschung weist jedoch darauf hin, dass auch dort das Schreiben stärker aufgegriffen werden müsste, denn Schreiben ist evidenzbasiert eines der wirksamsten Mittel zum Tiefenlernen (s. Gonyea/Anderson 2009) und für Engagement von Studierenden (s. Light 2001). Wir sehen daher vielfältige Anknüpfungspunkte dafür, wo schreibdidaktische Annahmen, Forschungsergebnisse und Methoden im Basismodul nicht nur aufgegriffen, sondern gezielt und gewinnbringend eingesetzt werden können.

Um dies exemplarisch zu veranschaulichen, skizzieren wir zunächst Evidenzen für die hochschuldidaktische Bedeutung des Schreibens. Anschließend zeigen wir für eine Auswahl didaktischer Probleme, die für die im Basismodul behandelten Themen zentral sind, best practices, mit denen die Probleme erfolgreich bearbeitet werden können. Folgende didaktische Probleme greifen wir auf:

- Wie können Lehrende sicherstellen, dass Studierende Leseaufträge tatsächlich bearbeiten und Texte besser verstehen? Wie können sie dabei Tiefenlernen fördern?
- Wie können Lehrende – insbesondere in den MINT-Fächern – intuitive Fehlvorstellungen ihrer Studierenden aufdecken und sicherstellen, dass beispielsweise Rechenwege nicht bloß reproduziert, sondern auch verstanden wurden?
- Wie können Lehrende Studierende mit geringem Zusatzaufwand dabei unterstützen, Strategien im Lesen, Schreiben und Lernen zu erwerben, die für ein erfolgreiches Selbststudium erforderlich sind?
- Wie kann Gruppenarbeit so organisiert werden, dass alle beteiligt sind und gute Ergebnisse erzielt werden können?

Da im Umgang mit diesen Problemen dem Arbeitsauftrag besondere Bedeutung zukommt, stellen wir jeweils Beispiele für Arbeitsaufträge vor, die geeignet sind, die genannten Probleme zu bearbeiten. Abschließend zeigen wir überblicksartig, in welchen typischen Veranstaltungen des Basismoduls aus unserer Sicht die schreibdidaktische Expertise Einzug halten sollte und plädieren für eine stärkere Einbindung schreibdidaktischer Veranstaltungen im Erweiterungsmodul.

Schlagwörter:

Schreibdidaktik, Tiefenlernen, Hochschuldidaktisches Zertifikatsprogramm

Zielgruppe:

Hochschuldidaktiker_innen, Multiplikator_innen der Hochschuldidaktik

Fragen/Anregung zur Diskussion:

1. Sind Sie mit den genannten didaktischen Problemen sowie den Anregungen aus den best practices vertraut? Nutzen Sie bereits in ihrem eigenen Arbeitsumfeld irgendwelche der vorgeschlagenen Ideen?
2. Haben Sie Ideen, wie Sie in Ihrem eigenen Arbeitsumfeld unsere Anregungen umsetzen können?

ID: 166 / I1-DS: 4

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: Organisationsentwicklung, Faculty Development, Hochschulentwicklung, Qualitätsmanagement, Third Space, Verortung hochschuldidaktischer Einrichtungen

Stichworte: Institutionalisierungsformen, Tätigkeitsprofile von hochschuldidaktischen Professionals, allgemeine / fachspezifische Hochschuldidaktik, Profilschärfung

Strategien und Strukturen: Wie erreichen wir die Lehrenden? Austausch zur Schärfung der Profile zentraler und dezentraler hochschuldidaktischer Einrichtungen

Barbara Zimmermann, Theresa Rothe

Hochschuldidaktische Einrichtungen sind an Universitäten und Fachhochschulen unterschiedlich institutionalisiert (beispielsweise als übergeordnetes Zentrum mit allgemeiner hochschuldidaktischer Ausrichtung, als fachspezifische Einheit mit oder ohne Verbindung zu einer zentralen Einrichtung etc.). Mit der jeweiligen Verankerung gehen spezifische Tätigkeitsprofile der hochschuldidaktischen Professionals und verschiedene Strategien zur Aktivierung der Lehrenden einher; parallel sind individuelle Stärken und Problemherde zu identifizieren.

Im gemeinsamen Austausch soll dieser Zusammenhang von Institutionalisierung und Tätigkeitsprofilen mit Blick auf eine Profilbildung zentraler und dezentraler bzw. allgemeiner und fachspezifischer hochschuldidaktischer Einrichtungen diskutiert werden. Dazu werden vier Impulse gesetzt: 1. Welche Institutionalisierungsmodelle existieren aktuell? Wie werden darin allgemeine und fachspezifische Hochschuldidaktik strukturell abgebildet? 2. Welche Tätigkeitsprofile und Strategien lassen sich in Abhängigkeit der jeweiligen Institutionalisierungsform als gewinnbringend verdichten? 3. Wo liegen Stärken und Problemherde der jeweiligen Strukturen? 4. Welche Anstöße für Organisationsentwicklungsprozesse lassen sich vor diesem Hintergrund konkretisieren?

Der Austausch eröffnet die Möglichkeit, Stärken und Grenzen der eigenen Institutionalisierungsform im Vergleich mit anderen wahrzunehmen, um so die eigene hochschuldidaktische Tätigkeit zu profilieren. Darüber hinaus sollen erste Konsequenzen mit Blick auf die Gestaltung zukünftiger Strukturen formuliert werden, um diese in Entscheidungsprozesse einer langfristigen Implementierung hochschuldidaktischer Einrichtungen einzubringen.

Zielgruppe:

hochschuldidaktische Professionals mit struktureller Verankerung an Hochschulen

'Weichensteller' hochschuldidaktischer Strukturen

Fragen an die Teilnehmer*innen:

Wie sind allgemeine und fachspezifische Hochschuldidaktik an ihrer Hochschule strukturell abgebildet?

Welches Tätigkeitsprofil lässt sich in Abhängigkeit Ihrer strukturellen Verankerung herausarbeiten? Welche Strategien bewähren sich?

Welche Stärken sehen und erleben Sie in der jeweiligen Struktur? Wo liegen Problemherde?

Welche Struktur würden Sie sich in der Zukunft wünschen?

ID: 337 / I1-DS: 8

Inhaltlicher Forschungsbeitrag

Themen: eLearning, Lehrkompetenz, Kompetenzmodelle

Stichworte: Professionalisierung, Qualität von Lehre, Videofallarbeit

Videogestützte Fallarbeit – Ein Baustein innovativer Weiterbildungskonzepte für die Professionalisierung Hochschullehrender

Christina Baust, [Sabine Digele](#), Josef Schrader

Die Qualität von Lehr-/Lernprozessen an Hochschulen und damit auch die Hochschullehrenden in ihrer Zuständigkeit und Handlungskompetenz für die Gestaltung von Kursangeboten, rücken zunehmend in den Fokus öffentlicher und wissenschaftlicher Aufmerksamkeit. Langfristiges Ziel des Projekts „Erfolgreich studieren in Tübingen (ESIT) – Förderung besserer Lehre“, das in Kooperation von Hochschuldidaktik und der Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung der Universität Tübingen umgesetzt wird, ist es deshalb, den zumeist vor allem fachlich spezialisierten Hochschullehrenden eine methodisch gesicherte Lehrkompetenz sowie ein breites Repertoire an neuen didaktischen Lehrtechniken und Prüfungsformen zu vermitteln. Aufgrund der heterogenen Vorkenntnisse und fachlichen Hintergründe sowie eingeschränkter zeitlichen Ressourcen der Hochschullehrenden besteht die Notwendigkeit, inhaltlich hoch individualisierte sowie flexibel nutzbare Fortbildungsformate zu gestalten. Dazu bietet sich videogestützte Fallarbeit als eine praxisnahe und unmittelbar handlungsrelevante (Weiter-)Bildungsmethode an, da sie nachweislich professionelles Lehrhandeln fördert und problemlos in netzgestützte Formate integriert werden kann.

Auf Grundlage der Ergebnisse einer vorgeschalteten Bedarfsanalyse unter den Hochschullehrenden der Universität Tübingen sowie unter Berücksichtigung der Ressourcen und Strukturen des Hochschulkontextes werden Fortbildungskonzepte entwickelt, die neben einer zielgruppen- und fachbereichsbezogenen Ausrichtung auch eine Variation der Inhalte und zeitlich-organisatorischen Angebotsformen aufweisen. Die Erprobung der Angebote und Formate im Rahmen der hochschuldidaktischen Weiterbildungspraxis soll Anhaltspunkte bezüglich möglicher Erfolgsfaktoren für eine nachhaltige Integration videogestützter Fallarbeit im Hochschulkontext liefern. Während die ersten Umsetzungen sich auf den Standort Tübingen begrenzen und diese gezielt nach der Akzeptanz und Lernwirkung der Angebote fragen, sollen in einem zweiten, zeitlich versetzten Schritt auch ausgewählte andere Hochschulstandorte in die Erprobung eingeschlossen und somit Fragen der Implementation vor unterschiedlichen strukturellen Rahmenbedingungen stärker in den Blick genommen werden. In der Evaluation kommen dabei standardisierte Befragungen und Tests zum Einsatz.

Der Vortrag stellt das Grundkonzept der Professionalisierung Hochschullehrender, zentrale Befunde der Bedarfsanalyse sowie erste Ergebnisse der Erprobung exemplarischer Konzepte vor. Dabei wird es einen praxisnahen Einblick in die darin eingesetzte Videofallarbeit aus Nutzersicht geben. In der anschließenden Diskussion interessiert uns vor allem, inwiefern sich Hochschullehrende die Arbeit mit den Fortbildungsformaten vorstellen können und wie sie die Anschlussfähigkeit der Konzepte in der Hochschuldidaktik bzw. in der wissenschaftlichen Weiterbildung an ihren Hochschulstandorten einschätzen.

ID: 286 / I1-DS: 10

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: Beratung (Lehrende), Organisationsentwicklung, Faculty Development, Hochschulentwicklung, Prüfen, Prüfungsmethoden

Stichworte: Prüfen, Studiengangsentwicklung, Kompetenzorientierung, Befragung

Wie kann man die Qualität von Prüfungen universitätsweit verbessern?

Katrin Billerbeck, Miriam Barnat

Wie kann man die Qualität von Prüfungen universitätsweit verbessern?

Katrin Billerbeck, Miriam Barnat, Technische Universität Hamburg-Harburg (TUHH)

Prüfungen sind zugleich der wichtigste und der schwierigste Aspekt des Constructive Alignments in der universitären Lehre (Biggs, J. 1999): Was und wie geprüft wird ist maßgeblich für das Lernverhalten der Studierenden (Metzger 2012). Eine sehr ausgefeilte Unterrichtsgestaltung kann an einer nicht entsprechend veränderten Prüfung scheitern. Gleichzeitig unterliegt die Prüfung auch viel mehr Zwängen als die sonstige Gestaltung der Lehre. Die Einführung formativer Prüfungsformate in vielen parallelen Veranstaltungen erfordert zudem Koordinierungsaufwand für die Lehrenden, um Häufungen im Arbeitsaufwand für die Studierenden zu vermeiden. Hohe Teilnehmerzahlen erschweren innovative Prüfungsmodelle und in Bezug auf viele Gütekriterien von Prüfungen ist eine Klausur das Mittel der Wahl (vgl. auch Reimann 2014). Zudem ist eine Veränderung von Prüfung auch mit besonderen Schwierigkeiten verbunden, da hier eine Erwartbarkeit und Vergleichbarkeit u.a. prüfungsrechtlich und auch von Seiten der Studierenden gewünscht ist.

Kurzum: Prüfungen zu verändern ist eine große Herausforderung. Auf der dghd Jahrestagung 2015 möchten wir gerne mit den anderen Teilnehmern diskutieren, welche Möglichkeiten sich für Hochschulentwickler ergeben, Lehrende für die Umstellung von Prüfungen zu gewinnen und die Akzeptanz für neue Prüfungsformate bei Studierenden zu erhöhen. In einem kurzen Vortrag stellen wir die Schritte vor, die wir in einem Bottom-up Ansatz dazu bisher unternommen haben. Diese umfassen folgende Maßnahmen:

- Lehrveranstaltungen, die ihre Prüfung verändern möchten, wurden im Rahmen eines Ausschreibungsverfahrens durch die zeitweise Finanzierung von wissenschaftlichen Mitarbeitern gefördert
- Im Rahmen der Überarbeitung aller Module an der TUHH wurde Beratung zur Formulierung von Lernzielen angeboten, in deren Rahmen die Prüfungen und ihre Passung zu den Lernzielen thematisiert werden konnten.
- Es wurde eine Broschüre zum Thema Prüfungen erstellt, die didaktische und formale Aspekte rund um das Thema umfasst.
- Aktuell läuft eine Umfrage unter Studierenden die zugleich Informationen über den Umgang mit Prüfungen sammelt als auch Sensibilisierung für alternative Prüfungsformate leistet.

Diskutieren würden wir gerne vor allem mit Praktikern mögliche Interventionsmöglichkeiten für Hochschulentwickler und Didaktiker, vor allem wenn es keinen standardisierten Studiengangsentwicklungsprozess gibt, wie er im Textbuch steht (z.B. in Reimann 2014). Im Mittelpunkt steht dabei nicht die Suche nach guten Beispielen für kompetenzorientierte Prüfungen, sondern die Perspektive der Hochschulentwicklung. Besonders relevant ist dabei die Frage nach sowohl additiven als auch integrativen Modulprüfungen (Pietzonka 2014).

Literatur

Biggs, J. (1999). Teaching for quality learning at university. Glasgow: McGraw Hill.

Metzger, C. (2012): Grenzen und Potentiale von Großlehrveranstaltungen. In: Dorfer, A.; Pany, D. (Hg.): Hochschullehre XXL - Großlehrveranstaltungen im Fokus

Pietzonka, M. (2014). Die Umsetzung der Modularisierung in Bachelor- und Masterstudiengängen. Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 9 (2), 78-90.

Reinmann, G. (2014): Kompetenzorientierung und Prüfungspraxis an Universitäten: Ziele heute und früher, Problemanalyse und ein zeitgemäßere Vorschlag (im Erscheinen). Im Oktober 2014 online eingesehen unter: http://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2014/10/Artikel_Berlin_Okt_14.pdf

Wen möchte ich ansprechen?

- Hochschulentwickler und -entwicklerinnen
- didaktische Beraterinnen und Berater

Mit welchen Fragen möchte ich welche Diskussion mit meinem Beitrag auslösen?

- Welche weiteren als die genannten Möglichkeiten gibt es, Lehrende für die Umstellung von Prüfungen zu gewinnen?
- Gibt es Erfahrungen mit integrativen Modulprüfungen und den entsprechenden Absprachen unter den Lehrenden? Wie kann man das gut machen?
- Gibt es Erfahrungen mit der Gestaltung der Verteilung von Prüfungen über das gesamte Studium?
- Welche Möglichkeiten gibt es, die Akzeptanz für neue Prüfungsformate bei Studierenden zu erhöhen?

ID: 173 / I1-DS: 5

Inhaltlicher Forschungsbeitrag

Themen: Beratung (Lehrende), Organisationsentwicklung, Faculty Development, Hochschulentwicklung

Stichworte: Nudging, Teilnahmesteigerung, HDZ

„Nudging Academics“

Cornelia Gutmann, Kathrin Dengler, Thomas Roscher

Ausgangspunkt für das Projekt „Nudging Academics“ an der Universität Ulm war eine Unterauslastung der vom Hochschuldidaktik-Zentrum Baden-Württemberg (HDZ, 2014) angebotenen Kurse an der Universität Ulm. So fielen im Jahr 2013 drei der zehn angebotenen Workshops aufgrund von Teilnehmermangel aus, obwohl rund 2.300 Akademiker aus allen Fakultäten auf dem Postweg über das hochschuldidaktische Angebot informiert wurden.

In Zusammenarbeit mit dem Institut für Wirtschaftswissenschaften der Universität Ulm entstand das Projekt „Nudging Academics“, mit welchem versucht wurde, die Teilnahme an den hochschuldidaktischen Kursen der Universität Ulm im Jahr 2014 zu erhöhen.

Menschen agieren nicht immer als rationale Nutzenmaximierer, die ihren Präferenzen gemäß handeln. Vielmehr hat sich gezeigt, dass eine kleine zusätzliche Information („Nudge“) zu erheblichen Verhaltensänderungen führen kann. Ein Nudge kann als ein kleiner Stoß in die gewünschte Richtung verstanden werden. So konnten durch minimale Zusatzinformationen Verhaltensänderungen beispielsweise im Bereich der Altersvorsorge, des Vermögensaufbaus und der Gesundheitsprävention erzielt werden (Thaler & Sunstein, 2008, Madrian & Shea, 2012, Calzolari & Nardotto, 2012). Der Nudge in der vorliegenden Studie war eine schriftliche Information bezüglich des Wertes der hochschuldidaktischen Kurse am Standort Ulm. Der Wert wurde auf Basis vergleichbarer Angebote außerhalb des HDZ konservativ berechnet.

Insgesamt erhielten N = 2278 Ulmer Lehrende in einem persönlichen Anschreiben einen Programmflyer. Diese Lehrenden wurden zufällig auf eine Experimentalgruppe (EG, n = 1180) und eine Kontrollgruppe (KG, n = 1098) aufgeteilt, wobei das Anschreiben der EG den Nudge enthielt.

Insgesamt erfolgten 98 interne Anmeldungen von 47 Ulmer Lehrenden, die sich nahezu gleichmäßig auf EG und KG verteilten. Unabhängig von EG oder KG meldeten sich generell mehr Frauen als Männer, mehr Nicht-Mediziner als Mediziner und mehr (Post-)Doktoranden als Professoren an. Eine zusätzliche E-Mail zur Jahresmitte mit Verweis auf das Ulmer Restprogramm erbrachte zwar neue Anmeldungen, aber keinen Unterschied zwischen EG und KG.

Als Fazit bleibt festzuhalten, dass die Teilnahme für das Jahr 2014 höher war als im Vorjahr. Allerdings kann über den Einfluss des Nudges auf die Teilnahmewahrscheinlichkeit (noch) keine Aussage getroffen werden, da die Stichprobe der Kursteilnehmer (bisher) zu gering ist. Aus diesem Grund wird die Studie aktuell repliziert.

Mit diesem Beitrag möchten wir alle ansprechen, die sich ebenfalls mit (zu geringer?) Beteiligung an hochschuldidaktischen Kursen beschäftigen (müssen). Gerne würden wir darüber diskutieren, welche (guten/schlechten) Erfahrungen andere Workshopleiter- oder Organisatoren gemacht haben: Wie begeistert man (naturwissenschaftliche) Lehrende für die Teilnahme an hochschuldidaktischen Workshops? Was funktioniert gut/nicht?

Disqspace: Praxis hochschuldidaktischer Weiterbildung II

ID: 232 / I2-DS: 1

Inhaltlicher Forschungsbeitrag

Themen: Forschungsmethoden, Lehrmethoden, Qualitätsmanagement

Stichworte: Lerntransfer; hochschuldidaktische Weiterbildung; Evaluation

Bedingungen des Lerntransfers in der hochschuldidaktischen Weiterbildung

Mareike Beuße

Zurzeit werden im Rahmen des Qualitätspakts Lehre viele hochschuldidaktische Weiterbildungsformate für Lehrende angeboten, um die Lehrqualität an den Hochschulen zu verbessern. Hierbei ist jedoch weitgehend unerforscht, inwieweit das in den Weiterbildungen Gelernte nach Abschluss der Weiterbildung tatsächlich von den Lehrenden im Lehralltag angewendet wird und welche Faktoren für die Anwendung relevant sind. Grundsätzlich ist aus der Organisationsforschung bekannt, dass das persönliche Können eine notwendige Bedingung für leistungsbezogenes Verhalten und somit auch für den Lerntransfer ist. Darüber hinaus gelten das individuelle Wollen, das soziale Dürfen und Wollen sowie die situative Ermöglichung als zentrale Faktoren, die die tatsächliche Anwendung des Gelernten in der Praxis modellieren (vgl. Rosenstiel et al. 2005).

Konkrete Modellannahmen sowie empirische Untersuchungen zu den Determinanten des Lerntransfers liegen derzeit vorrangig aus dem betrieblichen Kontext vor (für einen Überblick siehe Meißner 2012). Hier werden die Einflussfaktoren in Merkmale der Teilnehmenden (z. B. Persönlichkeitsfaktoren, Fähigkeiten und Fertigkeiten, Transfermotivation), des Trainings (z. B. Transferdesign, Übereinstimmung der Trainingsaufgaben mit den Anforderungen im Job) sowie der Arbeitsumgebung (z. B. Unterstützung durch Vorgesetzte und Kollegen) unterschieden (vgl. Baldwin & Ford 1988).

Diese Einflussfaktoren lassen sich auf den Gegenstand der hochschuldidaktischen Weiterbildung weitestgehend übertragen, bedürfen jedoch einer auf die besonderen Bedingungen von Hochschullehrenden ausgerichteten Spezifizierung. Im Rahmen der Evaluation der zweisemestrigen hochschuldidaktischen Weiterbildung teach4TU-Basisqualifizierung wurde im Anschluss an die Lerntransferforschung ein auf den Bereich der hochschuldidaktischen Weiterbildung und den Arbeitsbedingungen von Hochschullehrenden angepasstes Instrument zur Erfassung des Lerntransfers und seiner Bedingungen entwickelt. Der entwickelte Fragebogen wird im Forschungsdesign ein halbes Jahr nach Beendigung der hochschuldidaktischen Weiterbildung eingesetzt und wurde bisher an 50 Teilnehmenden von insgesamt drei Weiterbildungsdurchgängen getestet.

Vorläufige Ergebnisse zeigen, dass die im Anschluss an den Forschungsstand extrahierten Einflussfaktoren im Fall der untersuchten Weiterbildung weitestgehend mit dem Transfer des in der Weiterbildung Gelernten im Zusammenhang stehen. So spielen das Transferdesign der Weiterbildung, die Lehrbedingungen, die antizipierten positiven Folgen der Anwendung, sowie personale Dispositionen wie die Transfermotivation, das methodisch-didaktische Wissen zum Ende der Weiterbildung, die Selbstwirksamkeitserwartung bei der Anwendung und die Gewissenhaftigkeit im Fall der untersuchten Weiterbildung eine wesentliche Rolle. Zugleich gibt es kontextspezifische Abweichungen: Im Bereich der Arbeitsumgebung sind vor allem die Wahrnehmung der Studierenden zentral, KollegInnen und Vorgesetzte hingegen scheinen ersten Befunden zufolge den Lerntransfer eher weniger zu modellieren. Im Beitrag sollen das entwickelte Instrument sowie erste Ergebnisse vorgestellt und diskutiert werden.

Literatur:

Meißner, A. (2012). Lerntransfer in der betrieblichen Weiterbildung: Theoretische und empirische Exploration der Lerntransferdeterminanten im Rahmen des Training off-the-job. Reihe Personal, Organisation und Arbeitsbeziehungen, Band 53. BoD.

Baldwin, T. T., & Ford, J. K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41(1), 63-105.

Rosenstiel, L. von, Molt, W., & Rüttinger, B. (2005). *Organisationspsychologie*. Vollst. überarb. u. erw. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.

Zielgruppe: HochschulforscherInnen, insb. im Bereich hochschuldidaktische Weiterbildung, HochschuldidaktikerInnen, Lehrende

ID: 377 / I2-DS: 12

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: Beratung (Lehrende), Interdisziplinarität, Transdisziplinarität, Peer Learning

Stichworte: Interdisziplinäre Vernetzung des wissenschaftlichen Mittelbaus, Kollegiales Lernen, Hochschuldidaktik im Dialog mit Lehrenden

Das Format „Hochschuldidaktik am Mittag“ als Maßnahme zur Förderung des interdisziplinären Austauschs engagierter Lehrender

Linda Roppelt, Cornelia Entner, [Anne-Marie Fleischmann](#)

Das einstündige Format „Hochschuldidaktik am Mittag“ an der Technischen Universität München ist eine Maßnahme, mit der zwei Ziele verfolgt werden: Zum einen die Weiterbildung aller Beteiligten, indem kurze Inputs zu lehrrelevante Themen aufbereitet und diskutiert werden. Zum anderen der interdisziplinäre Austausch und die Vernetzung von HochschuldidaktikerInnen und Lehrenden untereinander, indem Neuigkeiten aus den Fakultäten und der Hochschuldidaktik miteinander geteilt und diskutiert werden. Die Resonanz der Lehrenden auf dieses Austauschformat ist positiv, da Good Practice Beispiele ebenso diskutiert werden wie konkrete Probleme, die an den Lehrstühlen auftauchen. Für uns als HochschuldidaktikerInnen bietet es die Möglichkeit, die Probleme und Themen kennen zu lernen, welche die Lehrenden wirklich bewegen und die häufig aufgrund unserer Distanz zum Alltag in den Fakultäten schwierig zu identifizieren sind. Die Erfahrungen, die wir in diesen Gesprächen machen, erleichtern uns das Konzipieren von maßgeschneiderten Angeboten und fakultätsspezifischer Unterstützung. Da die beschriebene Veranstaltungsreihe Bestandteil des Multiplikatorenprogramms (ein Programm zur Förderung besonders engagierter Lehrender) ist, kennen sich die Teilnehmenden und verstehen sich als Gruppe, die jedoch auch offen ist für interessierte Gäste, die der Veranstaltung beiwohnen. Der Dialog erweitert und intensiviert sich somit zwischen den Teilnehmenden, den Gästen und uns HochschuldidaktikerInnen. Gleichzeitig tragen die TeilnehmerInnen als MultiplikatorInnen den Dialog über Lehren und Lernen in ihre Fakultäten weiter. So entsteht ein Informationskanal, von dem insbesondere die Lehrenden des wissenschaftlichen Mittelbaus profitieren.

In unserem Tagungsbeitrag stellen wir das Format „Hochschuldidaktik am Mittag“ vor (Zielgruppe, Inhalte, Beispielablauf, Organisation), beschreiben die laufende Weiterentwicklungen (z.B. Evaluationsmöglichkeiten) und skizzieren, inwiefern diese Veranstaltungsreihe Teil einer hochschuldidaktischen Strategie zur Stärkung der Lehrkultur sein kann.

Fokussierte Zielgruppe:

HochschuldidaktikerInnen, die an einer interdisziplinären Vernetzung mit den Lehrenden und an kollegialem Lernen mit Hochschullehrenden interessiert sind.

Fragen an die TeilnehmerInnen:

Welche Strategien zur interdisziplinären Vernetzung und zum Austausch mit den Hochschullehrenden verfolgen andere hochschuldidaktische Einrichtungen? Wie werden an anderen Hochschulen Informationen über den Lehralltag (fakultätsspezifische Informationen, Themen, Probleme) identifiziert?

ID: 278 / I2-DS: 8

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: Beratung (Lehrende), Diversität, Heterogenität, Interdisziplinarität, Transdisziplinarität

Stichworte: Video-Feedbacks, Workshops, Einzelcoaching, Interdisziplinarität

Das Jenaer Modell der Hochschuldidaktischen Weiterbildung

Matthias Schwarzkopf, [Kathrin Carl](#), Bernd Teufel

1) Inhaltliches Abstract

An der Universität Jena ist die Servicestelle LehreLernen für die hochschuldidaktische Weiterbildung verantwortlich. Die Servicestelle wurde im Jahr 2012 neu eingerichtet. Sie ist eine Nachfolgeorganisation des bis dahin bestehenden Projektes LehreLernen, das im Fach Erziehungswissenschaft angesiedelt war.

Die hochschuldidaktische Weiterbildung wurde in den vergangenen zwei Jahren neu konzipiert.

1. Im Zentrum steht eine enge Begleitung der Teilnehmer/innen. Besonders prägnant sind die schon im Vorgänger-Projekt eingeführten Video-Feedbacks. Mit zwei Kameras werden in einer Lehrveranstaltung die Lehrenden und die Studierenden aufgezeichnet. Auf diese Weise gelingt es gut, Interaktionen zu zeigen. Die Teilnehmer/innen der Weiterbildungen erhalten auf Basis der Videographie detaillierte Rückmeldungen zu ihrer Lehrveranstaltung. Die Video-Feedbacks werden um Workshops und Einzelberatungen zu den für Hochschuldidaktische Weiterbildung üblichen Themen ergänzt.

2. Die Weiterbildungen werden zum überwiegenden Teil von den Mitarbeiter/innen der Servicestelle LehreLernen selbst durchgeführt. Das sind dieselben Personen, die dann auch für die Video-Feedbacks und weitere Beratungen zur Verfügung stehen. Dadurch wird ein möglichst häufiger und enger Kontakt zu den Teilnehmer/innen der Weiterbildung erreicht. Durch diese intensive Inhouse-Betreuung werden die Lehrenden ermutigt, sich auch im Lehralltag an die Mitarbeiter/innen der Servicestelle zu wenden.

3. Die klassischen Workshops wurden durch Einzelcoachings und Workshops in Kurzformaten ("Zeit zum LehreLernen") ergänzt. Zudem wurde das englischsprachige Angebot deutlich ausgebaut.

4. Bei der Personalzusammensetzung der Servicestelle wurde darauf achtet, aus möglichst allen Fachkontexten (Natur-, Geistes- und Sozialwissenschaften) Mitarbeiter/innen einzustellen. Dadurch gelingt eine höhere Akzeptanz insbesondere auch durch Lehrende der Naturwissenschaften. Alle Mitarbeiter/innen haben Lehrerschaft.

5. Die Servicestelle beschäftigt projektgebunden Mitarbeiter/innen mit weiteren Kompetenzen und achtet darauf, dass im Team regelmäßig Mitarbeiter/innen mit internationalem Hintergrund mitarbeiten.

6. Nicht zuletzt ist die Servicestelle LehreLernen innerhalb der Universität sehr gut mit anderen Einrichtungen (Graduiertenakademie und Personalentwicklung der Universität im Personaldezernat) verzahnt. Die Weiterbildungsprogramme werden aufeinander abgestimmt, sodass hochschuldidaktische Themen auch in den Programmen der anderen Anbieter Platz finden. Die Mitglieder der Servicestelle arbeiten außerdem in einer ganzen Reihe von Arbeitskreisen an der Universität Jena mit, so zum Beispiel in der AG Personalentwicklung oder im Arbeitskreis Internationalisierung der Lehre.

2) Zielgruppe:

Anbieter/innen Hochschuldidaktischer Weiterbildung

3) Fragen an die Teilnehmer*innen des Vortrags:

- Welche Elemente der Hochschuldidaktischen Weiterbildung haben wir nicht bedacht?
- Sind die Entwicklungen bei Ihnen ähnlich?

ID: 273 / I2-DS: 2

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: Beratung (Lehrende), Kriterien guter Hochschullehre, Lehrkompetenz, Kompetenzmodelle

Stichworte: hochschuldidaktische Beratung, Lehrbeauftragtenqualifizierung, Einzelcoaching, Lehr-Coaching

Didaktische Sprechstunde

Anne Hochscherf, Peter Hartel

Der Beitrag vermittelt einen ersten Eindruck von der „Didaktischen Sprechstunde“, einem neuen Beratungsformat, welches an der FH Düsseldorf für Lehrbeauftragte im Rahmen des BLP-Projektes "Servicestelle Lehrbeauftragtenpool" in Kooperation mit dem hdw nrw entwickelt wurde.

Zunächst wird anhand einer typischen Beratungssituation der exemplarische Ablauf einer Didaktischen Sprechstunde veranschaulicht. Im Beitrag werden zum Einen wesentliche Informationen zur Rolle und Funktion des Hochschulcoaches in diesem Beratungsformat gegeben. Weiterhin gibt es einen Überblick über den Beratungsbedarf von Lehrbeauftragten, der sich aus den bislang durchgeführten Didaktischen Sprechstunden an den 4 Hochschulen des Verbundprojektes herauskristallisiert hat. Da die Sprechstunden beidseitig evaluiert werden, teilnehmerseitig über einen a priori anonymen Onlinefragebogen und von Seiten der Hochschulcoaches über einen Fragebogen, der u.a. Rückschlüsse auf die Ausrichtung des Beratungsbedarfes zulässt, kann eine Aussage über die hauptsächliche Nutzung dieses Beratungsformates durch die Lehrbeauftragten getroffen werden. Ergänzend dazu gibt es Informationen zu den Rahmenbedingungen in der Vorbereitungs-, der Durchführungs- und der Nachbereitungsphase, um den damit einhergehenden Aufwand einschätzen und – z.B. als Programmgestalter/in - potenzielle Transfermöglichkeiten für die eigene Hochschule prüfen zu können.

In die Gespräche am Stand werden Erfahrungswerte und Erfolgsmeldungen bereits durchgeführter Sprechstunden eingebracht. Dabei können Fragen zu diesem Beratungsformat und dessen Durchführung aufgegriffen bzw. gemeinsam diskutiert werden.

Ein Poster, welches Informationen über das Beratungsformat und mögliche Beratungsinhalte grafisch darstellt, kann zur (Eröffnung einer) Diskussion ebenfalls heran gezogen werden. Das Poster ist folgendermaßen gestaltet:

Ein Diagramm stellt den Anteil von Lehrbeauftragten an den Hochschulen des Verbundprojektes „Servicestelle Lehrbeauftragtenpool“ dar und veranschaulicht den Bedeutungsgrad dieser Zielgruppe für die Realisierung „Guter Lehre“ an Hochschulen.

Sowohl das Zitat eines Teilnehmers als auch das eines Beraters unterstreichen die Bedeutung, welche diese Form der Beratung für die Lehrbeauftragten hat. Darüber hinaus wird deutlich, dass an diese Gruppe der Lehrenden hohe Ansprüche gestellt werden, sie bislang jedoch kaum in Ihrer Lehrtätigkeit unterstützt wurden, und Ihnen daher die Eröffnung eines solch hochwertigen Beratungsangebotes entsprechende Wertschätzung ihrer Tätigkeit beimisst.

Die Zielgruppe des Beitrags sind Akteure akademischer Personalentwicklung, Hochschuldidaktiker/innen, Programmverantwortliche, Hochschulcoaches und Lehrende.

Fragen, die im Gespräch am Stand aufgeworfen und diskutiert werden können, sind z.B.:

Wenn dieses Beratungsangebot hauptamtlich Lehrenden unterbreitet würde, sollte es dann einen anderen Titel als "Didaktische Sprechstunde" erhalten?

Inwiefern ebnet die Teilnahme an der Didaktischen Sprechstunde den Weg in ein lehrbegleitendes Coaching?

ID: 347 / I2-DS: 3

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: Fachdidaktik, Kompetenzorientierung, Organisationsentwicklung, Faculty Development, Hochschulentwicklung
Stichworte: Personal- und Organisationsentwicklung in der Lehre, Fachdidaktik Medizin, Lehrqualifikation, Zertifizierung, Hochschuldidaktik

Die Entwicklung des Zertifikats Medizindidaktik Bayern - Ein Projekt der Arbeitsgruppe Fakultätsentwicklung des Kompetenznetzes Medizinlehre Bayern

Anita Schmidt, Daniel Bauer, Yasmin Bayer, Pascal Berberat, Alexander Fehr, Alexandra Hesse, Stephanie Keil, Christina Kohlbeck, Anja Görlitz

Was möchte ich sagen

Mit Novellierung der Approbationsordnung für Ärzte [1] 2002 wurden an den medizinischen Fakultäten grundlegende Neukonzeptionen der Curricula vorgenommen. Die Bayerischen Universitäten haben für die strategische Begleitung des Umsetzungsprozesses 2006 das Kompetenznetz Medizinlehre Bayern (KMB) [2] gegründet, das seit 2008 vom Freistaat Bayern über das Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst gefördert wird. Das KMB soll in 7 Themenbereichen gemeinsame Qualitätsstandards entwickeln und implementieren. Ein wesentliches Ziel aus dem Themenschwerpunkt Fakultätsentwicklung ist die Konzeption und Umsetzung eines „Zertifikat Medizindidaktik Bayern“

Aktuell werden bereits etablierte Zertifizierungsmaßnahmen für den hochschuldidaktischen Qualitätsnachweis analysiert und auf Gemeinsamkeiten geprüft. Die Richtlinien der dghd [3,4] sowie die Standards von ProfiLehrePlus [5] und des MedizinDidaktikNetzes (MDN) [6] fanden dabei Berücksichtigung. Dank intensiver Abstimmung mit dem ProfiLehrePlus Verbund war es möglich, bayernweit einheitlich Kriterien für die Anerkennung medizinspezifischer hochschuldidaktischer Qualifizierungsmaßnahmen zu formulieren, die auch für die fachungebundene Qualifikation gelten sollen. Die Qualifizierungsstufen des ProfiLehrePlus Verbundes wurden in der jeweiligen Größenordnung übernommen (Grundstufe 60 Arbeitseinheiten (AE), Aufbaustufe 120 AE, Vertiefungsstufe 200 AE).

Die Grundstufe könnte als Mindestanforderung für den Nachweis der didaktischen Qualifikation zur Habilitation an allen bayerischen medizinischen Fakultäten eingeführt werden. Im Hinblick auf eine gegenseitige Anerkennung von (medizin-)didaktischen Kursen werden die Kursbescheinigungen vereinheitlicht. Die 5 Themenbereiche, in denen die AEs erworben werden können, werden durch medizindidaktische Inhalte ergänzt. Die Arbeitsgruppe gestaltet derzeit einen fachlichen kompetenzorientierten Dialogprozess über Inhalte, Lernziele und Umfang der fachdidaktischen Anteile für Medizin auf Basis der Kernkompetenzen für Lehrende in der Medizin des GMA Ausschusses für Personal- und Organisationsentwicklung in der Lehre mit ein [7].

Dabei soll das Zertifikat Medizindidaktik Bayern einerseits die fachdidaktische Weiterbildung in der Medizin auf einem hohen Qualitätsniveau sicherstellen und sich andererseits gut in das funktionierende System von ProfiLehrePlus regional und der dghd und des MDN national einfügen. So wird der Mobilität der Hochschullehrenden Rechnung getragen.

Wen möchte ich ansprechen?

Die Zentren für die Qualitätssicherung und Koordination von Qualifizierungsangeboten für Lehrende der allgemeinen und fachspezifischen Hochschuldidaktik

Fragen an die TeilnehmerInnen

Welche Vor- und welche Nachteile bieten Zertifikate für Hochschullehrende?

Wo liegen die Grenzen zwischen allgemeiner und fachspezifischer Hochschuldidaktik?

Wo liegen die Probleme der Zertifizierung derzeit in der deutschen Hochschullandschaft?

Quellen:

1) Approbationsordnung für Ärzte vom 27. Juni 2002 (BGBl. I S. 2405), die zuletzt durch Artikel 2 der Verordnung vom 2. August 2013 (BGBl. I S. 3005) geändert worden ist, Zugänglich unter: http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/_appro_2002/gesamt.pdf [Zugriff am 07.11.2014]

2) Kompetenznetz Medizinlehre Bayern, Zugänglich unter: <http://kompetenzzentrum-medizinlehre.de/fakultaetsentwicklung.html> [Zugriff am 31.10.2014]

3) Bundesweites Netzwerktreffen Hochschuldidaktik, AG 1 - Anerkennung von Leistungen der hochschuldidaktischen Weiterbildung, Konsens beim Netzwerktreffen am 9.11.2010 in Düsseldorf, Martin Mürmann, Zugänglich unter: <http://www.dghd.de/> [Zugriff am 07.11.2014]

4) Qualitätsstandards für die Anerkennung von Leistungen in der hochschuldidaktischen Weiterbildung, Beschlissen beim Netzwerktreffen der Hochschuldidaktik in Deutschland am 11.11.2013 in Göttingen und auf der dghd-Vorstandssitzung vom 16.12.2013, Zugänglich unter: <http://www.dghd.de/> [Zugriff am 07.11.2014]

5) ProfiLehrePlus, Zugänglich unter: <http://www.profilehreplus.de/index.php?id=2> [Zugriff am 07.11.2014]

6) MedizinDidaktikNetz, Zugänglich unter: <http://www.medidaktik.de/> [Zugriff am 11.11.2014]

7) Görlitz A, Ebert T, Bauer D, Grasl M, Hofer M, Lammerding-Köppel M, Fabry G (submitted). Kernkompetenzen für Lehrende in der Medizin (KLM). Positionspapier des GMA Ausschusses für Personal- und Organisationsentwicklung in der Lehre.

ID: 246 / I2-DS: 10

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: Beratung (Organisation), Organisationsentwicklung, Faculty Development, Hochschulentwicklung, Qualitätsmanagement

Stichworte: Hochschuldidaktik, Professionalisierung, Organisationsentwicklung, Schulentwicklung, Fallstudie

Hochschuldidaktik zwischen Verhalten und Verhältnissen: Eine funktionale Standortbestimmung auf Grundlage der Magdeburger Erfahrungen

Peter Albrecht, Marianne Merkt

Die Hochschuldidaktik ist professionstheoretisch und professionsethisch den Lern- und akademischen Bildungsprozessen der Studierenden verpflichtet (vgl. Merkt 2014; Combe und Helsper 1996). An der Hochschule Magdeburg-Stendal wurde im Rahmen des OPL-Projekts „Qualität hoch zwei“ eine zentrale themenspezifische Funktionseinheit, das Zentrum für Hochschuldidaktik und angewandte Hochschulforschung (ZHH) zur Verbesserung der Lehrqualität und zur Optimierung der Studienstrukturen eingerichtet. Als Erwartung wird an das ZHH herangetragen, dass es wirkungsorientiert das Studienverhalten der Studierenden und die Verhältnisse eingeschliffener Hochschulstrukturen und -prozesse weiterentwickelt. Während hochschuldidaktische Beratungs- und Weiterbildungsarbeit auf Vertrauen und Diskurs mit den Lehrenden durch Netzwerkbildung und Kulturentwicklung setzt, legen externe Erwartungen einen Tätigkeitszuschnitt nahe, der Änderungen durch Kontrolle und der Orientierung an mess- und überprüfbaren Qualitätsstandards der Lehre erreichen soll. Ergebnisse der Schulentwicklungsforschung legen jedoch nahe, dass sich die angestrebten Wirkungen nicht allein durch die Einführung von überprüfbaren Qualitätsstandards und externen Evaluationen erzielen lassen. Gewarnt wird vor einer Steuerungsillusion (vgl. van Ackeren 2007, S. 198ff). Die Alltagspraxis des Lehrens und Lernens würde durch eine solche hochschuldidaktische Arbeit nicht erreicht (vgl. auch Tenberg 2001). Nach Schütze (1996) kann dieser Dualismus zwischen den Zuständigkeiten für die Entwicklung der Lernenden als Individuen und für die Entwicklung der Hochschule als Institution anhand folgender Kriterien konkreter beschrieben werden. Hochschuldidaktischen Einrichtungen kommt eine intermediäre Position im Studien- und Lehrbetrieb zu, weil sie nicht direkt mit Studierenden arbeiten. Sie sind neben ihren professionellen Bildungszielen den Interessen Anderer, insbesondere ihrer Hochschulleitung, den Fachbereichen, den Lehrenden und ggf. hochschulexternen Drittmittelgebern verpflichtet. Sie arbeiten mit einer gemischten Angebotspalette, beispielsweise aus Beratung und Weiterbildung, aus Organisationsentwicklung und Qualitätsmanagement und sie sind insofern hybrid, als dass sie in ihrer Arbeit auf unterschiedliche Ressourcen und Kooperationen angewiesen sind (vgl. Schütze u.a. 1996). Um einen eigenen Standpunkt, eine eigene Position in der Hochschule sowie eigene professionelle Orientierungspunkte generieren zu können, wird eine empirische Untersuchung der eigenen vermittelten Bildungsarbeit im institutionellen Rahmen der Hochschule vorgeschlagen. Eine explorativ angelegte Fallstudie, in der durch die Erarbeitung einer „dichten Beschreibung“ (vgl. Geertz 1983) die Tätigkeitsschwerpunkte und Rahmenbedingungen sowie die eigene Position im Interessengeflecht von Institution, Akteuren und Lernenden bestimmt wird, kann als Orientierung zur professionellen Ausrichtung der hochschuldidaktischen Einrichtung zugrunde gelegt werden.

Zielgruppe

HochschuldidaktikerInnen, LeiterInnen von OPL-Pakt Projekten, Mitglieder von Hochschulleitungen, StudierendenvertreterInnen, VertreterInnen der akademischen Selbstverwaltung

Literaturverzeichnis

Combe, A.; Helsper, W. (Hrsg.) (1996). Pädagogische Professionalität. Frankfurt a. M.: Suhrkamp

Geertz, C. (1983). Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Merkt, M. (2014). Hochschuldidaktik, Organisationsentwicklung und Begleitforschung an der Hochschule Magdeburg-Stendal - ein integrativer Ansatz. In: Egger, R. et al. (Hrsg.) Hochschuldidaktische Weiterbildung an Fachhochschulen. Durchführung, Ergebnisse, Perspektiven. Reihe Lernwelforschung, Bd. 10. Wiesbaden: Springer Verlag. S. 27–48.

Schütze, F. u.a. (1996). Überlegungen zu Paradoxien des professionellen Lehrerhandelns in den Dimensionen der Schulorganisation. In: Helsper u.a. (Hg.): Schule und Gesellschaft im Umbruch. Weinheim: Beltz Verlag. S. 333-377.

Tenberg, R. (2001). Unterricht als zentrales Element von Schulentwicklung. Vortrag zur 3. Fachtagung „Neue Lernkonzepte im Kontext von Qualitätssicherung und Schulentwicklung“ des Programmträgers für das BLK-Programm „Neue Lernkonzepte in der dualen Berufsausbildung“ in Würzburg, 14.11.2001-16.11.2001.

Van Ackeren, I. (2007). Nutzung großflächiger Tests für die Schulentwicklung. Erfahrungen aus England, Frankreich und den Niederlanden. Bildungsforschung Bd. 3. Berlin: BMBF.

ID: 262 / I2-DS: 7

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: Beratung (Lehrende), Lehrkompetenz, Kompetenzmodelle, Professor*innen als Zielgruppe

Stichworte: Gestaltung Hochschuldidaktischer Weiterbildungsangebote für Lehrende, Zusammensetzung der Teilnehmenden / Erreichbarkeit bestimmter Zielgruppen

Hochschuldidaktische Weiterbildungsangebote für Lehrende: Stellschrauben und Auswirkungen

Gunda Mohr

Die hochschuldidaktischen Weiterbildungsangebote haben sehr unterschiedliche Hintergründe, und entsprechend unterschiedlich ist das Angebot gestaltet. Die Angebote sind freiwillig oder verpflichtend, kostenlos oder mit Teilnahmegebühr, fachspezifisch oder fachübergreifend, Statusgruppen spezifisch oder für alle Statusgruppen offen, mit oder ohne Zertifikat, etc..

Das im WS 2007/2008 ins Leben gerufene hochschuldidaktische Weiterbildungsprogramm BASISQualifikation für Lehrende der Universität Hamburg setzt auf freiwillige Teilnahme, ist fach- und Statusgruppen übergreifend, nicht in ein Zertifikat eingebunden und für die Teilnehmenden kostenlos.

Anfangs wurde das Programm aus Studiengebühren finanziert; inzwischen ist es unbefristet in die reguläre Finanzierung der UHH übergegangen. Wir haben dies zum Anlass genommen, einmal genauer auf die zur Verfügung stehenden Daten zu blicken. Als Datengrundlage dienten uns dabei u. a. die Anmelde Daten der Teilnehmer/innen, die Feedbackbögen der Workshops und die Ergebnisse der Nachbefragung der Teilnehmenden.

Von den mittlerweile mehr als 1.200 Lehrenden, die an den Workshops teilgenommen haben, wird das Angebot positiv bewertet. Auffällig ist, dass unter den Teilnehmenden alle Statusgruppen und Fakultäten in etwa so vertreten sind, wie an der Universität Hamburg insgesamt. Es werden also auch Professoren und Professorinnen und die Lehrenden der MINT-Fächer erreicht. Das Programm wird sowohl von erfahrenen Lehrenden als auch Einsteiger/innen in die Lehre genutzt, was der Zielsetzung „Lebenslanges Lernen“ des Programms entspricht.

Innerhalb des Beitrags möchten wir von unseren Erfahrungen berichten und diskutieren, wie sich die Entscheidungen bei der Programmgestaltung auf die Zusammensetzung der Teilnehmenden auswirken und welche „Stellschrauben“ was bewirken.

Zielgruppe:

Mitarbeiter/innen hochschuldidaktischer Einrichtungen

Leiter/innen hochschuldidaktischer Einrichtungen

Hochschuldidaktische Trainer/innen

Schlagwörter:

Hochschuldidaktische Weiterbildung, Programmgestaltung, Weiterbildungsevaluation

Fragen:

Welche Merkmale der Programmgestaltung haben welche Auswirkungen?

Welche Ziele werden mit den hochschuldidaktischen Angeboten verbunden?

ID: 143 / I2-DS: 5

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: Interdisziplinarität, Transdisziplinarität, Lehrkompetenz, Kompetenzmodelle, Organisationsentwicklung, Faculty Development, Hochschulentwicklung

Stichworte: Lehrkompetenzen, Führungskompetenzen, Hochschule, Verknüpfung

Lehr- und Führungskompetenzen in der Hochschule sinnvoll verknüpfen

Birgit Roßmanith

1. Um was geht es?

Das Zentrum für Schlüsselkompetenzen - und Hochschuldidaktik - der Universität des Saarlandes bietet einen hochschuldidaktischen Entwicklungsworkshop Lehren und Führen für die Hochschullehrenden unter folgenden Prämissen an: Führen und Lehren sind miteinander verwandte Aufgaben insbesondere in der Lehre bzw. im universitären Wirken im Selbstverständnis als Lehr- oder Führungskraft sowie in der Interaktion zwischen Lehrenden und Studierenden. Die Wechselwirkungen und die Spezifitäten von Lehren und Führen bezogen auf Lehr- und/oder Führungskompetenzen, -aufgaben, -kulturen, -rollen und -situationen werden in dem Workshop beleuchtet. An diesen Wechselwirkungen arbeiten in dem Entwicklungsworkshop die teilnehmenden Lehrenden experimentell, entwickelnd bzw. mit forschendem Blick. Wissenschaftlicher Entwicklungspartner des Pilotworkshops ist Prof. Dr. Dr. h.c. Johannes Wildt .

Bis März 2014 wurde ein Teilprojekt – unterteilt in Recherche- und Erprobungsphase – zum Thema Weiterentwicklung von Führungskompetenzen für die Ziel- und Akteursgruppen Professor/Innen , wissenschaftliche Mitarbeiter/Innen und Hochschulmanager/Innen in Kooperation mit der UdS-Personalentwicklung im Zentrum für Schlüsselkompetenzen durchgeführt. 69 wissenschaftliche Mitarbeiter/Innen, Hochschulmanager/Innen und Professor/Innen haben sich an dem Projekt und der Evaluation beteiligt. Die Erprobungsphase des Teilprojekts wurde vonseiten des Forschungsprojektes Qualis am Lehrstuhl von Prof. Dr. Frank Spinath der Universität des Saarlandes evaluiert (N=69) und erreichte Mittelwerte zwischen 1,26 und 1,61 (auf einer Skala von 1: vollkommen erreicht und 5: gar nicht erreicht). Auch die weiteren Zentrumsprogramme werden systematisch vom Qualis-Projekt evaluiert.

Im Zentrum für Schlüsselkompetenzen – und Hochschuldidaktik – werden regelmäßig Workshops, Lehrveranstaltungen bzw. weitere Formate angeboten, die Hochschullehrenden im Rahmen der UdS-Hochschuldidaktik sowie Studierenden im Rahmen des UdS-Schlüsselkompetenzen-Programms wissenschaftliche, berufsorientierte und persönliche Weiterentwicklungsmöglichkeiten eröffnen.

Auf experimentelle Weise werden im Zentrum projektorientiert auch Hochschuldidaktik- und Schlüsselkompetenzen mit und für Lehrende sowie Studierende verknüpft .

Auf dieser vielfältigen Grundlage scheint uns die Zeit reif zu sein, den Verknüpfungs-Win-Win der beiden Kompetenzen Lehren und Führen mit Lehrenden für die Hochschullehre und für Hochschulführungsaufgaben weiterzuentwickeln.

2. Die Schlagwörter

Lehr- und Führungskompetenzen in Hochschulen sinnvoll verknüpfen

3. Wer soll angesprochen werden?

An der Verknüpfung von Lehr- und Führungskompetenzen in Hochschulen interessierte Lehrende, Professor/Innen, Führungskräfte, Nachwuchswissenschaftler/Innen, Karriereentwickler/Innen, Hochschuldidaktiker/Innen, Qualitätsentwickler/Innen, Hochschulmanager/Innen, weitere interessierte Teilnehmende ...

4. Welche Diskussion soll ausgelöst werden?

Die Verknüpfungsoptionen von Lehren und Führen in Hochschulen austauschen

5. Welches Format wurde ausgewählt?

Poster in einem Disqspace

ID: 148 / I2-DS: 11

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: Lehrkompetenz, Kompetenzmodelle, Mentor*innen, Mentoringkonzepte, Peer Learning

Stichworte: Mentoring, Lehre im Dialog, kollegiale Unterstützungskultur

Mentoring für Hochschullehrende

Thanh-Thu Phan Tan, [Jens Krey](#)

Die Unterstützung von Lehrenden durch strukturierte Qualifizierung hat sich in den vergangenen Jahren vielerorts erfolgreich verstetigt. Gleichwohl wird über Qualifizierungsmaßnahmen aus unterschiedlichsten Gründen nur ein Bruchteil der Personen erreicht, die mit Lehraufgaben betraut sind. Um die Gestaltung von Lehre unmittelbar und in einer größeren Breite positiv zu beeinflussen, machen sich die Autor(inn)en das Instrument Mentoring zunutze, in dem eine erfahrene Person (Mentor(in)) ihr fachliches Wissen bzw. das Erfahrungswissen an eine noch unerfahrenere Person (Mentee) weitergibt.

Mit dem „Mentoring-Programm für Hochschullehrende“ werden Lehrende ab März 2015 zu Mentor(inn)en weitergebildet und begleiten Kolleg(inn)en bei der Durchführung von Lehrveranstaltungen. Dabei werden verschiedene Erfahrungen und konzeptionelle Überlegungen, die im Zusammenhang mit bestehenden Qualifizierungsprogrammen entstanden sind, aufgegriffen. Das Programm richtet sich an diejenigen, denen durch strukturierte Qualifizierung die Freude an der Lehre sowie dem Austausch darüber geweckt wurde. Ihr Engagement soll als wertvolle organisationale Ressource in Richtung kollegialer Unterstützung gelenkt werden. Gleichzeitig soll mit dem Programm der Bedarf an vertiefender Qualifizierung gedeckt werden, insbesondere durch die Schärfung von Beratungs- und Feedbackkompetenzen und der Reflexion der eigenen Lehre durch „die Brille“ der anderen.

Aus strategischer Sicht ist zum einen bedeutsam, dass das Mentoring-Programm eine Vernetzung von aktuell vorgehaltenen zentralen und dezentralen Qualifizierungsprogrammen ermöglicht und den interdisziplinären Dialog fördert. Zum anderen bietet kollegiales, interdisziplinäres Mentoring einen niedrigschwelligen Zugang für diejenigen, die nicht an strukturierter Qualifizierung teilnehmen können oder wollen, sich aber dennoch in der Lehre weiterentwickeln möchten. Ein weiterer strategisch bedeutsamer Effekt ist möglicherweise, dass der Einstieg in die Professionalisierung der eigenen Lehrtätigkeit als Mentee auch das Interesse an weiteren Qualifizierungsangeboten weckt.

Zum Wintersemester 2015/2016 ist die Ausweitung des Mentoring-Programms auf die Zielgruppe „Tutor(inn)en“ geplant. Ein besonders spannender Aspekt wird dann sein, die beiden Programmstränge (Lehre und Tutorien) durch „Qualitätskonferenzen“ miteinander zu verknüpfen und den statusübergreifenden Dialog über Lehre zu fördern. Vorteilhaft ist hier insbesondere, dass die Teilnehmenden durch ihre Vorqualifizierung eher über das notwendige Grundlagenwissen verfügen, um über das Lehren und Lernen zu sprechen. Dies ermöglicht sowohl eine Weiterentwicklung von Lehre im Dialog als auch eine Öffentlichkeit von Lehre.

Das Mentoring-Programm wird zunächst als zweijähriges Projekt eingeführt und evaluiert. Der Tagungsbeitrag stellt das Mentoring-Programm für Hochschullehrende vor.

Schlagwörter:

Mentoring, Lehre im Dialog, kollegiale Unterstützungskultur

Fokussierte Zielgruppe:

Koordinator/innen von Mentoring-Programmen an Hochschulen

Hochschuldidaktiker/innen, die aktuell oder perspektivisch didaktische Multiplikator/innen ausbilden

Hochschullehrende

Forscher/innen in den Bereichen Mentoring, Lehrkultur, Kooperation in der Lehre

Fragen:

Welche Erfahrungen haben andere Universitäten mit Mentoring-Konzepten?

Welche Anreizmöglichkeiten zur Teilnahme gibt es?

Welche Konzepte und Erfahrungen gibt es, um den Erfolg eines Mentoring-Programms bezogen auf Lehre zu evaluieren?

ID: 198 / I2-DS: 4

Inhaltlicher Forschungsbeitrag

Themen: Lehrkompetenz, Kompetenzmodelle, Qualitätsmanagement, Scholarship of teaching and learning

Stichworte: Effektivität hochschuldidaktischer Weiterbildung, Schwellenkonzepte, 'Schwierige' TN

Schwellenkonzepte als Problem und Herausforderung der Hochschuldidaktik

Ina Mittelstädt

Inhalte

Im Zentrum des Beitrags steht die Frage, ob und wie mit dem Modell der ‚Schwellenkonzepte‘ als erkenntnistheoretisches Fundament die Wirksamkeit von hochschuldidaktischer Weiterbildung befördert werden kann.

Schwellenkonzepte sind, wie Erik Meyer und Ray Land 2003 zu erst beobachtet haben, Konzepte, ohne deren Durchdringung ein Weiterkommen in einem Fach nicht möglich ist. Sie zeichnen sich dadurch aus, dass sie transformativ sind, also grundlegend Sicht- und Denkweisen verändern, und zwar in der Regel irreversibel. Zudem sind sie schwierig (oft anti-intuitiv), integrativ und begrenzt („bounded“), führen zu diskursiven und konstitutiven Veränderungen beim Lernenden und bringen ihn/sie in einen oft spannungsvollen Status der ‚Liminalität‘ (Meyer/Land 2005, 2006).

Dass unsere Weiterbildungen die Teilnehmenden ‚transformieren‘, ist sicher ein gemeinsames Ziel. Dieses Ziel ist verfehlt, wenn Lehrende zwar theoretisch die Prinzipien und Techniken guter Lehre kennen, sie aber praktisch nicht anwenden. Welche Prinzipien und Kompetenzen zu einer effektiveren Lehre führen, ist schon breit erforscht (Fleischmann/Jäger/Strasser 2014). Wie sie jedoch effektiv und ‚transformierend‘ an Lehrende vermittelt werden kann, ist sicher noch genauer zu erkunden und zu diskutieren (Bain/Bass 2012). Dass es auch in der Hochschuldidaktik schwierig zu überschreitende ‚Schwellen‘ gibt, lassen zum einen typische Einwände von Teilnehmenden von hochschuldidaktischen Weiterbildungen vermuten, zum anderen die häufige Beobachtung, dass bspw. trotz rationaler Überzeugung von der Richtigkeit konstruktivistischer Prinzipien Lehre in der Praxis dennoch instruktionalistisch gestaltet wird. Liegt es vielleicht daran, dass der Abschied von vertrauten Modellen und Konzepten schwierig und verunsichernd ist? Wie können wir unsere Teilnehmenden – die ja oft Probleme lösen oder Strategien optimieren wollen in unseren Weiterbildungen – in diesen liminalen Zustand bringen, ohne sie zu frustrieren?

Das Modell der Schwellenkonzepte ermöglicht einen Perspektivwechsel, der dabei helfen kann, konstruktiv mit dem Phänomen ‚schwieriger‘ Teilnehmender in hochschuldidaktischen Veranstaltungen umzugehen und zugleich – als langfristiges Ziel – den Praxistransfer hochschuldidaktischer Einsichten und damit die Wirksamkeit unserer Weiterbildungen zu verbessern.

Ich werde im disqspace-Beitrag die wichtigsten Erkenntnisse der Schwellenkonzept-Forschung und zentrale Aspekte und Implikationen für die Nutzung des Modells für die Hochschuldidaktik vorstellen und nach dem Vorbild der fachwissenschaftlichen Debatten (Barradell 2013) mit den Teilnehmenden eine erste Diskussion und Verständigung über die Schwellenkonzepte der Hochschuldidaktik anstoßen (und vielleicht erste Ideen für den Umgang damit in der Weiterbildung sammeln?).

Bain, K. R. & Bass, R. J. (2012). Threshold concepts of teaching and learning that transform faculty practice (and the limits of individual change). In: Harward, D. W. & Finley, A. P. (Hrsg.). *Transforming Undergraduate Education: Theory that Compels and Practices that Succeed*. Lanham, Md.: Rowman & Littlefield, S. 189-208.

Barradell, S. (2013). The identification of threshold concepts: a review of theoretical complexities and methodological challenges. *Higher Education*, 65 (2), 265-276.

Fleischmann, C.; Jäger, A. & Strasser, A. (2014). *Lehrkompetenz: Eine pragmatische Orientierungshilfe*. NHHL A 1.8.

Meyer, J. H. F. & Land, R. (2005). Threshold concepts and troublesome knowledge (2): epistemological considerations and a conceptual framework for teaching and learning. *Higher Education*, 49 (3), S. 373-388.

Meyer, J. H. F. & Land, R. (Hrsg.) (2006). *Overcoming Barriers to Student Understanding: threshold concepts and troublesome knowledge*. London and New York: Routledge.

Zielgruppe

- Hochschuldidaktische Trainerinnen und Trainer
- An Change-Prozessen beteiligte Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von hochschuldidaktischen Einrichtungen
- an hochschuldidaktischer Theoriebildung Interessierte

Schlagwörter

Effektivität hochschuldidaktischer Weiterbildung, Schwellenkonzepte, 'Schwierige' Teilnehmer

Fragen

- Finden Sie das Konzept ‚Schwellenkonzepte‘ geeignet zur Weiterentwicklung hochschuldidaktischer Weiterbildung?
- Was sind aus Ihrer Sicht hochschuldidaktische Schwellenkonzepte?
- Welche Erfahrungen haben Sie mit ihnen?
- Wie gehen Sie vor oder wie könnte man vorgehen, um die Hürden zu ihrem Verständnis abzubauen?

ID: 169 / I2-DS: 6

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: Kriterien guter Hochschullehre, Lehrkompetenz, Kompetenzmodelle, Lehrmethoden

Stichworte: Zertifikatsprogramm, wissenschaftliche Weiterbildung, Hochschuldidaktik

Zertifikatsprogramm „Kompetenz für professionelle Hochschullehre mit dem Schwerpunkt wissenschaftliche Weiterbildung“ an den drei mittelhessischen Hochschulen

Marguerite Rumpf, Heike Rundnagel

Inhalt:

Auf das wachsende Angebot und die veränderten Bedingungen an Lehrveranstaltungen im Kontext der wissenschaftlichen Weiterbildung (wWB), sollte auch von hochschuldidaktischer Seite reagiert werden. Ein mögliches Beispiel wie Hochschuldidaktik darauf reagieren kann, wird im Beitrag dargelegt. Im Rahmen des Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ arbeiten die drei mittelhessischen Hochschulen (Justus-Liebig-Universität Gießen, Philipps-Universität Marburg und die Technische Hochschule Mittelhessen) im Verbundprojekt WM³ Weiterbildung Mittelhessen zusammen, um nachfrageorientierte und berufsbegleitende Masterstudiengänge, Zertifikatskurse und Studienmodule zu entwickeln. Als Teil dieses Projekts wurde ein didaktisches Konzept entwickelt, um die (potenziell) Lehrenden auf die Lehre in der wWB vorzubereiten und für deren Besonderheiten zu sensibilisieren.

Ausgehend von der Beobachtung, dass Hochschuldidaktik in Bezug auf wWB bisher wenig im Fokus stand, soll hier das an den drei mittelhessischen Hochschulen implementierte Zertifikatsprogramm „Kompetenz für professionelle Hochschullehre mit dem Schwerpunkt wissenschaftliche Weiterbildung“ vorgestellt werden. Wobei auch auf die Modulwerkstatt eingegangen werden soll, die ein Angebot im Wahlpflichtbereich des Zertifikats darstellt. Ein zentraler und innovativer Aspekt des didaktischen Konzepts ist die Berücksichtigung der mikro-, meso- und makrodidaktischen Ebenen in der hochschuldidaktischen Qualifizierung. Geleitet von der These, dass deren gleichzeitige und gleichwertige Verbindung für eine angemessene Vorbereitung von Lehrenden in der wWB wichtig ist, werden in den Angeboten des Zertifikatsprogramms alle drei Ebenen aufgegriffen.

Zielgruppe:

Hochschuldidaktiker_innen, die Angebote der wWB an ihren Hochschulen haben

Hochschuldidaktiker_innen, die didaktische Konzepte im Bereich der wWB (wollen)

Hochschullehrende, die Interesse am Feld der wWB haben

Diskussionsfragen:

Welche neuen Herausforderungen kommen durch die Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote auf Hochschuldidaktiker_innen zu?

Welche weiteren Angebote benötigen Hochschullehrende, die in der wWB tätig sind/sein wollen?

Welche anderen Formen der Unterstützung/Weiterbildung benötigen Hochschullehrende in der wWB?

Welche Rolle spielt der Einbezug der makro- und mesodidaktischen Ebene in der Hochschuldidaktik in Bezug auf die grundständige Lehre?

Disqspace: POL in der universitären Lehrer*innenbildung

ID: 136 / I3-DS: 7

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: eLearning, Peer Learning, Studieneingangsphase

Stichworte: Lerngruppen, POL, E-Tutor

Begleitendes Lernen durch E-Tutoren und PoL-Gruppen

Michael Mach, Swenja Dirwelis

Studierende aller Naturwissenschaften benötigen ein fundiertes Grundlagenwissen. Dieses ist bei Schulabgängern nicht gleich gut ausgeprägt. Dies führt besonders in polyvalenten Grundlagenveranstaltungen zu Problemen. Studierende verstehen den Stoff nicht oder schaffen es nicht, die Inhalte aufzuarbeiten. Um diesem Missstand entgegenzuwirken, wurden thematische Grundlagenkurse auf der Lernplattform Moodle erstellt. Die Kurse beinhalten propädeutische Lerninhalte sowie formative und summative Wissenstests. Die Erfahrungen zeigen, dass die Zusatzangebote nur genutzt werden, wenn sie an Präsenzveranstaltungen geknüpft sind. Das Konzept des begleitenden Lernens durch E-Tutoren und PoL-Gruppen versucht dieses Problem zu beheben. Das Konzept sieht vor, dass es zu einer polyvalenten Grundlagenvorlesung sowohl einen E-Tutor für die Online-Grundlagenkurse gibt sowie einen Leiter für Lerngruppen. Idealerweise werden beide Tätigkeiten von EINER Hilfskraft ausgeführt.

Aufgaben des E-Tutors:

1. Pflege des Online-Grundlagenkurses
2. Verwaltung und Moderation des Online-Kursforums

Aufgaben des PoL-Gruppenleiters:

1. Kommunikation mit dem Dozenten
2. Kommunikation mit den Studierenden
3. Organisation der Lerngruppen
4. Aufbereitung der Themen für die Lerngruppen

Das Online-Forum wird zentrales Kommunikationsmittel zwischen allen Studierenden und dem Tutor sein. Hier werden Fragen aus Vorlesungen und Seminaren gesammelt und diskutiert, die dann in der Lerngruppe, die als Präsenzveranstaltung fungiert, behandelt werden. Der Tutor stellt neues Material ein und informiert die registrierten Studierenden per Mail darüber. Neu ist die Abkehr vom klassischen Tutorium hin zur Gruppenarbeit, die wenn möglich nach dem Prinzip des problemorientierten Lernens (PoL) gestaltet wird. Das PoL wird nicht im klassischen Sinne der Siebensprungmethode umzusetzen sein. Warum heißt es trotzdem problemorientiertes Lernen? Zum einen werden nur die Probleme aus den Vorlesungen und dem Online-Forum behandelt, zum anderen soll der Tutor die Fragen so konstruieren, dass eine bestimmte Thematik hinterfragt wird. Zusätzlich wird die zugehörige Vorlesung des Fachs mit einbezogen. Der Dozent wird in seiner Vorlesung regelmäßig auf die Online-Grundlagenkurse aufmerksam machen – zum einen, indem er den Wissensstand der Studierenden prüft (z.B. mit Hilfe eines Audience-Response-Systems), zum anderen lässt der Dozent alle Fragen, die während der Vorlesung aufkommen, in einer Box sammeln. Diese Fragen werden durch den E-Tutor in das Online-Forum eingepflegt. Im Forum werden die Fragen mit den Studierenden diskutiert und PoL-Gruppentreffen durch den Tutor organisiert. Alle Fragen und Aufgaben werden dem Dozenten für Anpassungen seiner Vorlesung zur Verfügung gestellt. Die Verknüpfung von Vorlesung, Online-Angebot und bedarfsgest. PoL-Gruppen soll dazu führen, dass die Studierenden kontinuierlich lernen und die Fertigkeit erlangen, selbständig und in Gruppen Probleme zu erkennen, zu hinterfragen und zu lösen.

Fallarbeit und Problemorientierung als Wege zur Überwindung unfruchtbarer Theorie und blinder Praxis in der Lehrerbildung? Eine kognitionspsychologische Grundlegung unter gemäßigt konstruktivistischen Vorzeichen

Hanna S. Müsche, Katrin B. Klingsieck, Ingrid Scharlau

Ziel dieses Beitrags ist es, einen Überblick über verschiedene Ansätze kasuistischen und problemorientierten Lernens zu geben und diese in ihren Wurzeln, in ihren lerntheoretischen Bezügen und in ihren Konkretionen im Rahmen der universitären Lehrerbildung systematisierend gegenüberzustellen. Während problemorientierte Lehr-Lern-Arrangements mittlerweile international und disziplinenübergreifend Verbreitung gefunden haben (z. B. Boud & Feletti, 1997; Gräsel, 1997) und zunehmend auch in der Lehrerbildung eingesetzt werden, hat das kasuistische Arbeiten in Pädagogik und Lehrerbildung insgesamt bereits eine längere Tradition, die im Zuge der allenthalben geforderten Theorie-Praxis-Verzahnung in der Lehrerbildung derzeit eine Art Renaissance erlebt (z. B. Klier, Schwenk & Spranger, 2010). Der Mehrzahl fallbasierter und problemorientierter Ansätze ist gemeinsam, dass sie auf einen situativen, aktiven und konstruktiven Wissenserwerbsprozess sowie auf die Verzahnung handlungsorientierten Herstellungs- und abstrakten Funktionswissens ausgerichtet sind. Welche Zielkompetenzen im Einzelnen fokussiert werden (z. B. Reflexion oder Problemlösen), welcher Stellenwert der Auseinandersetzung mit intersubjektiven Wissensbeständen zukommt und welche Rolle beispielsweise induktive und deduktive Denkvorgänge während des Lernens spielen, kann jedoch höchst unterschiedlich sein.

Darüber hinaus steht eine kognitionspsychologische Fundierung der Didaktik kasuistischen und problemorientierten Lernens im Mittelpunkt dieses Beitrags (vgl. Zumbach, Haider & Mandl, 2008). Das Hauptaugenmerk des Beitrags liegt dabei insbesondere auf den Repräsentationsformen unterschiedlicher Wissensarten sowie der Frage nach deren Integrierbarkeit in Anlehnung an die Praxisantinomie von Helsper (2004). Als Spielarten situativen Lernens lassen sich sowohl das kasuistische als auch das problemorientierte Lernen u. a. auf Basis des so genannten Case-based Reasoning (z. B. Kolodner, 1993) und der Expertiseforschung (z. B. Schmidt & Boshuizen, 1992) fundieren. In der Zusammenschau der theoretischen Annahmen und einschlägigen empirischen Befunde lässt sich konstatieren, dass Erfahrungs- oder Herstellungswissen grundsätzlich eher prototypisch, Theorie- oder Funktionswissen demgegenüber eher in propositionalen Netzwerken organisiert ist. Vor dem Hintergrund dieser kognitionspsychologischen Grundlegung soll schließlich diskutiert werden, inwieweit eine Integration auf der Ebene der Wissensstrukturen dennoch möglich sein kann und unter welchen Umständen ein situativ angelegter Wissenserwerb den Wissenstransfer eher befördert oder behindert.

Der vorliegende Überblicksbeitrag richtet sich an alle Lehrenden und Lernenden, die sich für Spielarten fallbasierten und problemorientierten Lernens interessieren und sich eingehender mit kognitionspsychologischen Aspekten der Frage nach der Integrierbarkeit von Theorie- und Praxiswissen auseinandersetzen wollen.

Literatur

Boud, D. & Feletti, G. I. (Eds.) (1997). *The challenge of problem-based learning* (2nd ed.). London: Kogan Page.

Gräsel, C. (1997). *Problemorientiertes Lernen: Strategieranwendung und Gestaltungsmöglichkeiten*. Göttingen: Hogrefe.

Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 49-98). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Klier, W., Schwenk, E. & Spranger, J. (2010). *Kasuistik in der Lehrerbildung: Seminardidaktische Impulse für eine praxis-, problem- und teilnehmerorientierte Arbeit mit angehenden Lehrerinnen und Lehrern*. Hohengehren: Schneider.

Kolodner, J. (1993). *Case-based reasoning*. San Mateo, CA: Morgan Kaufmann.

Schmidt, H. G. & Boshuizen, H. P. A. (1992). Encapsulation of biomedical knowledge. In D. A. Evans & V. L. Patel (Eds.), *Advanced models of cognition for medical training and practice* (pp. 265-282). New York: Springer.

Zumbach, J., Haider, K. & Mandl, H. (2008). Fallbasiertes Lernen: Theoretischer Hintergrund und praktische Anwendung. In J. Zumbach & H. Mandl (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie in Theorie und Praxis. Ein fallbasiertes Lehrbuch* (S. 1-11). Göttingen: Hogrefe.

Bibliografie

Müsche, H. S. & Stroot, T. (in Druck). Bildungswissenschaftliches Mentoring für Lehramtsstudierende – eine Angebotsstruktur zur Entwicklung von Selbstlernkompetenzen? Erste Evaluationsergebnisse. In Westphal, P., Stroot, T., Wiethoff, C., Lerche, E.-M. (Hrsg.), *Peer Learning in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern*. Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verlag.

Stroot, T., Westphal, P. & Müsche, H. (in Druck). Mentoring für Lehramtsstudierende: Konzeptentwicklung und -umsetzung. In Merkt, M., Schaper, N. & Wetzel, C. (Hrsg.), *Professionalisierung der Hochschuldidaktik. Tagungsband der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd)*. Gütersloh: Bertelsmann.

Müsche, H. S. & Scharlau, I. (2012). Psychologie in der Lehrerbildung: Didaktische Konzeption zur Förderung von Conceptual Change, Selbstlern- und Reflexionskompetenz. In M. Krämer, S. Dutke & J. Barenberg (Hrsg.), *Psychologiedidaktik und Evaluation IX* (S. 249- 257). Aachen: Shaker Verlag.

ID: 181 / 13-DS: 4

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: eLearning, Kompetenzorientierung, Lehrmethoden

Stichworte: e-learning, problemorientiertes Lernen, Lehrerbildung

GePros – game- und elearningbasierte, problemorientierte und selbstgesteuerte Lernumgebung – Vorstellung, Anwendung und Diskussion eines Lehrprojekts

Saskia Praetorius, Daniel Al-Kabbani, Carla Bohndick, Johanna Hilkenmeier, Sebastian T. König, Hanna S. Müsche, Sabrina Sommer, Katrin B. Klingsieck

Dieser Beitrag befasst sich mit der praktischen Umsetzung einer virtuellen Lernumgebung, über die Lehramtsstudierende problemorientiert neue Inhalte und Kompetenzen erwerben. Entsprechend dem Prinzip des constructive alignment (Biggs, 2003) ist Lehre dann zielführend, wenn die Lernhandlungen auf der gleichen Taxonomiestufe anzusiedeln sind wie die formulierten Lernziele. Im Hinblick auf eine kompetenzorientierte Lehre bedeutet dies, dass es notwendig ist, Lerngelegenheiten zu schaffen, die eine direkte Anwendung der erworbenen Kenntnisse ermöglichen und dadurch bestmöglich auf reales Handeln im beruflichen Kontext vorbereiten. Im Lehramtsstudium sollen Studierende u.a. folgende Lernziele erreichen: die Fähigkeit, Schulleistung und ihre Einflussfaktoren zu diagnostizieren, die Fähigkeit zur kritischen Bewertung und Reflexion von intuitiver Alltagsdiagnostik und Urteilsfehlern bei der Leistungsdiagnostik und bei der Diagnostik von Lern- und Verhaltensauffälligkeiten sowie die Fähigkeit, Fördermaßnahmen begründet abzuleiten (vgl. KMK-Standards für die Lehrerbildung, 2004). Im Sinne des oben genannten constructive alignment bedeutet dies, dass es in der Lehrerbildung notwendig ist, Lerngelegenheiten zu schaffen, die es ermöglichen, wiederholt a) die Leistung von Schülern und ihre Einflussfaktoren einzuschätzen, b) die eigenen subjektiven Annahmen und Entscheidungen zu reflektieren und c) Fördermaßnahmen theoriegeleitet und nach Durchlaufen eines systematischen diagnostischen Prozesses abzuleiten. Diese Lerngelegenheiten können über die Arbeit mit authentischen Falldarstellungen im Sinne des problemorientierten Lernens (POL) (Reusser, 2005; Zumbach, 2003) geschaffen werden. Dass problemorientiertes Lernen (POL) gegenüber herkömmlichen Lehrkonzepten wie z.B. dem instruktionsbasierten Lernen positive Effekte hat (z.B. auf den langfristigen Wissensabruf) zeigen z.B. Strobel und van Barneveld (2009) in ihrer Betrachtung von acht Metaanalysen oder auch Walker und Leary (2009). Vor diesem Hintergrund entwickelte die Arbeitsgruppe „Diagnose und Förderung“ der Universität Paderborn in Kooperation mit Katana Simulations eine virtuelle 3D-Umgebung mit authentischen Falldarstellungen und erhielt dafür jeweils in den Jahren 2012 bis 2014 den „Preis zur Förderung von Qualität und Innovation in der Lehre“ des Präsidiums der Universität Paderborn. In einem virtuellen Klassenzimmer mit virtuellen SchülerInnen können Lehramtsstudierende die beschriebenen Lernhandlungen ausführen: Die Studierenden haben Gelegenheit, das Verhalten von SchülerInnen zu beobachten, sich in der Diagnostik von Leistung, Motivation, Lernverhalten usw. auszuprobieren; sie können Fördermaßnahmen ableiten und erfahren, dass subjektiv oder unwissenschaftlich gestellte Diagnosen fehlerhaft sein können. Im Rahmen eines Dispspace wird die entwickelte Lernumgebung gePros vorgestellt und Gelegenheit zur Anwendung gegeben. Des Weiteren sollen Optimierungsmöglichkeiten gemeinsam diskutiert werden.

Biggs, J.B. (2003). Teaching for quality learning at university. Buckingham: Open University Press/Society for Research in Higher Education. (Second edition)

Reusser, K. (2005). Problemorientiertes Lernen – Tiefenstruktur, Gestaltungsformen, Wirkung. Beiträge zur Lehrerbildung, 23 (2), 159-182.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2004). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. (Beschluss der Kultusministerkonferenz von 16.12.2004). Zugriff am 02.02.2015:

http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf

Strobel, J. & van Barneveld, A. (2009). When is PBL more effective? A meta-synthesis of meta-analyses Comparing PBL to conventional classrooms. The Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning, 3 (1), 44-58.

Walker, A. & Leary, H. (2009). A problem based learning meta analysis: differences across problem types, implementation types, disciplines, and assessment levels. The Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning, 3 (1), 12-43.

Zumbach, J. (2003). PBL. Problembasiertes Lernen. Münster: Waxmann.

Hochschuldidaktiker/-innen

Lehrende

Pädagogische Psycholog/-innen

Lehrer/-innen

Programmierer/-innen

Studierende

Was halten Lehrende und Studierende von dem Lehrprojekt? Sind die Szenarien realistisch dargestellt? Welches Verbesserungspotential gibt es? Wie ließe sich die Wirksamkeit dieser Lernumgebung evaluieren?

ID: 199 / I3-DS: 6

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: Diversität, Heterogenität, Lehrmethoden, Peer Learning

Stichworte: Inklusion, Multiprofessionelle Teams, Kind-Umfeld-Analyse

Inklusion vom Kind und seinen Ressourcen aus denken - Das Vielfaltstableau zur Aus- und Weiterbildung in multiprofessionellen Teams

Petra Bükler, [Stefanie Meier](#), Cathleen Bethke

In diesem Beitrag wird ein innovatives, webbasiertes Aus- und Weiterbildungsinstrument zur gemeinsamen Professionalisierung Studierender sowie pädagogischer Fach- und Lehrkräfte vorgestellt: Das Vielfaltstableau. Es wurde durch eine an der Universität Paderborn angesiedelte, multiprofessionell zusammengesetzte Expertengruppe aus Institutionen rund um das Kind und seine Bildungsprozesse als Pilotprojekt entwickelt mit dem Ziel, Inklusion konsequent von den im Mittelpunkt stehenden Akteuren aus zu denken. Den Nutzer/-innen werden rund 20 authentische, anonymisierte Fallbeispiele (sog. „Kinderportraits“) zur Auswahl geboten, die aus dem pädagogischen Alltag formuliert sowie wissenschaftlich fundiert wurden. Das Vielfaltstableau enthält Portraits ganz verschiedener „besonderer“ Kinder, die ganzheitlich in ihren jeweiligen Lebens- und Lerngeschichten, ihren individuellen Bedürfnissen und Interessen beschrieben werden und die Nutzer/-innen vor die Frage nach möglichen sichtbaren und unsichtbaren Barrieren stellen. Verschiedene Alters- und Entwicklungsstufen vom zweijährigen Kindergartenkind bis hin zu Jugendlichen am Übergang in die berufliche Bildung finden Berücksichtigung. Gemäß einem weiten Inklusionsverständnis (Hinz 2012, Prengel 2014) werden Kinder sowohl mit als auch ohne diagnostizierten sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf vorgestellt. Das Angebot mehrerer Fallbeispiele zu demselben Schwerpunkt gewährleistet einen Einblick in die innere Heterogenität der Förderbereiche und soll somit einer Stereotypisierung von kindlichen Bedürfnissen entgegenwirken. Das Konzept des Tableaus sieht vor, dass Studierende im Rahmen der Lehramtsausbildung gemeinsam mit Vertreter/-innen aus der pädagogischen Praxis in einem multiprofessionellen Team auf Basis einer ressourcenorientierten Kind-Umfeld-Analyse ein inklusives Förderkonzept entwickeln, welches dem Kind jeweils exemplarisch eine echte Teilhabe ermöglichen soll. Eine Sensibilisierung für die Kindperspektive sowie die Förderung von Kooperationskompetenz in Aus- und Weiterbildungskontexten sollen zu einem reflektierten Umgang mit Heterogenität im weitesten Sinne unter der Berücksichtigung von interdependenten Heterogenitätskategorien führen und zu einem Grundverständnis von Vielfalt als Regelfall beitragen. Das Vielfaltstableau als interaktiv nutzbares Instrument bietet die Chance der Verflechtung von unterschiedlichen Studiengängen der Regelschullehrämter und schafft die inhaltliche Verbindung zum Lehramt sonderpädagogische Förderung/Inklusion im Rahmen der Lehre. Perspektiven für die Weiterentwicklung in Forschung und Lehre werden zur Diskussion gestellt. Erste Evaluationsergebnisse aus der Erprobungsphase liegen bereits vor und weisen auf angestoßene Reflexionsprozesse der Nutzer/-innen hinsichtlich der Professionalisierung inklusiver Bildung sowie auf die Relevanz und die Praktikabilität des Vielfaltstableaus in pädagogischen Alltagskontexten hin.

Bükler, P. (2013). Individualisierung, Integration, Inklusion: Kitas und Grundschulen auf dem Weg. In: DDS, H.7/8 (2013), S.10-12. Themenheft: Frühkindliche Bildung.

Bükler, P.; Meier, S.; Bethke, C. & Autorengruppe Vielfaltstableau (2014). Inklusion vom Kind aus denken – Das Vielfaltstableau zur Aus- und Weiterbildung in multiprofessionellen Teams. In: Schulpädagogik heute, H.10/5 (2014), S.1-11.

Hinz, A. (2012). Inklusion – die Herausforderung für jede Grundschule. In Grundschule aktuell, H.117/2012, S.3-6.

Prengel, Annedore (2012): Kann inklusive Pädagogik die Sehnsucht nach Gerechtigkeit erfüllen? Paradoxien eines demokratischen Bildungskonzepts. In: Simone Seitz; Nina-Kathrin Finnen; Natascha Korff; Katja Scheidt (Hg.): Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 16–31.

Prengel, A. (2013). Inklusive Bildung in der Primarstufe. Eine wissenschaftliche Expertise des Grundschulverbandes. Frankfurt a.M.: Grundschulverband.

Wernet, Andreas (2006). Hermeneutik - Kasuistik - Fallverstehen. Stuttgart: Kohlhammer.

Hochschullehrende aus dem Bereich der Lehramtsstudiengänge

Forscher/-innen im Bereich inklusiver Bildung

Pädagogische Fach- und Lehrkräfte

Studierende der Lehramtsstudiengänge und Referendare sowie Auszubildende in pädagogischen und sozialen Berufsfeldern

ID: 180 / I3-DS: 3

Inhaltlicher Forschungsbeitrag

Themen: Lehrmethoden

Stichworte: Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Blockseminar, praxisnahe Fallarbeit

Praxisnahe Fallarbeit – am Stück oder in Scheiben? Ein Vergleich zweier Veranstaltungsformate in der universitären Lehrerbildung.

Sabrina Sommer, Johanna Hilkenmeier

Aus lerntheoretischer Sicht lohnt die Überlegung, inwieweit eine zeitliche Umstrukturierung von Lerneinheiten ein intensiveres, tiefergehendes und elaborierteres Lernen. Derzeit setzt sich die Struktur des Universitätsstudiums meist aus häufig wechselnden Themen und teilweise unterschiedlichen Studienfächern innerhalb einer Woche bzw. eines Tages zusammen. Größere und flexiblere Zeitblöcke könnten jedoch die Möglichkeit bieten, sich aktiver und intensiver mit Problemen auseinanderzusetzen (Schulmeister & Metzger, 2011). Das hier vorgestellte Forschungs- und Lehrprojekt wurde im Bereich der universitären Lehrerbildung erprobt und kombiniert zwei Aspekte. Zum einen wurde aufgrund der Annahme, dass eine Verdichtung von Lerneinheiten ein tiefergehendes Lernen ermöglicht, die Veranstaltung innerhalb eines viertägigen Blockseminars durchgeführt. Andererseits wurde das didaktische Konzept des problemorientierten Lernens genutzt. Hierbei setzen sich die Lernenden in komplexen Lernumgebungen aktiv mit unstrukturierten Fragestellungen auseinander (Krause et al., 2011) und werden dabei schrittweise angeleitet (Reusser, 2005). Inhaltlich beschäftigten sich die Studierenden dabei mit pädagogisch-psychologischer Diagnostik im Rahmen schulspezifischer Fälle. Innerhalb der vier Präsenztage wurden zunächst relevante Inhalte erarbeitet, dies in Form von Kurzvorträgen, Gruppenarbeiten oder Diskussionsrunden. Anschließend bearbeiteten die Studierenden in Kleingruppen mit ihrem neu erworbenen Wissen ein praxisrelevantes, realitätsnahes und komplexes Fallbeispiel. Die Ergebnisse wurden abschließend im Plenum vorgestellt. Zur Überprüfung der Wirksamkeit des Seminarkonzepts wurde ein Vergleich mit wöchentlichen Veranstaltungen, die ebenfalls das Arbeiten mit Fallbeispielen beinhalteten, hinsichtlich der Facetten Wissenszuwachs und Selbstwirksamkeit durchgeführt. Die Studierenden wurden zu insgesamt drei Messzeitpunkten getestet und befragt. Die Ergebnisse zeigen, dass die Teilnehmenden aus der Blockveranstaltung in der Postmessung sowie auch im Follow-up vier Wochen nach Seminarende über einen höheren Wissenszuwachs verfügten als die Studierenden der wöchentlichen Veranstaltungen. Hinsichtlich der Selbstwirksamkeit bezüglich diagnostischer Kompetenzen ergaben sich über alle drei Messzeitpunkte hinweg keine signifikanten Unterschiede.

Hilkenmeier, J. & Sommer, S. (2014). Praxisnahe Fallarbeit – Block vs. wöchentliches Seminar. Ein Vergleich zweier Veranstaltungsformate in der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32 (1), 88-100.

Krause, U.-M., Stark, R. & Herzmann, P. (2011). Förderung anwendbaren Theoriewissens in der Lehrerbildung: Vergleich problembasierter und instruktionsorientierter Lernens. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 58 (2), 106 – 115.

Reusser, K. (2005). Problemorientiertes Lernen – Tiefenstruktur, Gestaltungsformen, Wirkung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23 (2), 159-182.

Schulmeister, R. & Metzger, C. (2011). Die Workload im Bachelor: Ein empirisches Forschungsprojekt. In R. Schulmeister & C. Metzger (Hrsg.), *Die Workload im Bachelor: Zeitbudget und Studierverhalten. Eine empirische Studie* (S. 13-128). Münster: Waxmann.

Beitrag richtet sich an:

Dozenten/innen, die sich für praxisnahes Lehren und Lernen interessieren

Forscher/innen im Bereich problemorientiertes Lernen

Forscher/innen zu Veranstaltungsformaten im Block

Interessierte an strukturellen und zeitlichen Alternativen zu konventionellen wöchentlichen Veranstaltungsformaten

ID: 209 / I3-DS: 1

Disqspace

Problemorientiertes Lernen in der universitären Lehrer*innenbildung (Mantelabstract zum Disqspace)

Katrin B. Klingsieck

Im Disqspace „problemorientiertes Lernen in der universitären Lehrerbildung“ sind Beiträge versammelt, die sich aus unterschiedlichen Blickwinkeln mit dem problemorientierten Lernen befassen.

Zielgruppe

Lehrende in den bildungswissenschaftlichen Studiengängen des Lehramtsstudiums
am Konzept des problemorientiertes Lernens Interessierte

Bibliografie

Mantelabstract zum Disqspace, daher Verzicht auf Bibliographie

ID: 206 / I3-DS: 5

Inhaltlicher Forschungsbeitrag

Themen: Lehrmethoden

Stichworte: problemorientiertes Lernen, Lehrerbildung, Kompetenzorientierung

Wie müssen problemorientierte Seminare in der Lehrerbildung konzipiert sein: Implikationen aus den Evaluationsergebnissen von problemorientierten und instruktionsorientierten Seminaren

Katrin B. Klingsieck, Hanna S. Müsche, Saskia Praetorius

Der Beitrag stellt Ergebnisse einer Evaluationsstudie von problem- (POL) und instruktionsorientierten Seminaren (INS) zur Diskussion. Es handelt sich dabei um pädagogisch-psychologische Seminare (zu: Diagnose und Förderung in der Schule) des bildungswissenschaftlichen Lehramtsstudiums der Universität Paderborn. Vor dem Hintergrund bisheriger Befunde erwarteten wir, dass Studierende in den POL-Seminaren besser abschneiden würden als Studierende der INS-Seminare (z. B. Strobel & van Barneveld, 2009; Walker & Leary, 2009). Im Rahmen eines quasi-experimentellen Prä-Post-Designs wurden sowohl direkte (Kompetenz- und Wissenserwerb) als auch indirekte Veränderungsmessungen (Nutzungshäufigkeit von Lernstrategien) per Onlinebefragung realisiert.

Die Evaluation wurde im Wintersemester (414 Studierende; Frauenanteil: 70%; Lehramter: 68% Sekundarstufe I, 31% Sekundarstufe II, 1% Sonstige; Fachsemester: $M = 1.62$, $SD = 1.02$; Alter: $M = 20.98$, $SD = 2.62$) und im Sommersemester (372 Studierende; Frauenanteil: 67%; Lehramter: 16% Sekundarstufe I, 64% Sekundarstufe II, 20% Sonstige; Fachsemester: $M = 2.15$, $SD = 1.04$; Alter: $M = 20.97$, $SD = 2.75$) 2013 durchgeführt. Die Ausprägung der Fachkompetenz, Methodenkompetenz, sozial-kommunikativen Kompetenz und personalen Kompetenz wurde mittels des Grazer Evaluationsmodell des Kompetenzerwerbs von Paechter, Skliris und Macher (GeKo: 2011) erfasst. Die Reliabilität der sechsstufigen Skalen (jeweils 4-5 Items) lag in beiden Semestern zwischen .75 und .89. Die Nutzungshäufigkeit kognitiver (organisieren, wiederholen, elaborieren, kritisch prüfen), metakognitiver (planen, kontrollieren, regulieren) und ressourcenbezogener Strategien (Anstrengung, Aufmerksamkeit, Lernumgebung, Lerngruppen, Literaturrecherche) wurde mit dem Fragebogen zur Erfassung von Lernstrategien im Studium (LIST; Wild & Schiefele, 1994) erfasst. Die Reliabilitäten der LIST-Skalen lagen bei einer durchschnittlichen Itemanzahl von 7 zwischen .74 und .86. Im Sommersemester wurde zusätzlich ein Test zur Erfassung veranstaltungsbezogenen Fakten- und Anwendungswissens eingesetzt (jeweils fünf MC-Aufgaben).

Die POL-Studierenden waren den INS-Studierenden im Kompetenzzuwachs überlegen ($t(378) = 2.38$, $p = .02$, $d = 0.38$; POL: $M = 4.05$, $SD = 0.55$, $n = 48$; INS: $M = 3.81$, $SD = 0.65$, $n = 332$). Das Bild zeigte sich insbesondere für die Methodenkompetenz und die sozial-kommunikativen Kompetenzen, nicht jedoch für die Fach- und die Personalkompetenz. Anders als erwartet, ergaben sich jedoch weder in den objektiven Testleistungen noch in der Nutzungshäufigkeit der Lernstrategien überzufällige Unterschiede zwischen den Studierendengruppen.

Literatur

Paechter, M., Skliris, B. & Macher, D. (2011). Evaluation universitärer Lehre mittels subjektiver Kompetenzeinschätzung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 58, 128-138.

Strobel, J. & van Barneveld, A. (2009). When is PBL more effective? A meta-synthesis of meta-analyses comparing PBL to conventional classrooms. *The Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 3, 44–58.

Walker, A. & Leary, H. (2009). A problem based learning meta analysis: differences across problem types, implementation types, disciplines, and assessment levels. *The Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 3 (1), 12-43.

Wild, K.-P. & Schiefele, U. (1994). Lernstrategien im Studium. Ergebnisse zur Faktorenstruktur und Reliabilität eines neuen Fragebogens. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 15, 185-200.

Zielgruppe

Lehrende in den Bildungswissenschaften der Lehramtsstudiengänge

am Konzept des problemorientierten Lernens Interessierte

an der umfassenden Evaluation von Lehrveranstaltungen Interessierte

Fragen

Wie lassen sich die Befunde erklären, z. B. Behinderung des Wissenstransfers durch situativ gebundenen Wissenserwerb in POL-Seminaren?

Wie können die POL-Seminare optimiert werden, z. B. durch die Repräsentation jedes Inhalts durch multiple Problemsituationen bzw. Falldarstellungen?

Disqspace: Lehrer*innenbildung

ID: 210 / I4-DS: 5

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: Fachdidaktik, Forschungsmethoden, Lehrmethoden

Stichworte: Offene Lernumgebungen, selbst organisiertes Lernen, Videoanalyse, Sequenzanalyse

Analyse von Interaktionsstrukturen in komplexen Lehr-Lernumgebungen mithilfe von Videodaten, ein Fallbeispiel

Peter F. E. Sloane, [Desiree Daniel](#), Bernd Gössling

1) In vielen Bildungsbereichen machen es die gegenwärtigen gesellschaftlichen Herausforderungen erforderlich, Lernumgebungen neu zu gestalten. So findet vielerorts ein Wandel von lehrer- zu lernerzentrierten Unterrichtsformen statt, da davon ausgegangen wird, dass Lernen hierdurch sinnvoller und effektiver gestaltet werden kann (vgl. Klippert, 2008, S. 30). Diese Umstellung erfordert in der Regel eine vollkommene Neustrukturierung: den Entwurf neuer Lernmaterialien, das Redesign von Räumlichkeiten etc. Lehrende müssen im Zuge dieses Prozesses sowohl die Neugestaltung praktisch umsetzen als auch mit Herausforderungen umgehen, die sich aus der Umstellung ergeben (vgl. Grasedieck, 2009).

Rollen, Strukturen, Regeln und Konventionen des Systems sind den Beteiligten oft nicht geläufig. Möglicherweise ergeben sich diese sogar erst im Laufe der Zeit, im gegenseitigen Umgang miteinander. Lernende und Lehrende sehen sich folglich, insbesondere zu Beginn, mit zahlreichen Unsicherheiten konfrontiert. Unterschiedliche Erwartungslagen können schnell zu Irritationen und Konflikten führen.

Im Rahmen einer Fallstudie wurde untersucht, wie Rollen, Strukturen, Regeln und Konventionen bei einem Wechsel von einem lehrer- auf einen lernerzentrierten Unterricht interaktiv entstehen und welche Auswirkungen dies auf die didaktische Arbeit hat. Mithilfe von Videokameras wurden alltägliche Unterrichtssituationen in einer offenen Lernumgebung an einem kaufmännischen Berufskolleg festgehalten. Erste Ergebnisse zeigen, dass viele Schüler zwischen spiel- und lernerorientierten Aktivitäten wechseln. Die Lehrpersonen versuchen, die Spiele zu unterbinden und werden dadurch in eine überwiegend disziplinierende Rolle gedrängt, in der sie sich selbst nicht wohlfühlen, für die sie gleichzeitig aber auch keine Alternative sehen. Die Schüler integrieren ihrerseits die Lehrer sowie deren Disziplinierungsversuche in ihre spielerischen Aktivitäten und lassen hierdurch die Grenzen zwischen Spiel und Lernen verwischen.

Das Videomaterial wurde auf Makro- und Mikroebene ausgewertet. Auf Mikroebene wurden mithilfe einer Sequenzanalyse die Interaktionen zwischen den beteiligten Personen detailliert untersucht. Leitgebend waren dabei das Verständnis der Konversationsanalyse sowie das der objektiven Hermeneutik (vgl. u. a. Maiwald, 2005). Auf Makroebene wurde die institutionelle Logik ethnografisch in den Blick genommen (vgl. u. a. Heath, 1982).

Literaturverzeichnis

Grasedieck, D. (2009). Neue Formen des Lernens. Potentielle und tatsächliche Wirkungen [elektronische Fassung]. *Neue Didaktik*, 1, 7-24.

Heath, S. B. (1982). Ethnography in Education: Defining the Essentials. In P. Gilmore & A. Glatthorn (Eds.), *Ethnography and Education: Children in and out of school* (Pp. 33-55). Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics.

Klippert, H. 2008. *Pädagogische Schulentwicklung: Planungs- und Arbeitshilfen zur Förderung einer neuen Lernkultur*. Weinheim: Beltz.

Maiwald, K. (2005). Competence and Praxis: Sequential Analysis in German Sociology [Electronic Version]. *Forum: Qualitative Social Research*, 6, 3.

2) Lehrende, die in offenen Lernumgebungen agieren; Forschende mit inhaltlichem Fokus auf offenen Lernumgebungen oder mit methodischem Schwerpunkt auf Videoanalysen.

3) Offene Lernumgebungen, selbst organisiertes Lernen, Videoanalyse von Unterricht

4) Welche didaktischen Implikationen lassen sich aus den Beobachtungen ziehen?

Welche Nützlichkeit weisen die Erkenntnisse für die Lehrerausbildung auf?

Welche Bedeutung hat die Methodik der Videoanalyse für die Lehr-/Lernpraxis?

Welche Erfahrungen haben andere Teilnehmer im Umgang mit videobasierten Daten gemacht?

Welche alternativen Auswertungsmethoden sind vor dem Hintergrund der Fragestellung denkbar?

ID: 203 / I4-DS: 4

Inhaltlicher Forschungsbeitrag

Themen: Beratung (Studierende), Forschungsmethoden, Lehrkompetenz, Kompetenzmodelle

Stichworte: Lernkulturen, Didaktiken, Studieneingangsphase, Erwachsenenbildung

DidaktEB: Ansichten zum Lehren und Lernen Individuelle Didaktiken von Studierenden der Erwachsenenbildung an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg

Kira Nierobisch, Ute Holm

Das Projekt DidaktEB_Die Rekonstruktion von didaktikbezogenen Entwicklungsverläufen von Studierenden der Erwachsenenbildung an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg untersucht im Rahmen einer Längsschnittuntersuchung die Weiterentwicklung handlungsleitender Didaktikvorstellungen von Studierenden der Erwachsenenbildung im Verlauf ihres Studiums. Zielgruppe der Untersuchung sind Studierende der verschiedenen Studiengänge der Erwachsenenbildung, sei es im Rahmen eines Vollzeitstudiums (BA, MA oder Diplom) oder eines berufsbegleitenden Studiums (Kontaktstudium). Dazu wurde mit einem qualitativen Forschungsdesign gearbeitet, das Vignettestest, Leitfadeninterviews und Gruppendiskussionen miteinander trianguliert. Anhand von 200 Vignetten (vgl. Baer u.a. 2007; Kutscher 2010, S. 191) wurden die verschiedenen Studierenden dazu befragt, was für sie beim Lehren und Lernen wichtig ist. Das empirische Design wurde weiterhin durch vier Gruppendiskussionen (vgl. Schäffer 2012) mit BA Studierenden des vierten Semesters ergänzt und thematisch vertieft. Geplant sind prospektiv leitfadengestützte Interviews, die nach P. Mayring ausgewertet werden (vgl. Mayring 2010) sowie einige biografieanalytische Interviews (vgl. Rosenthal 2011).

Anknüpfend an Forschungsarbeiten zur universitären Lernkultur im Bereich der Erwachsenenbildung (vgl. Holm 2012; Nittel 1999), wurden individuelle Didaktiken zunächst als qualitativ progredierende und dimensionale Konstrukte gefasst, die sich in ihrer Entwicklung ausdifferenzieren lassen. Im Kontext der empirischen Erhebungen ließen sich verschiedenen Bedingungs- und Ausformungsdimensionen zur Genese eines individuellen Didaktikverständnisses extrahieren, die im Rahmen des Disqspace präsentiert werden sollen. Dazu gehören u.a.: lernbiographische Bezüge, die Antizipation der Berufsrolle, Selbstreferenzialität und Bezüge auf beispielhaftes Verhalten (u.a. die Lehrenden an der Hochschule) sowie die Bedeutung von Motivation für das eigene Lernverhalten, die sich in verschiedene Dimensionen auffächern lässt. Neben diesen Kategorien überraschten jedoch die Ergebnisse, die sich auf die Bedeutung von Struktur und Sicherheit für das Lernen, die Relevanz von Edutainment vs. einer vertrauensvollen Lernatmosphäre und die Wichtigkeit einer intensiv begleiteten Studieneingangsphase bezogen.

Der Disqspace richtet sich an Dozentinnen und Dozenten im Hochschulkontext, die Studierenden der Bildungswissenschaften betreuen, an Mitarbeiter/innen in hochschuldidaktischen Einrichtungen und an Wissenschaftler/innen der Erwachsenenbildung sowie an erfahrene Berater/innen im Kontext der Hochschule

Folgende Fragen sollen u.a. mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern diskutieren werden:

Welche Rolle spielt heute Edutainment in der Hochschullehre?

Was bedeutet es für die Studierenden (aber auch für die Lehrenden) in einer Atmosphäre von Vertrauen und Anerkennung studieren zu wollen?

Wie kann das Studium, und hier insbesondere die Studieneingangsphase begleitet werden, um sowohl ein Maß an Orientierung zu bieten aber gleichzeitig das Studieren als Raum der eigenen Entfaltung zu ermöglichen?

Weiterhin wird es im Rahmen des Disqspace die Möglichkeit geben, interaktiv am Forschungsprojekt teilzunehmen.

Literatur:

Baer, Matthias/Dörr, Günter/Fraefel, Urban/Kocher, Mirjam/Küster, Oliver/Larcher, Susanna/Müller, Peter/Sempert, Waltraud/Wyss, Corinne (2007): Werden angehende Lehrpersonen kompetenter? – Kompetenzaufbau und Standarderreichung in der berufswissenschaftlichen Ausbildung an drei Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz und in Deutschland. In: Unterrichtswissenschaft, 35 (1), S. 15-47

Bleicher, Joan K.: Edutainment. In: Schorb, B./Anfang, G./Demmler, K (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik Praxis. München: kopaed 2009, S. 62f.

Holm, Ute: Teilnehmerorientierung als didaktisches Prinzip der Erwachsenenbildung – aktuelle Bedeutungsfacetten. In: texte.online des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (www.die-bonn.de/doks/2012-teilnehmerorientierung-01.pdf). Bonn 2012

Kutscher, N.: Die Rekonstruktion moralischer Orientierungen von Professionellen auf der Basis von Gruppendiskussionen. In: Bohnsack, R./Przyborski, A./Schäffer, B. (Hrsg.): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. Opladen 2010, S. 189-201

Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Weinheim: Beltz 2010

Michl, Werner: Ohne Show kein Flow? In: Weiterbildung Ausg. 4/2014, S. 24-26

Nittel, Dieter: Von der „Teilnehmerorientierung“ zur „Kundenorientierung“ – Zur Bedeutung von systematischen Begriffen für pädagogische Feldanalysen. In: Arnold, R./Gieseke, W. (Hrsg.): Die Weiterbildungsgesellschaft. Bildungstheoretische Grundlagen und Perspektiven. Neuwied 1999, S. 161-184

Rosenthal, Gabriele: Interpretative Sozialforschung: eine Einführung. Weinheim 2011. 3. akt. und erg. Auflage

Schäffer, Burkhard: Gruppendiskussionsverfahren und Focus Groups In: Schäffer, Burkhard/ Dörner, Olaf (Hrsg.): Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung Opladen 2012. S. 347-360

ID: 378 / I4-DS: 8

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: eLearning, Fachdidaktik, Lehrmethoden

Stichworte: Digital Game Based Learning, Computerspiele, Lehramtsausbildung, Medienbildung

Digitale Spielkulturen als Interessen- und Praxisfelder für die Lehramtsausbildung. Zugänge und Perspektiven aus der Universität Leipzig

Robert Aust, Michael Nitsche

Computer und Videospiele (CuV) finden bisher nur in begrenztem Maße Beachtung und Akzeptanz in Diskussionen in der pädagogischen Praxis (Biermann 2012).

Neben grundsätzlichen Fragestellungen wie CuV als Raumkonzept (Günzel 2012), Transferprozessen zwischen Spiel und User (Witting 2007) oder zum Teil unsachlich geführten Debatten zum Einfluss von CuV auf das Sozialverhalten junger Menschen (Spitzer 2012), interessieren sich besonders pädagogische Forschungsdisziplinen für das Potenzial, welches CuV als Sozialisations- und Bildungsräumen innewohnt (Ganguin 2010; Hugger & Walber 2010). Diverse Praxisprojekte untersuchen und erproben bereits seit einigen Jahren sehr erfolgreich das pädagogische Potenzial von CuV (u.a. ComputerSpielSchule Leipzig).

Der Frage nach pädagogischen Potentialen von CuV und die damit einhergehende Rolle von Pädagog_innen wird in der Ausbildung von Lehrkräften bisher zu wenig Beachtung beigebracht und in den Curricula der Lehramtsausbildung wenig berücksichtigt (Aust, Nitsche & Pelka 2014; Biermann 2012).

Im Rahmen des Lehramtsstudiums der Universität Leipzig wurde im Sommer- und Wintersemester 2014/15 ein Seminar angeboten und erprobt, welches die oben diskutierten Problemstellungen und Herausforderungen insbesondere im Bereich der ersten Phase der Lehramtsausbildung thematisiert. Das Seminar wurde in zwei Phasen konzipiert: 1) Theoretische Einführung in das Feld „Digital Game Based Learning and Computer Games“ und 2) Untersuchung der Implementierungspotentiale von CuV für schulische Kontexte auf Basis der im Seminar erlangter Spielerfahrungen. Während für den ersten Teil die Auseinandersetzungen mit den bereits erwähnten Fragestellungen im Mittelpunkt standen, rückten die Studierenden im zweiten Teil als eigenständige Akteur_innen von CuV in den Fokus. Gemeinsam mit der ComputerSpielSchule Leipzig konnten während Seminars eigene Spielerfahrung anhand ausgewählter, populärer CuV-Titel gesammelt werden. Anschließend wurden diese Erfahrungen in Reflexions- und Diskussionsphasen hinsichtlich der Nutzbarkeit für pädagogische Kontexte eingebunden. Erste thematische und spielpraktische Schwerpunkte waren: historisches Lernen, gesellschaftliche Normen sowie ethische Dilemmata (Aust, Nitsche & Pelka 2014).

Für eine Vertiefung des Arbeits- und Forschungsfeldes sowie zur Weiterentwicklung des Lehrangebotes wurden mit Hilfe eines Onlinetools und Gruppendiskussionen Daten zu Perspektiven der Studierenden auf CuV im Kontext des Lehramtsberufs erhoben und mittels der Qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring 2010) ausgewertet. Es konnte gezeigt werden, dass die Studierenden CuV als ein relevantes jugendkulturelles Phänomen erachten und sie eine adäquate, kritische Auseinandersetzung dazu und insbesondere Kontexte von Medienkompetenz für Lehrende an Schulen sehen. Ebenso wurden populäre CuV-inhalte unter Perspektive des Jugendmedienschutzes und deren mögliche Implementierungen in schulpädagogische Settings, unterschiedlich bewertet.

Aust, R., Nitsche, M. & Pelka, J. (2014). Digital Game Based Learning and Video Games in Teacher Training. Conception, Evaluation and Results from the University of Leipzig. In Beseda, J. & Machát, Z. (Eds.). Media literacy education from pupils to lifelong learning. 9th DisCo Conference Reader. Prag: Centre for Higher Education. S. 83-104.

Biermann, R. (2012): Digitale Spiele und ihre Akzeptanz im schulischen Kontext. In W. Kaminski und M. Lorber (Hg.). Gamebased Learning. Clash of Realities 2012. München: KoPäd. S. 71–86.

Ganguin, S. (2010). Computerspiele und lebenslanges Lernen. Wiesbaden: VS Verlag.

Günzel, S. (2012). Egoshooter. Das Raumbild des Computerspiels. Frankfurt/M.: Campus.

Hugger, K. & Walber, M. (Hrsg.) (2010). Digitale Lernwelten. Konzepte, Beispiele, Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag.

Johnson, S. (2012). Theme is not meaning. Who Decides What a Game Is About? In C. Steinkuehler, K. Squire and S. Barab (Ed.). Video games, learning, and society. Learning and meaning in the digital age. Cambridge: Cambridge University Press, S. 32–39.

Mayring, P. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11. Aufl. Weinheim: Beltz.

Spitzer, M. (2012). Digitale Demenz. Wie wir unsere Kinder um den Verstand bringen. München: Droemer.

Witting, T. (2007). Wie Computerspiele uns beeinflussen. Transferprozesse beim Bildschirmspiel im Erleben der User. München: kopaed. Absatz 2

Forscher_innen (Medienbildung/Computerspiele)

Hochschullehrende der Lehramtsausbildung

ID: 185 / I4-DS: 2

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: eLearning, Peer Learning, Portfolioarbeit

Stichworte: Praxissemester, Selbstreflexion, Web2.0, Lehramtsausbildung, Selbst- und Fremdeinschätzung

ENTWICKE DICH SELBST – PRAXISSEMESTER 2.0 FÜR DIE AKADEMISCHE PHASE DER LEHRAMTSAUSBILDUNG (FÜR BERUFSBILDENDE SCHULEN)

Marcel Gebbe, Petra Frehe, Marie-Ann Kückmann, H.-Hugo Kremer

Was möchten wir sagen?

Das Praxissemester wurde in NRW als verbindliches Element der universitären Lehramtsausbildung eingeführt (vgl. MSW NRW 2009). Dem in Diskussionen geforderten ‚Mehr an Praxis‘ wird damit formal Rechnung getragen, aus hochschuldidaktischer Sicht liegt jedoch kein Selbstläufer vor. Die curriculare Integration der zeitlich sehr dominanten Praxisphase stellen neue Anforderungen an die didaktisch-organisatorische, die didaktisch-methodische und die fachübergreifende Umsetzung. Zu Beginn steht die Frage, wie die an akademischen Zielen orientierte Entwicklung des Individuums bei multiplen Lernorten realisiert werden kann? Zentrale Zielsetzungen sind u. a. die Entwicklung eines professionellen Selbst durch die konstruktive Auseinandersetzung mit Praxiserfahrungen und die Stärkung der Selbststeuerungs- und Selbstreflexionsfähigkeit in Bezug auf das eigene situative Handeln. Dieses spiegelt sich im Konzept der Paderborner Wirtschaftspädagogik wider. Sie versteht das Praxissemester als einen wichtigen Bestandteil in der Entwicklung des Professionalitätskonzepts der angehenden Lehrkräfte. Auf dem Weg dahin ist ein Fordern und Fördern einer reflexiven Auseinandersetzung mit den Erfahrungen innerhalb der Lernorte Praxis und Universität wichtig.

Diese Herausforderungen wurden konzeptionell in ein ‚Praxissemester 2.0‘ überführt, welches mit dem ‚Förderpreis für Innovation und Qualität in der Lehre‘ ausgezeichnet wurde. Im Beitrag wird auf die zielbezogene Gestaltung der Schnittstelle von didaktisch-organisatorischen und didaktisch-methodischen Ansätzen eingegangen. Einblicke in die wirtschaftspädagogische Lehrerausbildung in Paderborn hinsichtlich Erfahrungen zur Gestaltung und Erprobung des Praxissemesters 2.0 werden geboten.

Das Praxissemester 2.0 kennzeichnet die Integration spezifischer Formate und Instrumente zur Begleitung der Praxisphasen (vgl. Kremer 2013). Im Beitrag werden Reflexionsgruppen, Weblogs und myflux.eu besonders thematisiert. Die Reflexionsgruppen zielen auf einen Austausch von Lernorte übergreifenden Teams. Die Instrumente unterstützen diesen Prozess. Es wird auf den Lernerfahrungen der Studierenden bei a) der Integration von myflux.eu, einem webbasierten Instrument zur individuellen Setzung von Entwicklungszielen und deren Selbst- und Fremdeinschätzung sowie b) der Weblog-gestützten Dokumentation von Praktikumserfahrungen sowie der darauf aufbauenden Begleitung der Studierenden eingegangen.

Zielgruppe:

Dozenten die eine curriculare Integration von Praxisphasen, Web2.0 und individueller Kompetenzentwicklung interessiert.

Fragen an TN:

Wie kann eine sinnvolle curriculare Verankerung von Praktika und Web 2.0-Toos gestaltet werden?

Welche Potenziale und Grenzen bietet eine an individuellen Zielsetzungen orientierte webbasierte Selbst- und Fremdeinschätzung für die individuelle Kompetenzentwicklung?

Welche Chancen und Herausforderungen bietet ein webbasiertes Portfolio in einem dezentralen Lehr-/Lernsetting?

ID: 102 / I4-DS: 7

Inhaltlicher Forschungsbeitrag

Themen: Forschungsmethoden, Kriterien guter Hochschullehre

Stichworte: Forschungsmethoden, Professionalisierung von Lehrpersonen, Nutzenorientierung

Erwarteter Nutzen und Bedenken im Hinblick auf die forschungsmethodische Ausbildung – Eine Befragung bei Master-Studierenden der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Peter Vetter, Bruppacher Susanne

1.) Inhalt

Untersuchungen zeigen, dass forschungsmethodische Kurse bei Studierenden aus unterschiedlichen Disziplinen eher unbeliebt sind. Als Gründe wird (1) auf die Formen der Vermittlung und ihre Rahmenbedingungen (Qualität der Veranstaltungen; Theorie-Praxis-Problem), (2) auf die Beschaffenheit des Fachbereichs (Komplexität, Abstraktheit) und (3) auf personenbezogene Merkmale (Einstellung, Ängste, Motivation, Selbstwert etc.) verwiesen. Bei Studierenden der Lehrerinnen- und Lehrerbildung kommt erschwerend dazu, dass sie in ihrem Berufsfeld nicht im eigentlichen Sinne als Forscherinnen oder Forscher tätig sein werden, dennoch wird die Ausbildung in Forschungsmethodik im Hinblick auf die Professionalisierung im Berufsfeld gefordert. Der Beitrag diskutiert neben diesen Hindernissen in der Begegnung mit Forschungsmethodik auch den möglichen Nutzen von forschungsmethodischen Kompetenzen für die spätere Berufspraxis von Lehrpersonen.

Zudem werden Ergebnisse einer Untersuchung an der Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Universität Freiburg (Schweiz) dargestellt. Im Rahmen des Ausbildungsmoduls ‚Forschung und Entwicklung‘ besuchen die Studierenden in ihrem Masterstudium eine Methodenveranstaltung mit wissenschaftstheoretischen Grundlagen und Forschungskolloquien. Diese Veranstaltungen führen in die empirische Sozialforschung und die systematische, datengestützte Unterrichtsvaluation ein. Sie sind so aufgebaut, dass die Studierenden beim Verfassen ihrer theoriebasierten, empirischen Masterarbeit im Umfang von 30 ECTS Punkten unterstützt werden. In diesem Kontext wurden in den Jahren 2007-2012 107 Studierende mittels offenem Frageformat gefragt, welche Bedenken und welchen antizipierten Nutzen sie zu Beginn ihres Masterstudiengangs im Hinblick auf die bevorstehende forschungsmethodischen Kurse haben.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Studierenden numerisch mehr Nutzenaspekte als Bedenken aufführen und sich sowohl einen Gewinn im Hinblick auf die Erarbeitung der Masterarbeit als auch für das Berufsfeld erhoffen. Zudem erwähnen sie auch den Erwerb von Forschungswissen als möglichen Gewinn sowie mit geringerer Bedeutung die forschende Haltung. Auf der andern Seite befürchten die Studierenden, dass die Kurse zu theoretisch sind, dass die eigenen Ressourcen nicht ausreichen und die Anforderungen zu hoch sein werden.

Aus didaktischer Sicht lässt sich aus den Ergebnissen und den theoretischen Überlegungen folgern, dass generell und insbesondere in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung einerseits Bedenken gegenüber der forschungsmethodischen Ausbildung ernst genommen und in den Kursen thematisiert und bearbeitet werden sollen. Andererseits muss auch der Nutzen von forschungsmethodischen Kompetenzen – nicht nur für die Masterarbeit, sondern auch für das Berufsfeld – Teil der Gestaltung der Kurse sein, dies um motivationale Lernprozesse zu unterstützen.

2) fokussierte Zielgruppe: Dozierende der Forschungsmethodik, Lehrerinnen- und Lehrerbildner

3) Fragen an die Teilnehmerinnen und Teilnehmer

Welche Erinnerungen haben Sie an Ihre forschungsmethodische Ausbildung?

Welchen Nutzen hat der Erwerb von Forschungskompetenzen heute für Sie?

ID: 338 / I4-DS: 6

Inhaltlicher Forschungsbeitrag

Themen: Diversität, Heterogenität, Kompetenzorientierung, Lehrmethoden

Stichworte: Reflexivität, Lesekompetenzen, Selbststudium, komplexe Texte, psycho-soziale Faktoren

Soziologischer Klassiker trifft Lehramtsstudierende: Erfahrungen und (Selbst-)Reflexion des Selbststudiums komplexer wissenschaftlicher Texte

Dirk H. Medebach, Maraike Büst

1)

Die fortschreitende Mediatisierung der Gesellschaft führt zu einer veränderten Mediennutzung im Alltag. Digitale Kommunikationsmedien und das Internet prägen die (Medien-)Sozialisation. Dies hat in der Lehr-/Lernpraxis Einfluss auf die Motivation und den Umgang Studierender mit längeren, komplexen Fachtexten. Innere wie äußere Konflikte und Krisen (von Werder 1994) sind die Folge, die Hochschuldidaktik zu kompensieren versucht. Vielerorts werden klassische Medien der Lehre wie Tafel und Buch weiterhin tradiert und gerade in den Geistes- und Sozialwissenschaften dem Lektüre- bzw. Literaturstudium große Bedeutung beigemessen. An der gezielten Ausbildung von Lesetechniken mangelt es aber weiterhin.

Der Vortrag greift ein spezielles Lehr-/Lernszenario eines Soziologie-Proseminars im Lehramtsstudium auf. Bereits für die dritte Sitzung sollten die (fachwissenschaftlich heterogenen) Studierenden komplexe Primärtexte Niklas Luhmanns über Kommunikation und Grundlagen der Systemtheorie im Selbststudium erarbeiten. In der folgenden Sitzung wurden Probleme der Textarbeit sowie des Lesens diskutiert.

Durch das Seminarfeedback und die standardisierte Evaluation wurde die (Selbst-)Reflexion angeregt. Lerntagebücher ließen vertiefende Einsichten hinsichtlich Coping-Strategien und der Reflexion psycho-sozialer Rahmenbedingungen und Emotionen der Lesequalifikation zu. Es verfestigte sich der Eindruck des Seminarleiters, dass die konkrete Lerneinheit einen nachhaltig ambivalenten Eindruck hinterlassen hatte.

Daraus folgten die Forschungsfragen : 1. Welche Erfahrungen wurden im Umgang mit komplexen Fachtexten gemacht? 2. Welche Spezifika der (fachfremden) Lernenden sind festzustellen? 3. Welche förderlichen und hinderlichen Rahmenbedingungen des Lehr-/Lernprozesses wurden beschrieben? 4. Welche Kompetenzen wurden gefördert? 5. Ist das „komplexe Textstudium“ noch zu empfehlen?

Bezogen auf die Funktionen von Lerntagebüchern (Lissmann 2010) wurden daher emotionale und soziale Aspekte des Lernprozesses mittels qualitativer Inhaltsanalysen der drei Datenkorpora rekonstruiert und kategoriale Typen generiert. Das angeleitete Self-Monitoring beförderte die Selbstregulation des Lernens (Landmann & Schmitz 2007) divers und legte den psycho-sozialen Rahmen des Leseanlasses und der -bereitschaft offen (Metaebene) . Dabei galt es zu berücksichtigen, dass im Selbststudium soziale Faktoren zugunsten emotionaler (Affekte) zurücktraten, also „weitgehend unbewußt ablaufende, habituell gewordene Routinen“ (Luhmann 2002, S. 150) die Oberhand gewinnen.

2)

Die Ergebnisse sollen 1. HochschuldidaktikerInnen mit Interesse an Reflexivität, Literaturstudium, Lerntagebuch, Feedback, Selbststudium und Lehr-/Lernmethoden allgemein sowie 2. Lehrenden (Sozial-, Geisteswissenschaften, Lehramt) präsentiert werden.

3)

Die AutorInnen interessieren 1. Erfahrungsberichte zum Studium komplexer Fachtexte und 2. die Diskussion der Ergebnisse zur (Selbst-)Reflexion und Regulation der Studierenden.

ID: 176 / 14-DS: 1

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: Interdisziplinarität, Transdisziplinarität, Kompetenzorientierung, Lehrmethoden

Stichworte: Praxisbezug, Berufsfeldpraktikum, Elternarbeit, Lehramtsstudium, Praxisprojekt

Verzahnung von Theorie und Praxis im Lehramtsstudium: Berufsfeldpraktikum bei „LIFE – Lesen in Familie erleben“

Sabrina Wiescholek, Johanna Hilkenmeier, Heike M. Buhl

Die Verzahnung von theoretischem Wissen mit der Praxis gehört in der Lehrerbildung seit langem zu den meist diskutierten Themen. Die Befürchtung, der Praxisbezug im Studium komme zu kurz, steht immer wieder im Mittelpunkt der Debatte (Dewe & Radtke, 1991; Hascher, 2006; Cramer, Horn & Schweitzer, 2009). Wie kann Praxisbezug funktionieren? Oft divergieren hier verschiedene Ansichten (Scharlau & Wiescholek, 2013). Im Rahmen des Erwerbs von Kompetenzen ist die Frage zu klären, wie Wissen und Handeln vermittelt und im Rahmen der Hochschullehre verknüpft werden kann?

Mit der Umstellung auf das Bachelor- und Mastersystem wurden im Lehramtsstudium mehr und längere Praxisphasen eingerichtet. Neben dem Praxissemester im Masterstudium bietet das Berufsfeldpraktikum im Bachelorstudium eine gute Gelegenheit, außerhalb der Seminare die Verknüpfung von Theorie und Praxis systematisch zu initiieren.

Ziel dieses Beitrags ist die Vorstellung eines solchen Praxisbeispiels. Innerhalb des Family Literacy Projektes „LIFE – Lesen in Familie erleben“ haben Lehramtsstudierende des dritten bis sechsten Fachsemesters die Möglichkeit, semesterbegleitend Elternarbeit sowohl auf theoretischer Basis als auch in praktischen Erfahrungen kennenzulernen. LIFE ist ein Interventionsprogramm, welches Eltern ab der ersten Klasse in die Leseförderung ihrer Kinder einbezieht. Ziel ist neben der Förderung von Lesemotivation insbesondere die Stärkung der Zusammenarbeit von Schule und Familie. Im Sinne des integrativen Ansatzes von Hedtke (2007) erhalten Studierende innerhalb des Berufsfeldpraktikums bei LIFE die Möglichkeit, Theoriewissen zum Thema Elternarbeit und Lesekompetenzerwerb zu sammeln und systematisch in der Praxis anzuwenden. Die Studierenden setzen ihr Wissen in sechs bis acht LIFE Veranstaltungen im Schuljahr um, erhalten Einblick in die Zusammenarbeit mit Eltern und reflektieren in Vor- und Nachbereitungssitzungen mit der Projektkoordinatorin die Praxiserfahrungen unter Berücksichtigung von Theorie und Forschung. Des Weiteren sind die Studierenden an der Evaluation des Projektes beteiligt und lernen Forschungsstrategien kennen und anzuwenden.

Literatur:

Cramer, C., Horn, K.-P., & Schweitzer, F. (2009). Zur Bedeutsamkeit von Ausbildungskomponenten des Lehramtsstudiums im Urteil von Erstsemestern. Erste Ergebnisse der Studie "Entwicklung Lehramtsstudierender im Kontext institutioneller Rahmenbedingungen" (ELKiR). Zeitschrift für Pädagogik, 55(5), 761–780.

Dewe, B., & Radtke, F.-O. (1991). Was wissen Pädagogen über ihr Können? Professionstheoretische Überlegungen zum Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik. In J. Oelkers & H.-E. Tenorth (Eds.), Zeitschrift für Pädagogik Beiheft: Vol. 27. Pädagogisches Wissen (pp. 143–162). Weinheim: Beltz.

Hascher, T. (2006). Veränderung im Praktikum - Veränderung durch das Praktikum: Eine empirische Untersuchung von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung. In E. Terhart & C. Allemann-Ghionda (Eds.), Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft: Vol. 51. Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf (pp. 130–148). Weinheim: Beltz Verlag.

Hedtke, R. (2007). Das Studium als vorübergehende Unterbrechung der Schulpraxis: Anmerkungen zur geschlossenen Welt der Lehrerausbildung. In F. Kostrzewa (Ed.), Lehrerbildung im Diskurs: Vol. 3. Lehrerbildung im Diskurs (pp. 25–89). Berlin: LIT.

Scharlau, I., & Wiescholek, S. (2013). Ringen um Sinn: Subjektive Theorien von Lehramtsstudierenden zum Praxisbezug des Studiums. In G. Hessler, M. Oechsle, & I. Scharlau (Eds.), Studium und Beruf: Studienstrategien - Praxiskonzepte - Professionsverständnis. Perspektiven von Studierenden und Lehrenden nach der Bologna-Reform (1st ed., pp. 213–231). Bielefeld: transcript.

Praxisbezug, Lehrerbildung, Elternarbeit

Hochschullehrende, welche Praxisprojekte in Kooperation mit anderen Institutionen betreuen und sich fragen, wie Studierende in diese Projekte einbezogen werden können

Hochschullehrenden an, die ähnliche Projekte im Rahmen des Berufsfeldpraktikums durchführen

Hochschulangehörige, die Interesse an der Verknüpfung von Theorie, Forschung und Praxis haben.

Welche andere Formen bzw. Ansätze zur Verknüpfung von Theorie und Praxis gibt es? Wie werden diese in der Hochschullehre konkret umgesetzt? In welchem Verhältnis sollten praktische Erfahrungen und ihre theoretische Unterfütterung idealerweise stehen? Welche Möglichkeiten der Evaluation bieten sich für dieses Praxisprojekt?

ID: 365 / I4-DS: 3

Inhaltlicher Forschungsbeitrag

Themen: Beratung (Lehrende), Beratung (Organisation)

Stichworte: Praxissemester, Kooperation, Forschendes Lernen

Vorbereitung auf das Praxissemester - Unterstützungsbedarfe von Studierenden

Ina Biederbeck, Tina Kreische

Das Praxissemester stellt neue Herausforderungen nicht nur an Studierende. Die hohen inhaltlichen und organisatorischen Ansprüche sowie die institutionenübergreifende Anlage dieser Praxisphase bringen für alle beteiligten Akteure an den Universitäten, Zentren für schulpraktische Lehrerbildung (ZfSL) sowie Schulen neue Aufgaben mit sich und erfordern neue Wege der Kooperation (Valdorf/Schwier/Schüssler 2014).

Voraussetzung für eine gelingende Kooperation ist die Transparenz über die jeweiligen Anforderungen und Ziele, Vorgehensweisen und Herausforderungen der beteiligten Institutionen (Weyland 2010). In NRW wurde das Praxissemester flächendeckend zum Wintersemester 2014/2015 eingeführt - die beteiligten Akteure sammeln hier also erst erste Erfahrungen, die für Abstimmungsprozesse zukünftiger Durchgänge von zentraler Bedeutung sind. Vor diesem Hintergrund nimmt der vorliegende Beitrag den von Studierenden im Vorfeld des Praxissemesters geäußerten Unterstützungsbedarf in den Blick. Vorgestellt werden erste Ergebnisse einer (explorativ ausgerichteten) Dokumentenanalyse (Lamnek/Krell 2010), die im Wintersemester 2014/2015 an der Universität Siegen im Rahmen von drei bildungswissenschaftlichen Vorbereitungsseminaren durchgeführt wurde. Im Fokus der Untersuchung stehen dabei die folgenden Fragestellungen: Welche Anliegen, welche Fragen und Wünsche in Bezug auf das Praxissemester äußern Studierende in den letzten Wochen vor Beginn der Praxisphase? In Bezug auf welche Aspekte fordern sie welche Unterstützung ein? Welche Konsequenzen ergeben sich daraus für die Kooperation der Akteure? Welche hochschuldidaktischen Implikationen ergeben sich daraus für die Gestaltung universitärer Vorbereitungs- und Begleitseminare? Untersucht wurde u.a. die E-Mail-Korrespondenz zwischen Dozierenden und Studierenden, Sitzungsergebnisse sowie schriftlich eingereichte Reflexionen der Studierenden.

Lamnek, S., Krell, C. (2010). Qualitative Sozialforschung: Lehrbuch. Weinheim, Basel: Beltz.

Valdorf, N., Schwier, V., Schüssler, R. (2014). You'll never walk alone - Unterstützung und Reflexion im Praxissemester. In: R. Schüssler, V. Schwier, G. Klewin, S. Schicht, A. Schöning, U. Weyland (Hrsg.): Das Praxissemester im Lehramtsstudium: Forschen, Unterrichten, Reflektieren. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Weyland, U. (2010). Zur Intentionalität schulpraktischer Studien im Kontext universitärer Lehrerbildung. Paderborn: Eusl.

Hochschuldozierende der Vorbereitungs- und Begleitseminare zum Praxissemester (Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken)

Kooperationspartnerinnen und -partner der Hochschulen im Praxissemester: Zentren für schulpraktische Lehrerbildung (ZfSL), Schulen
Studierende

Praxissemester, Kooperation, Bildungswissenschaften

Welche Erfahrungen wurden an anderen Standorten gesammelt?

Wie kann die Kooperation zwischen den beteiligten Institutionen gelingen?

Welche Best-Practice-Beispiele gibt es?

Disqspace: eLearning in der Hochschullehre

ID: 132 / I5-DS: 5

Inhaltlicher Forschungsbeitrag

Themen: eLearning, Fachdidaktik, Lehrmethoden

Stichworte: interaktive Vorlesungen, kollaboratives Lernen, Feedback, Konstruktion domänenspezifischer Übungen, Interventionsstudie

Die Konstruktion interaktiver domänenspezifischer Übungen für universitäre Vorlesungen

Fritjof Kollmann, Michael Schuhen

Im Kontext aktueller fach- und hochschuldidaktischer Anforderungen [RABENSTEIN/REH 2007] ist die Konzeption von klassischen Vorlesungen mit umfassender Kritik verbunden. Durch den Einsatz direkter Lehrformen übernehmen Studierende eine passiv-rezeptive Rolle [BLIGH 2000]. Verstärkt wird diese Situation durch Vorlesungen ohne begleitende Übungen, die keine Angebote zur aktiven Auseinandersetzung mit dem erlernten Wissen zur Verfügung stellen. Auch klassische Vorlesungen sollten den „Shift from Teaching to Learning“ vollziehen und neben kompetenzorientierten und nachhaltigen Lehr-Lernarrangements bis zur Förderung der „Employability“ die Erreichung komplexer Lernprozesse ermöglichen [FRANTZIUS 2013]. Differenzierter betrachtet ergeben sich weitere Teilziele [CRUS 2004], wozu die Berücksichtigung kollaborativer Lernprozesse und die Förderung fächerübergreifender Kompetenzen zugeordnet werden können [SENGSTAG/MILLER 2005]. Zur Annäherung dieser Zielvorstellung sollte wissenschaftliches Denken vorbildlich durch dialogische Lehrformen und stärkere Beteiligung der Studierenden am Gegenstand vorgeführt werden und die Konstruktion des Gegenstandes gelehrt werden [APEL 1999]. Im Zusammenhang mit dieser Problemsituation wurden in Studien [z.B. DESLAURIERS/WIEMANN, 2011] untersucht, wie durch den Einsatz mobiler Endgeräte (Clicker Response Systemen) in Vorlesungen eine Verbesserung erzielt werden kann. Positive Effekte sind bei der Motivation, der kognitiven Aktivierung oder der Übertragung von theoretischen Konzepten feststellbar. Aus fachwissenschaftlicher Perspektive ist jedoch fraglich, ob anstatt von allgemeinen lernpsychologischen Zielen (z.B. Förderung der Aufmerksamkeit), (1) die Integration von domänenspezifischen Methoden [SCHLÖSSER 2012] über mobile Endgeräte sich letztendlich als effektiver erweist. Exemplarisch kann in die Vorlesung „Investition und Finanzierung“ eine interaktive Übung zum Thema „Handel mit Optionen“ integriert werden, anstatt das eine Abstimmungsfrage zu dessen fachlichen Aspekten eingesetzt wird. Weitergehend muss auch hinterfragt werden, ob nicht nur Lehrende interaktive Übungen bereitstellen sollten, sondern dass (2) die Studierenden selbst domänenspezifische Übungen konstruieren und in der Vorlesung evaluieren. Diese Problemstellungen werden in dem Forschungsprojekt MTED (www.mted.de) aufgegriffen, das neben der informatischen Bereitstellung und den Konstruktionsmöglichkeiten von webbasierten Übungen in einer Interventionsstudie (n=331) untersucht, welchen Einfluss interaktive Übungen in wirtschaftswissenschaftlichen Vorlesungen auf den Lernprozess haben. Dazu wurden von Studierenden domänenspezifische interaktive Aufgaben (MTED Module) mit einem webbasierten Editor entwickelt und in Vorlesungen und Seminaren evaluiert. Auf der DGHD 2015 können neben interaktiven Übungen aus dem Bereich Wirtschaftswissenschaften und dem Bereich Chemie auch erste Forschungsergebnisse der Interventionsstudie vorgestellt werden.

ID: 112 / 15-DS: 7

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: eLearning, Kompetenzorientierung, Lehrmethoden

Stichworte: Blended Learning, Lernaktivierende Methoden im E-Learning, E-Werkzeuge

Entwicklung eines Lernmoduls "Innovative Product Development" für das Blended Learning

Louisa Page, Angelika Ploeger, Andreas Slemeyer

Im Rahmen des EU Lifelong Learning Projektes „Green Food Industries“ wird im Konsortium sechs europäischer Hochschulen ein Joint Degree Masterstudiengang (MSc.) entwickelt. Ziel ist eine weiterführende Berufsqualifizierung zum nachhaltigen Wirtschaften im Ernährungssektor [1]. Dazu wurde ein englischsprachiges Lernmodul zur nachhaltigen Produktentwicklung (6 ECTS, 180 h Workload) für das Blended Learning erarbeitet. Die Erprobung des Moduls in der Praxis erfolgte mit Studierenden des Masterstudiengangs „International Food Business and Consumer Studies“ der Universität Kassel-Witzenhausen und der Hochschule Fulda.

Die Lerneinheiten für das E-Learning erfolgten unter Einsatz aktivierender Lernmethoden und der Nutzung synchroner und asynchroner E-Werkzeuge auf der Lernplattform Moodle. Bei den 12 Lerneinheiten wurden unterschiedliche Sozialformen (Einzel, Partner- und Gruppenarbeit) genutzt, um die Studierenden sukzessiv an das gemeinsame Onlinearbeiten heranzuführen. Die Onlinearbeit erfolgte vor allem in Diskussionsforen, in Audio- und Videokonferenzen (u.a. Adobe Connect) und Bereitstellung cloudbasierter Editoren. Zwei Online-Fallstudienarbeiten haben die Studierenden mit der Methode des Experteninterviews durchführen können. Externe Praxispartner haben Schulungseinheiten für den Umgang mit Softwareprogrammen zur Produktentwicklung (The Unscrambler, Camo sowie FIZZ, Biosystèmes) in Adobe Connect durchgeführt. Auch die Projektarbeit startete online und wurde anschließend im Labor fortgesetzt. Online haben die Entwicklerteams das Produktkonzept sowie alle vorbereitenden Tätigkeiten für die dreitägige praktische Laborarbeit durchgeführt. Den Abschluss der Projektarbeit bildete eine Posterpräsentation der Entwicklerteams auf einem virtuellen Innovationskongress. Die Leistungsbewertung der Studierenden erfolgte summativ. Das Lernmodul wurde im Anschluss mittels der Online-Befragungssoftware QuestBack, Unipark nach Themenbereichen (Technik, E-Werkzeuge und Medienkompetenz, didaktische Implementierung und Methodenkompetenz, Interaktion sowie Workload und Lernaktivität) evaluiert.

9 von 10 Studierenden nahmen an der Online-Evaluation teil; 2 Personen brachen die Evaluation jedoch vorzeitig ab. Die Akzeptanz bei noch nicht vertrauten E-Werkzeugen, wie Adobe Connect und cloudbasierte Editoren, war bei der Onlinearbeit der studentischen Gruppen am geringsten. Die Studierenden empfanden überwiegend, dass die genutzten Lernmaterialien bzw. angewandten Methoden ihren Lernfortschritt unterstützten. Auch stuften sie diese für die Fortführung des Lernmoduls für sinnvoll und wichtig ein ($\bar{x} = 8$). Die praktische Projektarbeit stellte sich als wichtig dar, um affektive und psycho-motorische Lernprozesse zu unterstützen. Die Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden als auch zwischen den Lernenden selbst wurde als ermutigend und aktivierend empfunden.

Sofern im E-Learning praxisorientierte Lernaufgaben unter Nutzung lernaktivierender Methoden und entsprechender E-Werkzeuge bearbeitet werden, können die Lernziele und Kompetenzen zur nachhaltigen Produktentwicklung auch im Blended Learning erreicht werden. Mit Anpassungen kann das Lernmodul "Innovative Product Development" in das neue Curriculum aufgenommen werden. Hinsichtlich des Praxisanteils gilt es, den Schwerpunkten der kooperierenden Hochschulen entsprechend, Präsenzphasen an den jeweiligen Standorten zu entwickeln. Zukünftig sind der Einsatz von E-Tutor/innen zur Lernbegleitung sowie die Einrichtung von Online Sprechstunden sinnvoll, um die Arbeitsbelastung auf Seiten der Lehrenden zu reduzieren.

Das Lernmodul wurde im Rahmen einer Masterthesis im Studiengang „Methoden und Didaktik in angewandten Wissenschaften“ der Technischen Hochschule Mittelhessen entwickelt [2].

[1] SusFoods Consortium (o.J.). MSc. Sustainable Food Systems European Joint Degree Programme. Aufgerufen am 13.02.2015 unter <http://www.susfoods.eu>

[2] Page, L. (2014): Entwicklung eines Lernmoduls „Innovative Product Development“ für das Blended Learning, Masterthesis, Technische Hochschule Mittelhessen

Blended Learning, Lernaktivierende Methoden im E-Learning, E-Werkzeuge

Lehrende an Hochschule für angewandte Wissenschaften

Lehrende mit natur-/wirtschaftswissenschaftlichem Fachhintergrund

Lehrende, die im E-Learning arbeiten (möchten)

Lehrende, die Projektarbeiten online begleiten (werden)

Lehrende, die in (internationaler) Kooperationen Online-Formate entwickeln

E-Tutorenausbildende

ID: 110 / I5-DS: 1

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: eLearning, Lehrmethoden, Professor*innen als Zielgruppe

Stichworte: mobile learning, digital natives, novel learning formats

[Eteachingapps.com](#) - a novel internet platform to create mobile teaching applications for higher education.

Felizian Kühbeck, Stefan Engelhardt, Antonio Sarikas

Background and aim:

Mobile e-learning is increasingly used in undergraduate medical education. However, high costs and complexity to develop software applications (apps) for mobile devices limit their use and prevalence in higher education. Here we present a novel internet platform for educators to independently create and manage teaching apps without the requirement of programming skills or additional software.

Methods and results:

Eteachingapps.com was developed at Technische Universität München (TUM) based on Hypertext Preprocessor (PHP) as server-side scripting language and a My Structured Query Language (MySQL) database management system. Educators can create their own teaching app and instantly edit its content online at <http://www.eteachingapps.com>. Students can access the apps with a webbrowser on any internet-enabled device (smartphones, tables-PCs or laptops). A pilot study to evaluate functionality and user acceptance conducted with undergraduate medical students and lectures at TUM showed above average evaluation results.

Summary and Conclusions:

Eteachingapps.com is a novel platform to independently create, edit and manage teaching apps for higher education that was well received by students and educators. As a non-commercial alternative to conventional apps, it will likely help to foster mobile e-learning in undergraduate medical education.

ID: 310 / I5-DS: 4

Inhaltlicher Forschungsbeitrag

Themen: eLearning, Interdisziplinarität, Transdisziplinarität, Prüfen, Prüfungsmethoden

Stichworte: Freitextfragen, Objektivität von Bewertungen, automatische Bewerterunterstützung

Gute Frage! Manuelle Korrektur von Freitextfragen optimieren

Cornelia Kiefer, Ulrike Pado

Freitextfragen verlangen die eigenständige Formulierung einer Antwort und prüfen somit oft realistischer die geforderten Kompetenzen als die Auswahl einer gegebenen Antwort bei einer geschlossenen Fragen (Hartig & Jude, In: Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzdiagnostik Bd. 20, 2007). Allerdings ist die Korrektur von offenen Fragen zeitaufwändig und die Objektivität der Bewertung ist schwerer sicherzustellen (Hartig & Jude 2007).

Unser Ziel ist die Verbesserung der Objektivität (bzw. die Herstellung einer verbesserten Intersubjektivität) und die Reduktion des Bewertungsaufwands für Freitextaufgaben sowohl durch methodisch geschicktes Vorgehen beim Stellen und Bewerten als auch durch eine automatische Bewerterunterstützung. Um hierfür relevante Faktoren empirisch prüfen zu können, erhoben wir im Rahmen einer Vorlesung zu Grundkenntnissen der Programmierung einen Datensatz mit neun Freitextfragen und je durchschnittlich ca. 50 studentischen Antworten. Die Antworten bekamen dann eine Gold-Bewertung sowie explizite Referenzantworten mit Bewertungsrichtlinien. In einer anschließenden Studie korrigierten vier Bewerter die Antworten anhand der Referenzantworten, wobei auch die Korrekturzeiten pro Frage gemessen wurden.

Wir beobachten, dass die geeignete Formulierung der Frage die Bewertungszeit verringert. Fragen mit mehrteiligen Lösungen wurden langsamer korrigiert als Fragen mit nur einem Antwortaspekt. Weiterhin verbessert die Existenz einer gut dokumentierten Referenzantwort die Objektivität der Bewertungen. Die Objektivität operationalisieren wir dabei als die Übereinstimmung eines Bewerter mit der Gold-Bewertung.

Auch die Überführung der Prüfung in ein Online-Format verkürzt die Bewertungszeit (um 33% bei Schulz & Apostolopoulos, Hamburger E-Learning Magazin 2011). Digitalisierte Antworten können darüber hinaus zur leichteren Korrektur vorverarbeitet werden; jede Antwort wird weiterhin manuell korrigiert. Unsere Vorverarbeitung folgt dem state of the art in der Computerlinguistik, der auf dem Vergleich jeder Antwort mit der Referenzantwort fußt. Daher ist relevant, dass verschiedene Arten von Freitextfragen hinsichtlich ihrer Offenheit und damit der Variabilität der Antworten variieren. So unterscheiden sich die Antworten auf unsere Fragen untereinander mehr als die Antworten auf die geschlosseneren Leseverständnis-Fragen im CREG-Korpus (Ott, Ziai & Meurers, In: Multilingual Corpora and Multilingual Corpus Analysis, 2012). Für diesen Vergleich ermitteln wir die Ähnlichkeit von Antworten automatisch mit computerlinguistischen Methoden. Die Auswirkungen größerer Geschlossenheit auf Korrekturzeit und Objektivität der Bewertung ließ sich aus Datenmangel noch nicht überprüfen und wird als zukünftige Arbeit ins Auge gefasst.

Unser Beitrag richtet sich an alle interessierten Prüfer und Lehrenden, die mit Freitextfragen arbeiten (möchten) sowie an Forscherinnen und Forscher zu diesem Thema.

Wir wünschen uns Rückmeldung vom Publikum zu den folgenden Fragen:

Welche Erfahrungen bzw. Forschungsergebnisse haben Sie zur Beziehung von Fragetyp zu Offenheit/Geschlossenheit, insbesondere zur Variabilität von Offenheit innerhalb eines Fragetyps?

Welche weiteren Faktoren halten Sie für die Korrekturdauer und Objektivität für relevant?

Welche Wünsche haben Sie an eine automatische Bewerterunterstützung?

ID: 150 / I5-DS: 8

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: eLearning, Kompetenzorientierung

Stichworte: Blended Learning, subjektiver Kompetenzzuwachs, Zielgruppe Beruflich Qualifizierte, Berufsbegleitende Bildungsangebote, Kontaktstudium

Innovative hochschuldidaktische Elemente im Projekt OPEN

Anke Simon, Bettina Flaiz, [Katrin Heeskens](#)

Abstract :

An der Dualen Hochschule Baden-Württemberg Stuttgart (DHBW) wird im Rahmen des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ der berufsbegleitende Studiengang Angewandte Pflegewissenschaften sowie Kontaktstudiengänge entwickelt und erprobt. Beide Bildungsangebote richten sich an bereits beruflich qualifizierte Pflegende. Dementsprechend ist der Anspruch an eine erwachsenengerechte Didaktik explizit vorhanden und zu adressieren. Die Integration eines umfassenden Blended-Learning Konzepts, welches innovative didaktische Elemente integriert, wie beispielsweise Glossars oder Online-Tutorials ebenso wie Videos ist neben positiven Effekten auch mit Barrieren verbunden, die reflektiert werden. Darüber hinaus hat in Folge des Bologna-Prozess das Outcome bei Bildungsangeboten deutlich an Bedeutung gewonnen. Jedoch mangelt es generell an Erkenntnissen bezüglich des Kompetenzzuwachses von Studierenden. Insbesondere bei nicht-traditionell Studierenden sogenannten „Teilzeit-Studierenden“ oder „Anrechnungsstudierenden“ ist der Kompetenzzuwachs kaum untersucht. Dabei zeigen die Ergebnisse, die im Projekt OPEN im Rahmen der Begleitforschung gewonnen wurden, dass die Studierenden des berufsbegleitenden Studiengangs sowie der angebotenen Kontaktstudiengänge ihren subjektiven Kompetenzzuwachs beinahe durchgängig außerordentlich hoch einschätzen. Mögliche Faktoren, wie das Blended-Learning-Konzept oder die Einschätzung der Dozierenden hinsichtlich der berufsbegleitend Studierenden mit vorhandener beruflicher Qualifikation sind vor dem Hintergrund der hochschuldidaktischen Anforderungen sowie des hohen subjektiven Kompetenzzuwachs zu diskutieren.

Fokussierte Zielgruppe :

Fokussiert werden mit dem Beitrag Bildungsanbieter, die ebenso in der Entwicklung und Konzeption von Studienangeboten tätig sind. Ebenso werden speziell Personen angesprochen, die im Bereich der Hochschuldidaktik Erfahrungen mit der Integration von Blended-Learning Konzepten haben. Darüber hinaus richtet sich der Beitrag an alle Interessenten zum Thema Kompetenzzuwachs und Kompetenzerwerb.

Fragen an die Teilnehmenden :

(Auflistung möglicher Fragekomplexe, ohne Anspruch auf Vollständigkeit)

- Barrieren bei Blended-Learning?
- Hochschuldidaktische Elemente bei einem berufsbegleitenden Studiengang / Kontaktstudium?
- Was zeichnet erwachsenengerechte Didaktik aus?
- Wie kann beim Kompetenzerwerb und der Gestaltung die Nachfrageorientierung der Praxis ermöglicht werden (Forderung nach „Employability“)

Stichwörter :

Blended Learning, subjektiver Kompetenzzuwachs, Zielgruppe Beruflich Qualifizierte, Berufsbegleitende Bildungsangebote, Kontaktstudium

ID: 177 / I5-DS: 9

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: eLearning, Lehrmethoden, Prüfen, Prüfungsmethoden

Stichworte: eLearning, eAssessment, eTutorials

Interaktives Lernen und Prüfen im Netz

Winfried Reiß, Helge Krusche

Mobile Geräte – also Tablets, Smartphones und Phablets - werden immer wichtiger bei der Wissensvermittlung. Darauf müssen sich Anbieter von E-Learning Software einstellen, wollen sie nicht einen großen Teil ihrer Adressaten verlieren.

Leider entwickeln sich mit den neuen Geräten neue Konzepte und Betriebssysteme und das Ende dieser Entwicklung ist längst nicht absehbar. Viele Programme, die bisher auf den PC-Plattformen einsetzbar waren – z.B. Java – sind aber gar nicht oder nur mit großen Schwierigkeiten auf die neu entstandenen Geräte portierbar. Will ein Entwickler von Lernsoftware mit der Entwicklung Fuß halten, so kommt er kaum darum, eine Basis zu suchen, die auf absehbare Zeit ohne Portierungsprobleme auf allen Systemen laufen kann (Mobile first).

In Frage kommen damit natürlich HTML und die darin einbettbaren Strukturen wie JavaScript und PHP. HTML zeigt insbesondere mit den neusten Entwicklungen höchst interessante Möglichkeiten auf.

HTML 5 insbesondere mit den neuen Canvas-Elementen

CSS mit den für mobile Geräte entwickelten Einstellungen (Responsive Design)

MathJax mit der Möglichkeit Latexformeln ohne Qualitätsverlust in HTML-Seiten einzubinden.

Mit dieser Entwicklung ist es möglich, interaktive Seiten in HTML zu entwickeln, die sich in der Interaktivität nicht von Java-Programmen und im Layout kaum von der PDF-Darstellung unterscheiden.

Aus diesen Gründen haben wir uns entschlossen ein Projekt, das ursprünglich mit in PDF-Seiten eingebetteten Java-Applets arbeitete, auf HTML umzustellen. Mit dieser Demonstration wollen wir die Ergebnisse aufzeigen.

Dabei sollen die Zuhörer motiviert werden mit ihren eigenen Geräten (Tablets, Smartphones und auch Laptops) an einer interaktiven Einführung in grundlegende Methoden der Wirtschaftstheorie teilzunehmen. Damit soll gezeigt werden, dass der Ansatz in jedem Browser auf allen Geräten anwendbar ist. Anschließend soll – wieder auf den Geräten der Anwesenden – eine interaktive Klausur geschrieben werden.

Bei dieser Klausur sollen Aufgaben bearbeitet werden, die aus einem Aufgabenpool gezogen werden und zwar so, dass unterschiedliche Teilnehmer unterschiedliche Versionen der gleichen Aufgabe bekommen. Nach Abgabe der Aufgaben sollen die Ergebnisse mit Hilfe von PHP validiert werden und in einer MySQL-Datenbank gespeichert werden. Danach wollen wir – in einer Diskussion mit den Anwesenden – unseren Ansatz erläutern.

Zusammenfassung

Nutzt man die neueren Entwicklungen von HTML und Java-Script und die zugehörigen Anwendungen wie PHP und MySQL, so kann man flexible E-Learning-Anwendungen erstellen, die in jedem neueren Browser laufen. Damit kann man davon ausgehen, dass die entwickelten Komponenten auch in Zukunft auf den Endgeräten laufen werden.

ID: 374 / I5-DS: 6

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: eLearning, Fachdidaktik, Lehrmethoden

Stichworte: Blended Learning, Schlüsselqualifikation, Digitale Medien, Medienkompetenz, Hochschullehre

Medienkompetenz als wichtige Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts

Martin Mandausch, Thomas May

Digitale Medien prägen zunehmend die Alltagswelt unserer Gesellschaft, der kompetente Umgang damit gewinnt an Bedeutung. Bezüglich ihrer Kompetenzen im Umgang mit digitalen Medien, zeichnet sich bei Studierenden ein heterogenes Bild: Ein hohes Maß an kompetenter Nutzung liegt bei der Recherche vor, während bei der Erstellung eigener Inhalte, deutlich geringere Kompetenzen vorliegen (Behrens & Rathgeb, 2012). Sie nutzen digitale Medien vielfach überwiegend zur privaten Kommunikation und Unterhaltung (BITKOM, 2011), und nur teilweise zu produktiven Zwecken im Studium (Grosch & Gidion, 2011). In Bezug auf neueste Technologien und deren nachhaltige Verwendungsmöglichkeit stellt sich die Frage, was Studierende aktuell auszeichnet, also welche medialen Fähigkeiten und Fertigkeiten sie besitzen bzw. besitzen sollten. Inwiefern entsprechen diese Anforderungen den etablierten Modellen wie dem Bielefelder Medienkompetenzmodell (nach Baacke, 1996).

Das Konzept des Kurses „Selbstmanagement, Lern- und Arbeitstechniken“ und relevante Ergebnisse seiner Evaluation werden dargestellt. Das Seminar begleitet die Teilnehmenden bei der eigenständigen Erschließung unbekannter Sachverhalte und leitet die anschließende mediale Aufbereitung im Hinblick auf Dritte an, indem der virtuelle Raum als Lernmedium eingeführt wird. Neben wenigen Präsenzterminen und videobasierten Inputs erstellen die Studierenden selbst Videos oder vertonte Präsentationen zu relevanten Hintergrundthemen (z.B. Prüfungsvorbereitung, Motivation oder Lernen im Team). Diese werden allen Teilnehmenden im Kurs zur Verfügung gestellt und durch diese reflektiert. Die Studierenden erarbeiten sich hierdurch individuelle, praxisnahe Handlungsleitfäden für Ihr Studium und das zukünftige Berufsleben.

Dieser Tagungsbeitrag richtet sich an alle, die sich für den Einsatz digitaler Medien in der Hochschullehre interessieren. Besonders der kollegiale Dialog mit Hochschuldozenten soll hierbei im Vordergrund stehen.

Gemeinsam mit den Konferenzteilnehmern sollen folgende Fragestellungen diskutiert und erarbeitet werden:

Welche Kompetenzen müssen bei den Studierenden gefördert werden?

Was bedeuten sichere Fähigkeiten im konstruktiven und angemessenen Gebrauch digitaler Medien und Wissensressourcen zur Informationsbeschaffung, zur Kommunikation?

Wie können diese in der produktiven Arbeit und beim Lernen entwickelt und professionalisiert werden?

Welche Erfahrungswerte gibt es an anderen Hochschulen bezüglich der Nutzung Digitaler Medien durch Studierende?

Die Ergebnisse werden gesichert und digital verfügbar gemacht.

Literatur

Baacke, D. (1996). Medienkompetenz als Netzwerk. Reichweite und Fokussierung eines Begriffs der Konjunktur hat. *Medien praktisch*, 1996, 4–10.

Behrens, P., & Rathgeb, T. (2012). JIM-Studie 2012: Jugend, Information, (Multi-)Media. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, BITKOM. (2011). BITKOM_Studie_Jugend_2.0.S. 23 ff.

Grosch, M., & Gidion, G. (2011). Mediennutzungsgewohnheiten im Wandel: Ergebnisse einer Befragung zur studiumsbezogenen Mediennutzung. Karlsruhe: KIT Scientific Publishing. S. 4 ff.

ID: 111 / I5-DS: 2

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: eLearning, Lehrmethoden, Professor*innen als Zielgruppe

Stichworte: TED-Systeme, audience response system, interactive teaching

[OnlineTED.com – a novel smartphone-based audience response system for higher education.](#)

Felizian Kühbeck, Stefan Engelhardt, Antonio Sarikas

Background:

Audience response (AR) systems are increasingly used in undergraduate medical education to foster interactive learning and student engagement, in particular with large audiences. However, high costs and complexity of conventional AR systems often limit their use in higher education. Here we present OnlineTED.com, a novel smartphone- and web-based AR system that is free-to-use, platform independent and does not require hardware clicker or additional software.

Intervention:

OnlineTED.com was developed by lecturer and students at Technische Universität München (TUM) in Germany based on PHP with a MySQL-database as server- and Javascript as client-side programming languages. Lecturer can create and manage question sets online and start polls via a webbrowser. An unlimited number of students can participate in the polls with any internet-enabled device (smartphones, tables-PCs or laptops) after logging-on the website. To evaluate the usability and user perception, a survey with 706 medical students and ten lecturer at TUM was conducted.

Observations:

456 of 706 students (65%) and nine of ten lecturers participated in the study. The majority of students (92%) rated onlineTED "very good" and "good". When asked to compare OnlineTED with conventional AR systems using clickers, the majority of students rated the smartphone-based system equal or superior with respect to login (79%), system stability (84%), teacher-student interaction (93%), flexibility (93%) and the presentation of question sets (96%). The overall rating of OnlineTED by lecturers was "very good" (5) or "excellent" (4).

Discussion:

OnlineTED is a novel web-based and platform-independent AR system for higher education that was well received by students and lecturers. As a non-commercial alternative to conventional AR systems it may foster interactive teaching in undergraduate education, in particular with large audiences.

ID: 348 / I5-DS: 10

Inhaltlicher Praxisbeitrag

Themen: eLearning, Tutorienarbeit, Peer-Tutor*innen, studentische Tutor*innen

Stichworte: E-Tutoren, E-Learning, Moodle, Mahara, Kooperation zwischen Universitäten

Uni einmal andersherum: Studierende beraten Lehrende zu E-Learning an der Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder)

Susanne Schwarz

Ausgangslage und Maßnahme

Um die vielfältigen Möglichkeiten und Vorteile von online-basierter Lehre (vgl. Handke et al. 2012, S. 15-29) noch stärker zu nutzen und den Bedürfnissen der Studierenden (vgl. Albrecht/Nuyken 2013) entgegenzukommen, entschied man sich an der Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder) (EUV) durch das Kompetenzzentrum Lehre und Lernen Digital (KL²D) eine Unterstützungsstruktur für E-Learning aufzubauen. Studien zum Kompetenzerwerb bei Lehrenden bezogen auf den Einsatz von neuen Medien zeigen, dass klassische Schulungsangebote nicht ausreichend sind. Bemängelt wird, dass diese Angebote nicht nachhaltig genug seien und sich zu wenig auf das eigene Fach beziehen würden. Besonders positiv wird hingegen die persönliche Beratung eingeschätzt (vgl. Hasanbegovic/Kerres 2006). Daher beraten am KL²D speziell ausgebildete Studierende Lehrende, wie diese digitale Medien didaktisch begründet in Lehrveranstaltungen einsetzen können.

Struktur und Inhalte der Ausbildung

Die zukünftigen E-Learning BeraterInnen absolvieren eine zertifizierte Ausbildung, die von der EUV, der FH Potsdam, der BTU Cottbus-Senftenberg und der TH Wildau gemeinsam organisiert und durchgeführt wird. Die Ausbildung im Blended-Learning-Format besteht aus vier Präsenzveranstaltungen und drei Online-Phasen. Die Präsenztage finden abwechselnd an den Standorten der vier Hochschulen statt. Die Online-Phasen werden durch konkrete Arbeitsaufträge strukturiert und über die Lernplattform Moodle realisiert. Die Ausbildung umfasst einen Arbeitsaufwand von rund 50 Stunden. Inhaltlich erarbeiteten sich die Studierenden didaktische, technische und medienrechtliche Grundlagen, sie setzen sich kritisch mit ihrer Rolle als BeraterIn auseinander und üben Beratungstechniken ein.

Angebote für die Zielgruppen

Gemeinsam mit den Lehrenden entwickeln die BeraterInnen seminar- und fachspezifische Strategien und geben Tipps, wie die persönlichen E-Learning Ideen zukünftig selbstständig realisiert werden können. Inhaltlich geht es vor allem um E-Didaktik, den Einsatz audio-visueller Medien sowie die Anwendung der Lernplattformen Moodle und Mahara. Zusätzlich führen die Studierenden Workshops durch und sie erstellen eigenständig Video-Tutorials, Handreichungen und animierte Clips. Seit dem Wintersemester 2013/2014 wurden über 15 Lehrende in persönlichen Beratungen unterstützt. In Kleingruppen wurden ca. 60 Lehrende erreicht.

Als weitere Zielgruppe haben sich Studierende entwickelt. An der EUV wird intensiv mit E-Portfolios gearbeitet, um die Reflexionskompetenz der Studierenden zu fördern und Selbstlernprozesse anzuregen. Die Portfolios über die Lernplattform Mahara erstellt. Hierzu werden spezielle Workshops für Studierende angeboten, die bisher von über 400 Teilnehmenden besucht wurden.

Der vorliegende Praxisbericht wird Einblicke geben über die Maßnahmen und Ziele des Kompetenzzentrums Lehre und Lernen Digital, darüber wie die Ausbildung aufgebaut ist und was die studentischen MitarbeiterInnen konkret tun.

Albrecht, A., Nuyken, J. (2013): Ergebnisse der Befragung der Studierenden an der Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder), Sommersemester 2013. Verfügbar unter <http://www.europa-uni.de/de/struktur/unileitung/stabsstellen/qm/publikation/index.html> [09.02.2015]

Handke, J., Schäfer, A. M. (2012): E-Learning, E-Teaching und E-Assessment in der Hochschullehre. Eine Anleitung. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.

Hasanbegovic, J., Kerres, M. (2006): Entwicklung von Maßnahmenportfolios zur Vermittlung von E-Lehrkompetenz. Ein Ansatz zur nachhaltigen Verankerung von technikgestützten Bildungsinnovationen. In: E. Seiler Schiedt, S. Kälin & C. Sengstag (Hrsg.), E-Learning – Alltagstaugliche Innovation? (S.348-358). Münster: Waxmann Verlag.

Personen, die ähnliche Programme umsetzen

Personen, die sich mit E-Learning beschäftigen

Wie sind Ihre Erfahrungen mit ähnlichen Programmen?

Haben Sie Anregungen, wie ein solches Projekt dauerhaft implementiert werden kann?

Wie schulen Sie E-Tutoren?

Welche Tätigkeiten üben diese aus?

ID: 249 / I5-DS: 3
Inhaltlicher Praxisbeitrag

VEMINT mobile with Apps: Der gezielte Einsatz von mobilen Endgeräten in einem Mathematik-Vorkurs unter Verwendung der multimedialen VEMINT-Materialien

Thomas Wassong, Leander Kempen

Mathematische Vor- und Brückenkurse spielen, besonders durch die Problematik des Übergangs Schule/Hochschule, im Kontext der Hochschuldidaktik eine immer größere Rolle (Bausch et al., 2014). Das VEMINT Projekt (www.vemint.de) beschäftigt sich mit der Entwicklung, Erprobung und Evaluation von multimedialen Lernmaterialien und Kurskonzepten. Entsprechend den Empfehlungen des New Horizon Reports 2013 (Johnson et al., 2013) wurde in VEMINT auch die Nutzung mobiler Endgeräte in den Blick genommen. Diese Erweiterung erfolgt in drei Schritten: (1) Technische Weiterentwicklung des Materials, (2) didaktische Integration in bestehende Kurskonzepte und (3) Erprobung und Evaluation.

Durch die Verwendung der JavaScript-Bibliothek MathJax (www.mathjax.org) wird die Anzeige mathematischer Formeln gewährleistet. Aktuelle Versionen der dynamischen Geometrie Software GeoGebra (www.geogebra.org) ermöglichen einen HTML-5-kompatiblen Export, so dass vorhandene Interaktionen in GeoGebra reimplementiert wurden. Die bestehenden Flash-Animationen wurden in Webvideos transformiert, die über eine eigene JavaScript-Bibliothek gesteuert werden und schließlich wurde ein responsives Design auf Basis des CSS-Frameworks Foundation (foundation.zurb.com/) entwickelt.

Der Mehrwert von interaktiven (E-Learning)-Elementen in der Lehre wird u.a. in der Aktivierung der Lernenden (Collins, 2007) und dem Abfragen von Vorwissen, dem Thematisieren von Fehlvorstellungen und dem Nachverfolgen von Lernfortschritten gesehen (Kay & LeSage, 2009), welche etwa durch Audience Response Systeme (ARS, z.B. arsnova.eu/mobile/) möglich werden. Im Folgenden wird über den Einsatz von interaktiven Elementen in dem Mathematik-Vorkurs 2014 (für Lehramt Grund-, Haupt-, Realschule und Sonderpädagogik) an der Universität Paderborn berichtet.

Die folgenden Lernszenarien wurden im Vorkurs verwendet:

- Brainstorming zu Beginn eines neuen Themas

Durch Freitextantworten (z.B. zum Impuls „ $3x+7=22$ “) wurde Vorwissen abgefragt. Die Antworten wurden in einer Mindmap miteinander in Beziehung gesetzt und als Leitfaden für die folgende Erarbeitung der Thematik genutzt.

- Fachliche Abstimmungen

Durch ARS-Fragen wurden Fehlvorstellungen direkt angesprochen, z.B. „Was ist die Quadratwurzel von 4?“ mit den Antwortmöglichkeiten: „(a) 2, (b) -2, (c) 2 und -2, denen Diskussionen über konkrete Fehlvorstellungen folgten.

- Interaktionen zur Bedeutung von Parametern

Mithilfe von VEMINT Interaktionen erkundeten die Teilnehmenden die Bedeutung von Parametern bei Funktionsgleichungen.

- Interaktionen zur Entdeckung von Gesetzen und Regelmäßigkeiten

Anhand von Interaktionen entdeckten die Teilnehmenden selbst mathematische Regeln und begründeten diese; z.B. die Eigenschaften der Exponentialfunktion.

Auf technischer Seite stehen nach den Erfahrungen der ersten Erprobung die Ausweitung des responsiven Designs auf Smartphones und die Erhöhung der Stabilität der Materialien bzgl. der Heterogenität der mobilen Endgeräte an. Beide Probleme haben ihren Ursprung in der BYOD-Problematik (Johnson et al., 2015), die auch im Rahmen unserer Erprobung aufgetreten ist.

Der Vortrag richtet sich an Dozenten von mathematischen Vor- und Brückenkursen, aber auch an alle Dozenten, die ihre Lehrveranstaltung gezielt durch E-Learning-Elemente unter Verwendung von mobilen Endgeräten bereichern wollen.

E-Learning; Vorkurse; mobile Endgeräte

Literatur:

Bausch, I., Biehler, R., Bruder, R., Fischer, P. R., Hochmuth, R., Koepf, W., & Wassong, T. (Hrsg.). (2014). Mathematische Vor- und Brückenkurse . Wiesbaden: Springer Spektrum.

Collins, L. J. (2007). Livening up the classroom: Using audience response systems to promote active learning. *Medical reference services quarterly*, 26 (1), 81-88.

Johnson, L., Adams Becker, S., Cummins, M., Estrada, V., Freeman, A., & Ludgate, H. (2013). NMC Horizon Report: 2013 Higher Education Edition: Deutsche Ausgabe (Übersetzung: Helga Bachmann) . Austin, Texas: The New Media Consortium.

Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V., & Freeman, A. (2015). NMC Horizon Report: 2015 Higher Education Edition . Austin, Texas: The New Media Consortium.

Kay, R. H., & LeSage, A. (2009). Examining the benefits and challenges of using audience response systems: A review of the literature. *Computers & Education*, 53(3), 819-827.

Abschlussveranstaltung

Eva-Maria Schumacher

Die Abschlussveranstaltung lädt ein zur Reflexion und Fazit der Tagung und ihres neuen Tagungsformats.

Neben der individuellen Frage „Was nehme ich mit? Was nehme ich mir vor?“ wollen wir auf die Tagung insgesamt schauen, und in einer moderierten Diskussion Inhalte und Methoden betrachten. Vor allem auch, um zu sehen, ob sich das Format DisqSpace für den hochschuldidaktischen Austausch bewährt hat.

Während der Tagung soll im SpeakersQorner eine visuelle Dokumentation im Sinne des „Graphit Recording“ entstehen, die wir zum Abschluss fertig stellen und als Fazit nutzen wollen.

Nach dem Dank wird dann der Stab an das nächste dghd-Tagungsteam 2016 übergeben.