

journal hochschuldidaktik

Teaching Tips

Gute Lehre ist kein Glücksfall!



Wintersemester 2013/2014

24. Jg. Nr. 1-2
September 2013
ISSN 0949-2429
www.zhb.tu-dortmund.de/hd/

Lehrangebote
Beratungsangebote
Informationen
Tipps
Themen

Inhaltsverzeichnis

Editorial.....	3
<i>Sigrid Dany</i>	
Interview mit Prof. Dr. Liudvika Leisyte.....	5
<i>Liudvika Leisyte & Sigrid Dany</i>	
Anreizsysteme – Eine Möglichkeit zur Verbesserung der universitären Lehre?.....	7
<i>Björn Kiefer, Constanze Niederhaus, Daniel Balzani, Christian A. Bobisch, Eva Gerharz, Harald Kruggel- Emden, Alexander Schwarz, Pierre Thielbörger & Gregor N. F. Weiss</i>	
Themenschwerpunkt: Teaching Tips	
Gruppenarbeit und ihre Gefahren.....	11
<i>Hellmuth Metz-Göckel</i>	
Handlungsorientierte Unterrichtskonzepte im universitären Fremdsprachenunterricht (FSU) nach Bologna: Einige Überlegungen aus der Praxis.....	15
<i>Meni Syrou</i>	
Kompetenzorientiert prüfen mit Lernportfolios.....	19
<i>Matthia Quellmelz & Sylvia Ruschin</i>	
Constructive Alignment als didaktisches Konzept.....	23
<i>Britta Baumert & Dominik May</i>	
Kreativität in der Hochschullehre.....	28
<i>Tobias Haertel & Claudius Terkowsky</i>	
„Wenn Ihnen das Leben eine Zitrone gibt, machen Sie Limonade daraus.“.....	31
<i>Eva-Maria Schumacher</i>	
Mobile Learning in der Hochschullehre.....	35
<i>Daniela Schmitz, Dominik May & Karsten Lensing</i>	
McTeachie's Online Teaching Tips.....	39
Informationen aus dem zhb – Hochschuldidaktik // Hochschulforschung	
Weiterbildung, Lehre und Beratung.....	40
Angebote für Lehrende.....	40
Angebote für Promovierende.....	44
Angebote für Tutorinnen und Tutoren.....	45
Angebote für Studierende.....	46
Wir gratulieren zur Promotion.....	44
Hello & Goodbye.....	48
In 2013 erschienene Veröffentlichungen.....	50
Neues aus unseren Projekten.....	52
Liste unserer Mitarbeiter/innen.....	53
Impressum.....	54

Editorial

Liebe Leserinnen und Leser des *Journal Hochschuldidaktik*,

fragen wir die Teilnehmerinnen und Teilnehmer unserer hochschuldidaktischen Weiterbildungen nach ihren Erwartungen, so nennen sie an erster Stelle immer „konkrete Hilfestellungen für den Lehralltag“. Schauen wir genauer hin, wie diese Hilfestellungen aussehen könnten, so zeigen sich deutliche Unterschiede in den Zielgruppen der Lehrenden. Stehen sie noch am Anfang ihrer Lehrkarriere, wünschen sie sich besonders Hilfestellungen, die den Einstieg in die Lehre erleichtern bzw. ihnen helfen, effektiv zu lehren und effiziente Lehrende zu werden. Für erfahrene Lehrende hingegen, die zudem mit Prüfungen betraut sind, stellt sich darüber hinaus oft die Frage nach der Auswahl von Prüfungsformen und die Bewertung von Prüfungsleistungen, vor allem da ihnen die Modulabschlussprüfungen eine größere Bandbreite an Formen alternativer Leistungsbewertung eröffnen. Beiden Zielgruppen gemein ist die Suche nach praktischer Hilfe bei der Professionalisierung ihres didaktischen Handelns. Mit Patentrezepten ist ihnen dabei nicht gedient. Das Interesse der Lehrenden an Methoden wird gleichwohl als ein legitimes Interesse gesehen, denn Methodenwissen spielt bei der Vermittlung von Wissen eine große Rolle. Besonders im Kontext von Medialisierung werden die Vermittlungsmethoden wichtiger. Die hochschuldidaktische Weiterbildung will den Lehrenden bei der Entwicklung ihres individuellen und professionellen Lehrprofils theoretisch begründet, serviceorientiert zur Seite stehen. Seit Mitte der 1990er Jahre ist die didaktische Ausbildung für die Lehre nicht mehr dem Zufall überlassen, ebenso wie es keine Notwendigkeit mehr ist, sich hochschuldidaktisches Wissen autodidaktisch anzueignen. Die Entwicklung der Hochschuldidaktik und damit einhergehend die Entwicklung von curriculumbasierten, modularisierten und systematisch aufgebauten Weiterbildungsprogrammen⁽¹⁾ hat in den letzten Jahrzehnten nicht zuletzt dank verschiedener Programme und Initiativen (z.B. Länderprogramme „Qualität der Lehre“, „Exzellenzinitiative“, BMBF, Stifterverband) eine enorme Steigerung erfahren. Die Qualität der Lehre an Universitäten ist zu einem Wettbewerbsfaktor unter den Universitäten geworden und kann zu ihrer Profilbildung beitragen. Die Lehrkompetenz kann als Schlüssel für die Qualität der Lehre gesehen werden und ist ein Merkmal akademischer Personalentwicklung.

(1) Vgl. Programm „Professionelle Lehrkompetenz für die Hochschule“ des zhb – Bereich Hochschuldidaktik, das den Nachweis der pädagogischen Eignung bei Bewerbungen unterstützt (vgl. Art. 1 § 36 Abs. 1 Ziffer 2 HG NRW 2007).

Dieses Journal soll in kleinem Rahmen als praxisorientierter Ratgeber auftreten. Es soll darüber hinaus das Interesse an hochschuldidaktischer Weiterbildung wecken, Lust machen, sich mit der eigenen Lehre auseinanderzusetzen, sich den kollegialen Fragen der anderen Teilnehmer/innen in den Workshops zu stellen, gemeinsam mit ihnen und uns, den Hochschuldidaktikern und Hochschuldidaktikerinnen, mögliche Antworten aufzuspüren und so das eigene Lehrrepertoire zu erweitern.

Eingeleitet wird das Journal mit dem Beitrag „Anreize für gute Lehre“ von Kiefer, Niederhaus, Balzani, Bobisch, Gerharz, Kruggel-Emden, Schwarz, Thielbörger & Weiss, Mitgliedern der Global Young Faculty. In ihrer Umfrage in den UMAR-Universitäten gingen sie der Frage nach „Was motiviert Lehrende qualitativ gute Lehre anzubieten?“ Ihre Ergebnisse überraschen und zeigen, welchen Stellenwert nach Meinung der Interviewten Lehre generell einnimmt.

Die Arbeit mit oder in Gruppen wird von Lehrenden (und oft auch von Studierenden) gleichermaßen geschätzt wie gefürchtet. Gruppenarbeit kann die Lehre lebendiger und für die Studierenden nachvollziehbarer machen. Gruppenarbeit kann aber auch genau das Gegenteil bewirken, wenn sie nämlich irrtümlicherweise als Allheilmittel für verkrustete Lehrsituationen angesehen wird. Was in einer Gruppe alles schief gehen kann, welche Stolpersteine es bei der Arbeit mit Gruppen gibt und welche gruppenspezifischen Prozesse grundsätzlich entstehen, reflektiert Hellmuth Metz-Göckel in seinem Beitrag „Gruppenarbeit und ihre Gefahren“.

Fremdsprachenkurse an Hochschulen sind eine besondere Herausforderung für Lehrende: Das Lerntempo ist enorm hoch und die Leistungen müssen so bewertet werden, dass sie curricular anrechenbar sind. Wie Unterrichtskonzepte handlungsorientiert entwickelt werden können, um diesen Anforderungen gerecht zu werden, beschreibt Meni Syrou in ihrem Beitrag „Handlungsorientierte Unterrichtskonzepte im universitären Fremdsprachenunterricht (FSU) nach Bologna“, der zudem einen eher fachbezogenen hochschuldidaktischen Blick auf die Lehre wirft.

Kompetenzorientiert zu lehren und zu prüfen sind Forderungen der Bologna-Reform und sollten mittlerweile Standard in Curricula sein. Der Blick in den Lehralltag aber zeigt, dass diese Forderung immer noch mit großen Fragezeichen versehen ist und es an der Umsetzung hapert, nicht zuletzt, weil es an

Bewertungskriterien mangelt. Der Beitrag von *Mathia Quellmelz und Sylvia Ruschin* will hier Abhilfe schaffen. In „*Kompetenzorientiert prüfen mit Lernportfolios*“ erläutern sie, was unter kompetenzorientiertem Lernen zu verstehen ist und wie man ein Lernportfolio als Prüfungsform nutzen und bewerten kann.

Auf den Zusammenhang von Lehre, Lernzielen und Prüfung basiert auch das didaktische Konzept des *Constructive Alignment*, ein Konzept das Ende der 1990er Jahre von John Biggs eingeführt wurde. Der Beitrag von *Britta Baumert und Dominik May* „*Constructive Alignment als didaktisches Konzept: Lehre planen in den Ingenieur- und Geisteswissenschaften*“ zeigt anhand jeweils eines Beispiels aus den Ingenieurwissenschaften und der Theologie, wie man dieses Konzept in der Praxis auf völlig verschiedene Weise anwenden kann.

In vielen Bereichen sehen wir uns heute mit der Forderung „Sei kreativ!“ konfrontiert. Mit Kreativität verbindet man u.a. das Finden neuer Lösungen für ein Problem. Dabei erliegen wir häufig der Annahme, Kreativitätstechniken bräuchten nur eingesetzt zu werden, damit dies auch erfolgreich gelingt. Was aber ist Kreativität überhaupt? Und – in Bezug auf die Lehre - wie kann man Studierende dazu bringen, selbst kreativ zu werden? *Tobias Haertel und Claudius Terkowsky* zeigen dies in ihrem Beitrag „*Kreativität in der Hochschullehre*“ mittels eines Modells, das den Kreativitätsbegriff in der Lehre anhand von sechs Facetten beschreibt.

Sehr lösungs- und praxisorientiert widmet sich *Eva-Maria Schumacher* in ihrem Beitrag „*Wenn Ihnen das Leben eine Zitrone gibt, machen Sie Limonade daraus*“ dem Umgang mit Lehrsituationen, die oft als schwierig empfunden werden: Dem Seitengespräch und der Einstellung der Studierenden „Gruppenarbeit bringt doch eh' nichts“.

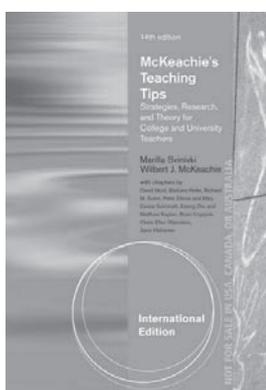
Sowohl *Daniela Schmitz* als auch *Dominik May* und *Karsten Lensing* haben in ihren Lehrveranstaltungen bereits „mobile learning“ eingesetzt. Wie sich mobile learning sinnvoll umsetzen lässt, was bereits im Vorfeld bei der Planung berücksichtigt werden muss, und in welche Fallen man leicht tapen kann, zeigen sie sehr anschaulich in ihrem Beitrag „*Mobile Learning in der Hochschullehre*“.

Die Professur Hochschuldidaktik und Hochschulforschung im Zentrum für Hochschulbildung wurde zum 01.09.2013 wieder besetzt. In einem Interview mit der neuen Professorin, Frau Prof. Dr. Liudvika Leisyte, beleuchtet Sigrid Dany die Stationen ihres beruflichen Werdegangs, spricht mit ihr über ihren Wechsel von der Universität Twente an die TU Dortmund, fragt sie nach den Perspektiven für die Hochschuldidaktik – auch im internationalen Vergleich – und erfährt, dass Ärztin und Violinistin auch interessante Lebensentwürfe hätten sein können.

Mit diesem Ausblick auf die neue Ausgabe wünschen wir allen Leserinnen und Lesern eine vernünftige, informative und anregende Lektüre. Über Rückmeldungen freuen wir uns.

Sigrid Dany
und das Redaktionsteam

Klassiker in neuem Gewand



Svinicki, Marilla D. / McKeachie, Wilbert James (Hrsg.):

McKeachie's teaching tips. Strategies, Research, and Theory for College and University Teachers. Belmont, Calif.: Wadsworth, Cengage Learning, 14. edition 2011. ISBN: 978-1-13-394055-5

This book's title – „McKeachie's Teaching Tips: Strategies, Research, and Theory for College and University Teachers“ – says it all. This indispensable handbook provides helpful strategies for dealing with both the everyday challenges of university teaching and those that arise in efforts to maximize learning for every student. The suggested strategies are supported by research and adaptable to specific classroom situations. Rather than suggest a „set of recipes“ to be followed mechanically, the book gives instructors the tools they need to deal with the ever-changing dynamics of teaching and learning.

Interview mit Prof. Dr. Liudvika Leisyte

Liudvika Leisyte & Sigrid Dany



Prof. Dr. Liudvika Leisyte übernimmt zum 1. September die Professur für Hochschuldidaktik und Hochschulforschung am Zentrum für Hochschulbildung (zhb). Wir freuen uns, Frau Leisyte hier vorstellen zu können. Dr. Sigrid Dany sprach mit ihr über die Stationen ihres

beruflichen Werdegangs und ihre Erwartungen an die Arbeit im zhb.

On September 1st you started your new position as professor for higher education research and faculty development (Hochschuldidaktik) in the Center for Higher Education at our university. After Vilnius University, Oslo University, Harvard University and the University of Twente the Technische Universität Dortmund is the fifth institution of higher education where you are going to pursue your research interests and get involved with academic teaching.

Please give us a short insight into your professional background and career so far.

I hold a PhD degree from the University of Twente where I worked from 2003 on as a researcher and later as a senior researcher at the Center for Higher Education Policy Studies. Ten years at University of Twente meant being involved in and managing various research and consultancy projects in the field of higher education and research policy, governance and management. At Twente University I was also engaged in supervising students at different levels as well as teaching within the European Studies and Public Administration programmes at the School of Governance and Management. Since 2010 I have been the Chair of the Female Faculty Network at Twente University, an organization comprising 200 female academics from Twente University.

I have an extensive international experience. I received my first degree at Vilnius University, my MPhil degree from Oslo University. During my PhD studies I was a visiting fellow at Bristol University and the University of Michigan. In 2008, I was awarded a postdoctoral fellow position in the Visiting Scholars Programme at the Minda de Gunzburg Center for European Studies at Harvard University. During my stay at the Center I pursued research on university linkages with industry in high-tech research units, comparing the United States and Europe and

carried out the study on the implementation of the Bologna reforms in Lithuania. Since then I was also a guest lecturer at Vilnius University and at Boston College which provided me with valuable experience of lecturing in various national contexts.

I have published two monographs, a number of chapters in edited books and peer-reviewed articles in Higher Education, Higher Education Policy, Public Administration, Public Management, Science and Public Policy on changing academic practices, university governance and management. In 2008 I received the Early Career Best Paper Award in the PRIME conference in Mexico City for the paper on professional autonomy of university research units. I am interested in the role of institutions in shaping academic identities and practices in different scientific and organizational fields. My current research topics include organizational change in universities, quality enhancement in higher education, changing academic practices and identities.

Leaving one place and arriving at another are processes you seem to be familiar with. What are your leading ideas in these processes? What do you associate with these processes? What comes to your mind when you think of these processes?

Indeed, changing countries and institutions is a process of transition which I am familiar with. I am open and excited about new cultures and new experiences while at the same time I bring my own culture and experiences with me in the new workplace. The process of transition to me in this case means meeting new colleagues, sharing ideas, adapting to the new work environment, learning about the culture and customs of TU Dortmund. This is really a great opportunity to share my international experiences and practices and to learn about German academia.

When you think of the people in the Netherlands and the people in Germany, or respectively in the Ruhr Area/Valley, what are your associations?

I do not like stereotyping and I just started working in Germany, so it is difficult to answer your question. I find both Dutch and Germans friendly and open with a strong work ethic. While moving countries I found the sense of humour to be a tricky issue – as it differs from culture to culture. From what I have observed so far I find my German colleagues to be hard working, precise and friendly.

Faculty development (Hochschuldidaktik) has a very long tradition not only in German universities. We find institutions such as Centers for Teaching and Learning, Research and Faculty Development in almost every university all over the world. What do you consider as important features of faculty development (Hochschuldidaktik) in general?

Teaching and learning are seen as important in universities across the globe. For example, while being at Harvard I could observe how academics from different departments are engaged in the activities of the Bok Center for Teaching and Learning which is increasingly gaining ground in the daily activities of academics as it shares the best practices in teaching in various disciplines across the university. In England a number of professors of Teaching and Learning have been carrying out excellent research in this field. The UK universities are strengthening the Centers for Teaching and Learning especially in the context of the increased tuition fees. In the Netherlands, more attention has been given to Teaching and Learning due to the new performance agreements between universities and the Ministry of Education and Science. University teaching qualification becomes an obligatory part of each academic who starts an academic career at a university.

In my view peer-learning and self-reflection are central for faculty development. Introductory training and coaching for junior academics as shown in studies supports their identity formation process. The upgrade of didactic skills, provision of techniques in course evaluation, assessment and course design are central as the quality assurance regimes are getting tighter. In this regard the understanding how students learn and what facilitates learning in different disciplines is indeed crucial.

What would you like to achieve in your new position? What in fact attracted you to apply for the position of a professor at this center?

The center is well known for teaching and learning research and has a high reputation in the academic community in Germany. Applying for this position was an opportunity to open myself to a new challenge to pursue my research agenda as well as getting more involved in teaching. Further, it was attractive to contribute to the development of the

center in a long-term perspective and to be able to contribute to the field of higher education studies internationally. I would like to see my research group grow and to successfully pursue my research interests on the international scale bringing the communities of Teaching and Learning and Higher Education Policy Studies to a fruitful collaboration.

If you had not become a researcher/a scientist what other profession would have been appealing to you?

I had two other choices which were appealing to me – becoming a medical doctor or a professional violinist. The medical profession was appealing due to the meaningful work in helping people. Being a violinist was appealing as I was excellent in playing violin and this would have been a possibility to uncover my creativity and artistic expression. But I chose the academic career path in higher education studies.

Prof. Leisyte, our interview has come to an end. You answered all these questions patiently and in a very cooperative manner. Thank you very much. However, I may have forgotten some important issues. Is there anything else you would like to tell us?

I am very pleased to find a strong research culture at the center, including publishing of this journal. I look forward to our future research seminars and exchanging the ideas including guest speakers from abroad so that we continue and foster a strong research base of the center. Thank you for the warm welcome and look forward to our collaboration.

Sigrid Dany: Thank you very much once again for this interview and welcome to our center!



Das Interview führte
Dr. Sigrid Dany

Anreizsysteme – Eine Möglichkeit zur Verbesserung der universitären Lehre?

Björn Kiefer, Constanze Niederhaus, Daniel Balzani, Christian A. Bobisch, Eva Gerharz, Harald Kruggel-Emden, Alexander Schwarz, Pierre Thielbörger & Gregor N. F. Weiss

Zusammenfassung

Im vorliegenden Beitrag werden die Ergebnisse einer quantitativen Online-Befragung zu Einfluss und Wirksamkeit von Anreizsystemen in der universitären Lehre präsentiert. Im Mittelpunkt der Studie stehen die Ansichten der Lehrenden der Universitäten der Universitätsallianz Metropole Ruhr (UAMR). Die Ergebnisse zeigen deutlich, dass die Motivation, qualitativ gute Lehre anzubieten, im Meinungsbild der Lehrenden von intrinsischen Faktoren und positivem Feedback durch Studierende bestimmt ist. Sie zeigen zudem, dass sich Lehrende neben bereits vorhandenen Anreizsystemen eine Stärkung des Stellenwertes der Lehre innerhalb der Hochschullandschaft wünschen. Vor allem der Austausch innerhalb einzelner Fakultäten über das Thema „Lehre“ zieht nach Meinung der Befragten die Möglichkeit einer langfristigen Wahrung und Erhöhung universitärer Lehrqualität nach sich.

1 Einleitung

Seit der Initialisierung der europäischen Hochschulreform durch den Bolognaprozess stehen die Hochschulen und ihre Lehrsysteme unter besonders kritischer Beobachtung. Viele Hochschulen haben versucht, mithilfe einer Vielzahl von Anreizsystemen das eigene Lehrpersonal zu (noch) „besserer“ Lehre zu animieren. Zu diesen Anreizen gehören z. B. Ausschreibungen für Lehrprojekte, hochschuldidaktische Weiterqualifizierungsangebote und Auszeichnungen von Einzelpersonen, hier vor allem durch Lehrpreise. Diese Entwicklung hatte jüngst auch ein verstärktes Forschungsinteresse für den Themenkomplex *Motivation und Leistungsanreize für die Lehre* zur Folge⁽¹⁾, das sich u. a. auch in der Förderung von Projekten wie MogLI, LeWI, QualiAS-Lehre und ELLI durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) widerspiegelt.

Die hier vorgestellte Studie wurde von der Arbeitsgruppe *Lehren und Lernen im Hochschulraum Ruhr* der Global Young Faculty II konzipiert und durchgeführt⁽²⁾. Sie widmet sich der Frage, welche

(1) siehe z. B. Becker/Krücken/Wild (2012), Becker/Tadsen/Stegmüller/Wild (2011), Wilkesmann/Schmid (2011), Müller-Hilke (2010), Wilkesmann/Schmid (2010), Krempkow (2005)

(2) Die „Global Young Faculty“ ist ein Projekt der Stiftung Mercator in Zusammenarbeit mit der Universitätsallianz Metropole Ruhr (UAMR) und wird koordiniert vom Mercator Research Center Ruhr (MERCUR). Das Programm bringt

Anreize von Lehrenden zur Erhöhung der Lehrqualität gewünscht und als sinnvoll eingeschätzt werden. Unter dem Thema „Anreize und Qualitätssicherungsmaßnahmen zur Verbesserung der Hochschullehre“ beabsichtigte die Gruppe, mittels einer quantitativen Online-Befragung aller Lehrenden der UAMR-Universitäten folgende Fragestellungen zu beleuchten: Wie schätzen die Lehrenden ihre eigene Situation ein? Welche Anreizsysteme existieren/sind den Lehrenden bekannt? Welche Anreizsysteme werden als sinnvoll und wirksam eingeschätzt? Welchen Einfluss könnten Anreizsysteme auf die Hochschullehre der Zukunft haben?

2 Auswertung der Umfrage

Die Lehrenden der UAMR-Universitäten wurden per E-Mail zur Teilnahme an der Umfrage eingeladen, die, nach einer Pretest-Phase und anschließender Finalisierung, als Online-Fragebogen für einen Zeitraum von ca. zehn Wochen bereitgestellt wurde. Die Auswertung der Daten erfolgte in enger Kooperation mit dem uzbonn. Nachfolgend wird eine Auswahl der wesentlichen Umfrageergebnisse vorgestellt⁽³⁾.

2.1 Beschreibung der Datenbasis

Insgesamt nahmen 1.398 Hochschullehrende an der Umfrage teil. Von den Befragten waren 747 (53 %) männlich, 511 (36 %) weiblich; 140 Befragte (10 %) machten keine Angaben zum Geschlecht. Der angegebene Altersdurchschnitt der Befragten betrug 38,9 Jahre. Die Grundgesamtheit bestand dabei aus den Statusgruppen: 270 (21 %) Professorinnen/Professoren, 25 (2 %) Juniorprofessorinnen/-professoren, 50 (4 %) befristet und 93 (8 %) unbefristet eingestellte akademische (Ober-)Rätinnen/Räte, 678 (53 %) wissenschaftliche Mitarbeiterinnen/Mitar-

ausgewählte Nachwuchswissenschaftler/-innen der drei UAMR-Universitäten (Ruhr-Universität Bochum, Technische Universität Dortmund, Universität Duisburg-Essen) für 18 Monate zusammen, um in interdisziplinären Teams an frei gewählten Themen zu arbeiten. Mit der technischen Realisierung der Online-Umfrage wurde das „uzbonn“ (Gesellschaft für empirische Sozialforschung und Evaluation) beauftragt.

(3) Die Ergebnisse wurden auch bereits am 4. Dezember 2012 anlässlich des Symposiums „Anreizsysteme – Eine Möglichkeit zur Verbesserung der Lehre?“ an der Ruhr-Universität Bochum präsentiert und mit einschlägigen Expertinnen/Experten, Vertreterinnen/Vertretern der Hochschulleitungen und der hochschuldidaktischen Zentren sowie der universitären Öffentlichkeit ausgiebig diskutiert.

beiter, 80 (6 %) Lehrkräfte für besondere Aufgaben und 77 (6 %) (externe) Lehrbeauftragte. Zwei Drittel der Befragten (n=932; 67 %) verfügten über Lehrerfahrung von mindestens drei Jahren und neun von zehn der Befragten (n=1257; 90 %) über mindestens ein Jahr. Bei der überwiegenden Mehrheit der Umfrageteilnehmer/-innen kann somit von soliden Kenntnissen der Rahmenbedingungen universitärer Lehre ausgegangen werden. Da sich nur geringfügige Unterschiede bei der Beantwortung der Fragen an den unterschiedlichen Standorten zeigten und es außerdem keine signifikanten Unterschiede zwischen den Befragungsergebnissen weiblicher und männlicher Befragter gab, werden die Ergebnisse nachfolgend in aggregierter Form dargestellt.

Im Rahmen der Umfrage wurden die Teilnehmenden zunächst gefragt, in welchem Umfang sie regelmäßig Lehrveranstaltungen anbieten. Die Daten zeigen, dass die Mehrzahl der Befragten in einem durchschnittlichen Semester Lehrleistungen im Umfang von mindestens zwei Semesterwochenstunden (SWS) erbringt. Deutlich erkennbar ist außerdem, dass die Mehrzahl der an der Umfrage teilnehmenden Personen eine universitäre Anstellung als wissenschaftliche Mitarbeiter/-innen innehat (Lehrverpflichtung im Umfang von zwei bis vier SWS). Erhoben wurde auch die Anzahl der teilnehmenden Studierenden der Lehrveranstaltungen. 113 Personen (8 %) gaben an, dass sie fast immer bzw. oft Großveranstaltungen mit mehr als 200 Studierenden anbieten. 443 Befragte (32 %) halten regelmäßig Veranstaltungen mit 51 bis 200 Studierenden. Die große Mehrheit der Befragten (1.048 Personen, 75 %) gab an, dass sie regelmäßig auch kleinere Kurse mit 16 bis 50 Teilnehmerinnen/Teilnehmern anbieten.

Des Weiteren wurden die Befragten zu ihrer Teilnahme an Veranstaltungen zur hochschuldidaktischen Weiterbildung befragt. Hier gaben insgesamt 44 % der Lehrenden an, dass sie an mindestens einer, 18 % auch an mehreren Veranstaltungen teilgenommen haben. Insgesamt erklärten 91 % der Befragten ihre Motivation für die Teilnahme durch den Wunsch, die eigene Lehre zu verbessern; nur 17 % verfolgten nach eigener Aussage das Ziel, damit ihre beruflichen Aufstiegschancen zu steigern.

2.2 Ergebnisse

Hervorzuheben ist zunächst die Einstellung der Befragten zur eigenen Lehre. Die Frage, ob die Lehre grundsätzlich Freude bereite, beantworteten rund 97 % der Befragten mit „ja, voll und ganz“ oder mit „eher ja“. Nur 3 % gaben an, dass ihnen die Lehre „eher keine Freude“ bzw. „überhaupt keine Freude“ bereite. Gleichzeitig sehen jedoch 53 % der Befragten einen grundsätzlichen Handlungsbedarf hinsichtlich der Qualität der Lehre.

In Bezug auf die Motivation der Lehrenden, qualitativ hochwertige Lehre anzubieten, lässt sich eine deutliche Studierendenfokussierung erkennen. Die am häufigsten gewählten Antworten auf die Frage nach der eigenen Motivation sind der Wunsch, „Studierende zu begeistern“ (23 %), „Studierenden optimale Voraussetzungen zu bieten“ (16 %) und „positives Feedback der Studierenden“ zu erhalten (14 %)⁽⁴⁾. Diese Beobachtung deckt sich auch mit dem Ergebnis, dass die Befragtenangaben, Wertschätzung ihres Einsatzes für „gute Lehre“ zu 85 % durch Studierende zu erfahren; nur 44 % der Teilnehmer/-innen erfahren Wertschätzung für gute Lehre im Kollegenkreis und 37 % durch Vorgesetzte. Weiterhin wurden bei der Motivation für „gute Lehre“ auch die Punkte „Lehrtätigkeit bereitet Freude“ (22 %) und „starkes Pflichtbewusstsein“ (14 %) als wichtig empfunden. Hingegen spielen Aspekte, die sonst häufig mit Anreizen für gute Lehre assoziiert werden, wie etwa positive Lehrevaluationen und Auszeichnungen für „gute Lehre“ mit jeweils unter 2 % der Nennungen eine deutlich untergeordnete Rolle. Dabei geht aus diesem Ergebnis selbstverständlich nicht hervor, ob diese letztgenannten Mittel grundsätzlich als ineffektiv eingeschätzt werden oder ob etwa eine aktuell unzureichende Verfügbarkeit und Umsetzung bemängelt wird. Hier könnte eine tiefergehende, qualitativ angelegte Befragung weitere Einsichten ermöglichen.

Im Rahmen der hier vorgestellten Studie wurden zudem die Einschätzungen der Lehrenden der UAMR-Universitäten bezüglich der Aspekte „Qualitätssicherung“, „Sanktionsmaßnahmen“ und „Anreizsysteme“ untersucht. Bezüglich der Frage, welche Steuerungsmaßnahmen zur Qualitätssicherung in der universitären Lehre als sinnvoll erachtet werden, wurden von Professorinnen/Professoren die Punkte „fakultätsweite Veröffentlichung der Evaluationsergebnisse“ (29 %) und „regelmäßige Workshops zum Thema Lehre“ (28 %) am häufigsten genannt. Alle anderen Lehrenden – also alle Lehrenden, die nicht als Professor/-in tätig sind – wünschen sich neben fakultätsinternen Lehr-Workshops (50 %) an zweiter Stelle jährliche Mitarbeitergespräche (36 %).

Die Teilnehmer wurden zudem nach ihrer Einschätzung zu der Wirksamkeit bereits existierender Anreize für „gute Lehre“ befragt. Dabei waren die Auswahlmöglichkeiten nach den Angaben der jeweiligen Hochschulleitung vorgegeben. Betrachtet man nur die an den UAMR-Universitäten bereits implementierten Anreize und ihre Auswirkung auf den Lehraufwand, so gaben die Teilnehmer/-innen an, dass sich diese Anreize mit 74 % im Falle von

(4) Bei der Erhebung der in diesem Abschnitt vorgestellten Daten war i. d. R. eine Mehrfachnennung der Antwortmöglichkeiten zugelassen.

Gewünschte Anreize

global
young
faculty

Was könnte Sie (zusätzlich) motivieren, qualitativ hochwertige Lehre anzubieten?

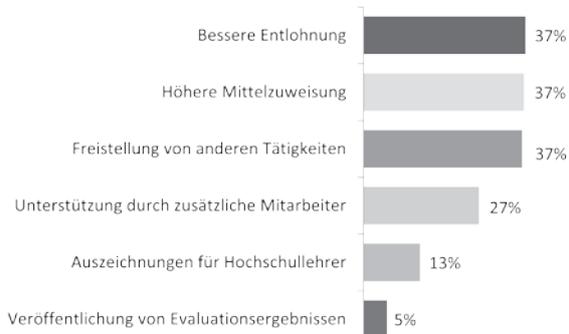


Abb. 1: Anreize für „gute Lehre“

Lehrevaluationen, mit 88 % im Falle von Lehrpreisen und mit 73 % im Falle von lehrbezogener Projektförderung „gar nicht“ oder „in geringem Maß“ auswirken. Auch wenn sich die existierenden Anreize nach Angaben der befragten Hochschullehrenden nur sehr begrenzt auf die Inhalte, die eingesetzten didaktischen Konzepte und den Lehraufwand auswirken, so erachten die Teilnehmer/-innen Anreizsysteme zur Verbesserung der Lehrqualität jedoch generell als sinnvoll – nur knapp 20 % der Befragten gaben an, Steuerungsmaßnahmen grundsätzlich nicht für nötig oder sinnvoll zu halten. Nach der Einschätzung der Wirkung zusätzlicher Anreize gefragt, gaben die Befragten an (Abb. 1), dass sich Lehrende zeitliche und finanzielle Ressourcen bzw. zusätzliche Unterstützung wünschen. Konkret gaben sie an, dass sie sich eine nachhaltig positive Auswirkung in erster Linie durch „bessere Entlohnung“ (37 %), „höhere Mittelzuweisung“ (37 %), die „Freistellung von anderen Tätigkeiten“ (37 %) und „zusätzliche Mitarbeiter“ (27 %) vorstellen könnten. In Bezug auf diese Frage war die Resonanz in den Freifeldern sehr hoch. Viele der Beiträge kritisierten eine mangelnde Planungssicherheit einer Karriere im deutschen Hochschulsystem und forderten „bessere langfristige Anstellungsaussichten“ als erfolgversprechenden Anreiz für ein hohes Engagement in der Lehrtätigkeit. Außerdem wurde als zweiter zentraler Aspekt „mehr Anerkennung für die Lehre“ und eine „höhere Berücksichtigung der Lehrqualifikation in der akademischen Karriere“ gewünscht.

3 Diskussion

Der als recht hoch einzuschätzende Rücklauf⁽⁵⁾ der

(5) Zwar lag der rechnerische Rücklauf bei etwa 10,4 %; es ist jedoch davon auszugehen, dass dieser in der Tat bedeutend höher war, da aufgrund von notwendigen

Antworten zeigt, dass das Thema „Lehre“ von den Lehrenden der UAMR-Universitäten als relevant betrachtet wird. Insbesondere auch die hohe Beteiligung von Professorinnen/Professoren zeigt, dass das Thema der Studie auch unter den Führungskräften der UAMR-Universitäten an Bedeutung gewinnt. Weitere Hinweise darauf, dass die vorgestellte Studie ein unter den Lehrenden offenbar wichtiges Thema aufgegriffen hat, geben die zahlreichen offenen Antworten, die zusätzlich von den Befragten eingegeben wurden. Wie andere Studien aus diesem Bereich (vgl. z. B. Wilkesmann/Schmid 2011) zeigen die Ergebnisse dieser Studie, dass die Motivation zu „guter Lehre“ hauptsächlich auf

intrinsischen Faktoren und positivem Feedback Studierender basiert. Existierende Anreize wie z. B. Lehrpreise zeigen nach Einschätzung der befragten Lehrenden kaum eine motivierende Wirkung bzw. werden nicht als Anreize wahrgenommen. Alternative, allerdings an deutschen Universitäten meist noch nicht etablierte, Anreize werden hingegen durchaus als sinnvoll eingeschätzt. Hier werden vor allem monetäre und zeitliche Unterstützungen sowie eine bessere Situation der Lehrenden in Bezug auf die Entfristung von Verträgen genannt. Zu betonen ist an dieser Stelle, dass sich insbesondere wissenschaftliche Mitarbeiter/-innen jährliche Mitarbeitergespräche und mehr Reflexion und Austausch zum Thema „Lehre“ wünschen. Die Ergebnisse zeigen zudem deutlich, dass Lehrende einen generell höheren Stellenwert des Themas „Lehre“ sowohl an der Hochschule als auch in der öffentlichen Wahrnehmung begrüßen würden. So forderten viele Lehrende nicht nur mehr Anerkennung guter Lehre, sondern wünschten sich auch mehr Motivation unter den Studierenden.

Insgesamt verdeutlicht die große Resonanz durch Lehrende aller Statusgruppen den Bedarf, über die Lehr- und Lernsituation an den UAMR-Universitäten intensiver zu sprechen. Die Diskrepanz zwischen der intrinsischen Motivation, qualitativ hochwertige Lehre anbieten zu wollen, und der Wahrnehmung, Lehre werde tendenziell nur in geringem Maße geschätzt, vermögen die existierenden Anreizsysteme kaum zu mindern. Die vorliegen-

Besonderheiten der Durchführung auch Personen angeschrieben wurden, die für die Auswertung der Ergebnisse – aufgrund der Tatsache, dass sie nicht lehren – als Missing Data gewertet wurden (dies betrifft vor allem studentische Hilfskräfte).

den Daten weisen darauf hin, dass die bestehenden Mechanismen wie Ausschreibungen für Lehrprojekte und Lehrpreise, die in erster Linie auf Wettbewerb zwischen den Lehrenden ausgerichtet sind, kaum motivierend wirken. Um diesem Missstand zu begegnen, sollten nach Ansicht vieler Lehrender die Hochschulleitungen den allgemeinen Stellenwert der Lehre im Hochschulalltag verbessern und damit ganz allgemein für mehr Anerkennung der Lehre sorgen.

Literatur

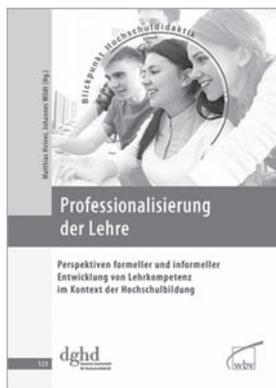
- Becker, Fred G. / Krücken, Georg / Wild, Elke (Hrsg.) (2012): Gute Lehre in der Hochschule. Wirkungen von Anreizen, Kontextbedingungen und Reformen. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Becker Fred G. / Tadsen, Wögen-Nikkels / Stegmüller, Ralf / Wild, Elke (2011): Motivation und Anreize zu ‚guter Lehre‘ im Rahmen des Inplacement (MogLI). Universität Bielefeld (Diskussionspapier Nr. 585 der Fakultät für Wirtschaftswissenschaften), <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0070-pub-24057101>.
- Krempkow, René (2005): Leistungsbewertung und Leistungsanreize in der Hochschullehre. Eine Untersuchung von Konzepten, Leistungskriterien und Bedingungen erfolgreicher Institutionalisierung, Dissertation, Philosophische Fakultät, TU Dresden.
- Müller-Hilke, Brigitte (2010): „Ruhm und Ehre“ oder LOM für Lehre? Eine qualitative Analyse von Anreizverfahren für gute Lehre an Medizinischen Fakultäten in Deutschland. In: GMS Zeitschrift für Medizinische Ausbildung, 27. Jg., Heft 3, Doc43, S. 1-7.
- Wilkesmann, Uwe / Schmid, Christian J. (2010): Wirksamer Anreiz? Einfluss von Leistungszulagen und Zielvereinbarungen auf die Lehre. In: Forschung & Lehre, 17. Jg., H. 7, S. 504-507.
- Wilkesmann, Uwe / Schmid, Christian J. (2011): Lehren lohnt sich (nicht)? Ergebnisse einer deutschlandweiten Erhebung zu den Auswirkungen leistungsorientierter Steuerung auf die universitäre Lehrtätigkeit. In: Soziale Welt, 62. Jg., Heft 3, S. 251-278.

Danksagung

Die Autoren bedanken sich ausdrücklich für die finanzielle Unterstützung dieser Studie durch das Mercator Research Center Ruhr (MERCUR), die Stiftung Mercator und die Universitätsallianz Metropole Ruhr (UAMR) im Rahmen des „Global Young Faculty“-Programms. Ein besonderer Dank gilt auch Frau Dr. Magdalena Zürner, der Projektmanagerin der Global Young Faculty II, die die Arbeitsgruppe in vielen organisatorischen und inhaltlichen Dingen engagiert und kompetent unterstützt hat.

Autorinnen und Autoren

- Jun.-Prof. Björn Kiefer*, Ph. D., Technische Universität Dortmund, Institut für Mechanik, Fakultät Maschinenbau, Leonhard-Euler-Straße 5, 44227 Dortmund.
E-Mail: bjoern.kiefer@udo.edu
- Dr. Constanze Niederhaus*, Universität Duisburg-Essen, Deutsch als Zweit- und Fremdsprache, Universitätsstraße 12, 45141 Essen.
- PD Dr.-Ing. habil. Daniel Balzani*, Universität Duisburg-Essen, Institut für Mechanik, Abteilung Bauwesen, Universitätsstraße 15, 45141 Essen.
- Dr. Christian A. Bobisch*, Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Physik, Lotharstraße 1-21, 47048 Duisburg.
- Jun.-Prof. Dr. Eva Gerharz*, Ruhr-Universität Bochum, Fakultät für Sozialwissenschaft, Universitätsstraße 150, 44801 Bochum.
- Dr.-Ing. Harald Kruggel-Emden*, Ruhr-Universität Bochum, Lehrstuhl für Energieanlagen und Energieprozesstechnik, Fakultät für Maschinenbau, Universitätsstraße 150, 44801 Bochum.
- Dr.-Ing. Alexander Schwarz*, Universität Duisburg-Essen, Institut für Mechanik, Abteilung Bauwesen, Universitätsstraße 15, 45141 Essen.
- Jun.-Prof. Dr. Pierre Thielbörger*, Ruhr-Universität Bochum, Institut für Friedenssicherungsrecht und Humanitäres Völkerrecht, Juristische Fakultät, Universitätsstraße 150, 44801 Bochum.
- Jun.-Prof. Dr. Gregor N. F. Weiss*, Technische Universität Dortmund, Juniorprofessur Finance, Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät, Otto-Hahn-Str. 6a, 44227 Dortmund.



Gerade erschienen:

Heiner, Matthias / Wildt, Johannes (Hrsg.) (2013): Professionalisierung der Lehre. Perspektiven formeller und informeller Entwicklung von Lehrkompetenz im Kontext der Hochschulbildung. Blickpunkt Hochschuldidaktik, Band 123. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Für die Qualität von Lehre und Studium ist die Kompetenz der Lehrenden entscheidend. Unter der Annahme, dass Lehren lernbar ist, wird es immer wichtiger, die didaktischen Kompetenzen der Dozenten zu untersuchen und zu erweitern. Für Hochschuldidaktiker und -forscher bietet dieser Band eine Übersicht über neue Forschungsansätze zur Hochschuldidaktik sowie Hilfestellungen bei der Konzeption von hochschuldidaktischen Angeboten.

Gruppenarbeit und ihre Gefahren

Hellmuth Metz-Göckel

Gruppen sind besondere Sozialgebilde, die aus mindestens zwei Personen bestehen, die untereinander in Beziehung stehen und eine gemeinsame Aufgabe haben. Sie zeichnen sich durch eine Reihe von Merkmalen aus:

- Eine *Tendenz zur Binnenstrukturierung*, nämlich eine hierarchische Rangbildung oft nach Beliebtheit und auch nach Tüchtigkeit der Mitglieder: Beide Strukturierungen müssen nicht zusammenfallen, das beliebteste Mitglied muss nicht zugleich auch das tüchtigste sein. Hier ist auch die Basis für die Etablierung einer Führungsstruktur. Horizontal kann die Strukturierung in bestimmten Aufgaben (im Sinne der Arbeitsteilung) oder Rollen (Star, Außenseiter etc.) bestehen.
- Eine *Tendenz zu Kohäsion oder Kohärenz*: Gruppen können sich im Grad der Kohäsion, also des Zusammenhaltes, unterscheiden. Es handelt sich um ein (auf verschiedene Weise operationalisierbares) Konstrukt für die Gruppe als Ganzes, das sich sowohl auf den phänomenalen, also erlebten, Zusammenhalt wie auch auf objektivierbare Daten, z.B. wechselseitige Wahlen oder Interaktionsdichte beziehen kann. Festinger hat Kohäsion als ‚Resultierende aller derjenigen Kräfte‘ aufgefasst, die ‚auf die Mitglieder einwirken, in der Gruppe zu bleiben‘ oder als ‚die durchschnittliche Attraktivität, welche die Gruppe bei ihren Mitgliedern genießt‘. Einer der Faktoren, der zu hoher Kohäsion führt (aber auch zur Gruppenbildung überhaupt) ist die Ähnlichkeit von Einstellungen.
- Eine *Tendenz zur Konvergenz*, also Angleichung von Meinungen, Einstellungen, Verhaltensprinzipien und Verhalten: Es gibt viele Belege dafür, dass diese Normen die Interaktionen und das Verhalten sehr stark bestimmen und nur schwer von außen beeinflusst oder verändert werden können. So ist in Schulklassen oft zu beobachten, dass sich Kleidung, Haartracht, aber auch Computergewohnheiten einander angleichen. Die Gruppe hat also starke Auswirkungen auch auf das individuelle Mitglied. Es gleicht sich an (Konformitätstendenz), um dazu zugehören und um nicht anzuecken oder aus Angst, ausgeschlossen zu werden.

Das Thema ‚Lernen in Gruppen‘ ist ein weiter und ungenauer Begriff. Welche Aufgaben und Ziele sollen Lerngruppen haben? Eine Sprache oder Mathematik lernen? Voraussetzung für den Erfolg einer Gruppe ist, dass die Gruppe ein Ziel, einen



Abb. 1: Merkmale von Gruppen

Arbeitsauftrag, ein Projekt hat – sich etwa gegenseitig abzufragen. Lernen in Gruppen kann heißen, Argumente für etwas zu finden, zu einem Thema Recherchen anzustellen, mathematische Aufgaben zu lösen oder einen Text zu analysieren, ein Referat gemeinsam zu erarbeiten oder etwas zu konstruieren. Lernen in Gruppen geschieht also auf dem Umweg über bestimmte, eventuell vielfältige Aktivitäten. Auch die Lernergebnisse können im Prinzip vielfältig sein, etwa mathematische Regeln besser anwenden zu können, besser zu wissen, wie man etwas plant und gestaltet, wie man Probleme löst und wie man Entscheidungen trifft. Daneben können die Mitglieder die spezifischen Gruppenprozesse selbst erfahren, etwa

- die Selbstorganisations- und Strukturierungsprozesse,
- die Konformitätstendenz,
- angemessene Kooperation und Kommunikation.

Neben den inhaltlich-fachlichen Fähigkeiten dürfte so stets auch die Gruppenkompetenz bei den Teilnehmer/inne/n verbessert werden.

Um nicht die vielen wohlwollenden und oft intuitiven Ratschläge in der Literatur bzw. im Internet zu wiederholen, wollen wir im Folgenden auf die Gefährdungen eingehen, die es bei allen Arten von Gruppenaktivitäten gibt, Prozesse, die insbesondere die Interaktionen und die Motivation der Teilnehmer tangieren können. Sie sollten sich besonders auf studentische Arbeitsgruppen beziehen können.

Gruppen sind in Schule, Hochschule und Unternehmen verbreitete und beliebte Organisationsformen. Allgemein wird dabei davon ausgegangen, dass Arbeit in Gruppen zu besserem Lernen, zu höhe-

ren Leistungen, zu zufriedeneren und motivierteren Mitgliedern führt.

Besonders für den Leistungsbereich wird angenommen, dass Gruppen Eigenschaften besitzen, die in besonderer Weise gute Leistungen begründen:

- Wissen von mehreren Personen kann zusammengeschaltet und genutzt werden,
- Fehler einzelner können durch andere Mitglieder ausgeglichen werden,
- Gruppen bieten wechselseitig Anregung und Unterstützung für die Mitglieder,
- die Aufgaben können arbeitsteilig aufgegliedert werden.

Diese Vorteile können zu dem Schluss führen, dass Gruppen zwangsläufig lern- und leistungsfähiger sind als Individuen, wobei man aber präziser formulieren muss: Gruppen sind effektiver als eine gleich große Zahl alleine arbeitender Personen, deren Leistungen man zusammenfasst – Gruppen sind in jedem Fall einer Einzelperson überlegen.

Man könnte demnach schlussfolgern, dass Kinder, Studierende, Mitarbeitende in Gruppen Probleme besser, schneller und leichter lösen als Einzelne.

Die Kleingruppenforschung hat aber eine Reihe von Problemen aufgedeckt, die einem solchen Optimismus entgegenstehen. Wahrscheinlich betrifft dies auch studentische Arbeitsgruppen.

Um zu demonstrieren, wie sehr allgemeine Erwartungen wissenschaftlichen Ergebnissen widersprechen können, sei zunächst auf Leistungen vom Typus der Kreativität in Gruppen eingegangen. Zur Produktion von Problemlöseideen (z.B. was kann man alles mit einem Ziegelstein machen? Wie kann man mehr Touristen nach Dortmund locken?) bedient man sich gerne des Brainstorming-Verfahrens, das auf den Werbefachmann Osborn zurückgeht. Personen bilden eine Gruppe und sollen ihre Ideen zu einem Problem so schnell wie möglich und ohne Diskussion zwischen den Gruppenmitgliedern produzieren. Bewertet werden die Vorschläge erst in einer anschließenden Phase. Personen, die an solchen Gruppensitzungen teilgenommen haben, oder auch andere, die sich nur die Prozesse vorstellen, dürften der Meinung sein, dass eine Gruppe mehr kreative Lösungen produzieren würde, als dies bei einer gleich großen Zahl isoliert arbeitender Personen der Fall wäre. Das ist nach einer Reihe von empirischen Untersuchungen nicht der Fall. Ein Grund besteht in der Angst vor negativer Bewertung der eigenen Beiträge, etwa die Besorgtheit, sich mit seinen Ideenvorschlägen lächerlich zu machen. Ein weiterer sogar wichtigerer Faktor wurde ‚Blockierung‘ genannt. In der Gruppensituation hat schließlich immer nur eine Person das Wort und kann ihre Idee nennen, Vorschläge, die auch andere in dieser Situation hatten, werden dann aber unterdrückt und anschließend vergessen.

Wenn man Studierende fragt, welche Erfahrungen sie mit Gruppenarbeit gemacht haben, wird häufig auf die Unzuverlässigkeit der anderen Gruppenmitglieder verwiesen, z.B. bei Terminabsprachen. Auch wird erwähnt, dass es vorkommt, dass sich Einzelne manchmal als Führer aufspielen und die Prozesse dominieren.

Auch wird oft angegeben, dass sich nicht alle in gleichem Maße für die Gruppenarbeit engagieren und dass einige gerne von den Aktivitäten und Ergebnissen der anderen profitieren ohne viel selber zu tun. Gerade diese Beobachtung spiegelt sich in vielen Forschungsergebnissen wider.

Sie hatten ihren Ausgangspunkt in Studien des Agrarprofessors Ringelmann, der im vor-vorigen Jahrhundert zahlreiche Tests mit Tauziehen durchführte, wobei er die eingesetzte Kraft mit einem Dynamometer gemessen hat. In mehreren Untersuchungen machte er die Beobachtung, dass die Gruppenleistung stets geringer war, als der Summe der möglichen individuellen Kräfte entsprach. Diesen Leistungsverlust führte er noch auf Koordinationsmängel zurück. Spätere Untersuchungen belegten dann aber, dass auch ein Motivationsverlust für diese Minderleistungen von Gruppen verantwortlich ist. Diese Effekte zeigten sich nicht nur bei motorischer, sondern auch bei mentaler Gruppenarbeit, wie Gedächtnissuche, Kreativität, Entscheidungen etc.

In diesen Untersuchungen wurde gezeigt, dass mit zunehmender Gruppengröße nicht nur die Koordination der Einzelleistungen schwieriger wird, sondern auch die Motivation des Einzelnen abnimmt, zum Gruppenprodukt beizutragen. Die Faktoren ließen sich dann noch differenzieren.

Eine erste Form ist ‚social loafing‘, etwa ‚soziales Bummeln‘. Einige Teilnehmer verringern ihr Engagement für die Gruppenaufgaben, lehnen sich zurück und lassen die anderen arbeiten. Dieser Effekt ist eine Folge der fehlenden Identifizierbarkeit der Einzelleistung. Andere Forschungen kamen aufgrund ihrer empirischen Befunde zu dem Ergebnis, dass nicht die fehlende Identifizierbarkeit per se, sondern die dadurch bedingte fehlende Vergleichbarkeit der individuellen Leistungen für das Zustandekommen des ‚social loafing‘ verantwortlich ist. Weitere Untersuchungen zeigten, dass die Leistungsunterschiede zwischen Gruppenmitgliedern unter solchen Bedingungen nicht sichtbar, und damit ohne Bedeutung für Motivation und Leistung sind.

Eine weitere Form wurde als Free-Riding (etwa ‚Trittbrett Fahren‘) identifiziert. Einzelne Mitglieder überlassen es anderen etwas zum Gruppenprodukt beizutragen. Free-Riding kann als eine Folge der

wahrgenommenen Ineffektivität oder *Verzichtbarkeit* des eigenen Leistungsbeitrags für das Gruppenprodukt interpretiert werden.

Beide Effekte zeigen sich – bei nicht arbeitsteiligen Aufgaben – mit zunehmender Gruppengröße. Nicht nur die Identifizierbarkeit der Einzelleistung, sondern auch deren Effektivität für das Gruppenprodukt, nimmt dabei ab.

Ein weiterer Effekt, der ‚sucker‘-Effekt, wurde in den Forschungen beobachtet. Er kommt ins Spiel, wenn ein Gruppenmitglied feststellt, dass schwache Leistungen anderer Gruppenmitglieder nicht auf deren geringe Fähigkeit, sondern auf deren mangelnde Anstrengung, also Motivation, zurückgehen, und erkennt, dass diese ‚Trittbrett fahren‘. Sie sind dann nicht bereit, sich ausnutzen zu lassen und weigern sich, den ‚sucker‘, d.h. den Trottel oder den Dummen für die Gruppe zu spielen. Auch dabei besteht die Gefahr, dass dieses Mitglied demotiviert ist und seine Anstrengungen zurückfährt. Diesem Effekt liegt das Motiv nach Beitragsgerechtigkeit oder ‚equity‘ zugrunde. Für die Vorhersage der Gruppenleistung einer Dyade bedeutet dies, dass das leistungsstärkere Mitglied, falls es erkennt, dass seine Leistungsüberlegenheit das Resultat des Trittbrettfahrens eines potentiell gleich starken Partners ist, seine Leistung mit zunehmender Leistungsdiskrepanz verringern sollte.

Maßnahmen zur Verhinderung von ‚Trittbrett fahren‘, ‚sozialem Bummeln‘ und ‚Trottel-Effekt‘: Der wichtigste Grund dürfte darin bestehen, dass die Phänomene in Motivationseinbrüchen bestehen. Man lässt die anderen agieren, lehnt sich zurück und hat zudem den Eindruck, dass der eigene Beitrag nicht so wichtig oder gar entbehrlich ist. Hierbei käme es darauf an, die persönliche Relevanz für den Gruppenerfolg und auch die Wichtigkeit der Aufgabe zu betonen. – Für beide Beeinträchtigungen der Gruppenarbeit wurde gefunden, dass sie mit zunehmender Gruppengröße stärker ins Gewicht fallen. Von daher ist eine Gruppengröße von höchstens fünf Mitgliedern zu empfehlen.

Eine Erfahrung des Verfassers: Vor einigen Jahren kam die Idee auf, einen Studiengang ‚Gesundheitsförderung‘ an dieser Universität zu etablieren. Es gab immer wieder große Treffen und Tagungen, mit 20-30 Teilnehmern, die zum Teil auch aus der Stadtverwaltung oder den Gesundheitsinstitutionen der Region kamen. Man hat dann angeregt für Stunden diskutiert und ist hoch befriedigt auseinander gegangen. – Nichts wurde dadurch initiiert. Schließlich bildete sich eine Gruppe von fünf Angehörigen der Fachbereiche 12-16, die dieses Ziel verfolgte. In wöchentlichen, sehr konzentrierten Sitzungen wurde dann innerhalb eines Jahres ein

hochdifferenzierter Studiengang entwickelt. Dass er nicht weiterverfolgt wurde, lag am Desinteresse der möglicherweise zu beteiligen Fachbereiche. Das ist eine andere Geschichte. Ich wollte damit nur zeigen, dass eine kleine Gruppe sehr viel effektiver ist als eine große.

Es kann aber auch ein gegenläufiger Effekt – allerdings recht selten – beobachtet werden, nämlich ‚social compensation‘, also ‚soziale Kompensation‘. Damit ist eine größere Anstrengung von Gruppenmitgliedern gemeint, wenn sie die Minderleistung der anderen kompensieren wollen. Der Effekt tritt dann auf, wenn die Aufgabe als sehr wichtig erachtet wird und zugleich eine Person beobachtet, dass die anderen Gruppenmitglieder unzuverlässig (d. h. man kann kein Vertrauen in die Leistungsfähigkeit haben), unwillig und unfähig sind.

Eine weitere Beobachtung weist darauf hin, dass – neben der Motivation – auch soziale Faktoren im Gruppengeschehen eine Rolle spielen.

Es gibt einen Aufgabentyp, bei dem es nur eine richtige Lösung gibt, z.B. eine Denk-, Such- oder Verteilungsaufgabe. Wenn die richtige Lösung gefunden ist, sollte die Aufgabe gelöst sein. Gerne werden hier Beispiele wie das folgende angeführt: Auf einer Party hat eine Person eine Augenhafthlinse verloren. Alle suchen, und wenn einer oder eine die Linse gefunden hat, dann ist die Aufgabe gelöst und jeder Beteiligte erkennt dies sofort.

Bei Aufgaben dieses Typs sollte die Lösung also evident sein, für sich sprechen und von allen sofort akzeptiert werden. Das ist in der Gruppenpraxis natürlich nicht immer gegeben. Wenn dies nicht so klar ist wie im Augenlinsenbeispiel, spielen soziale Faktoren mit hinein. Kommen etwa die Vorschläge von statusniedrigen, weniger geschätzten Gruppenmitgliedern, kann es sein, dass sie nicht akzeptiert werden. Dafür gibt es experimentelle Belege. Es kann auch sein, dass sich die weniger kompetenten Mitglieder zurückhalten und die Lösungen unkritisch übernehmen, die von Personen kommen, die sie für kompetenter halten.

Prozessverluste können sich auch ergeben, wenn es ein dominantes Mitglied gibt, das möglicherweise nicht das kompetenteste ist, aber aufgrund individueller Eigenarten die Gruppendiskussion und -arbeit zu determinieren sucht. Die Gruppe akzeptiert dies aus Bequemlichkeit, folgt seinen Anweisungen. Ein Teil der Mitglieder wird dann möglicherweise inaktiv und verfällt in soziales Bummeln. Das kann dann auch für Mitglieder gelten, die in der Sache kompetenter als der dominante Teilnehmer sind.

Gehen wir noch auf eine weitere Aufgabe ein, die häufig an Gruppen delegiert werden, nämlich Entscheidungen zu treffen, z.B. politische, wirtschaftliche oder Personal-Entscheidungen. Man greift dazu in Wirtschaft, Politik etc. häufig auf Gruppen zurück, wie Vorstände, militärische Führungsgremien, politische Ausschüsse. Man geht davon aus, dass individuelle Fehler ausgeglichen werden, und dass in Gruppenentscheidungen eine größere Anzahl Informationen und Ideen einfließen. Es zeigt sich aber, dass auch bestimmte ‚Fehlentscheidungen‘ in Gruppen vorkommen können.

Bestimmte Bedingungen können solche Gruppen zu Entscheidungen bringen, die falsch, zumindest unklug sind und manchmal auch katastrophale Folgen haben können. Gewiss gibt es auch heute noch Gruppen, die unter Bedingungen wie den im Folgenden beschriebenen Entscheidungen treffen und möglicherweise auch zu Fehlentscheidungen führen, das könnte in der hohen Politik (z.B. Entscheidung für den Irak-Krieg), in Banken oder sogar in universitären Gremien der Fall sein. Allerdings wurden die Phänomene besonders in den 70er Jahren des vorigen Jahrhunderts dokumentiert und analysiert.

JANIS, I. (1972) beschrieb eine Reihe politischer und militärischer Entscheidungsprozesse, die trotz der überlegenen ‚Intelligenz‘ der Gruppenmitglieder zu Fehlentscheidungen führten. Beispiele von weltpolitischem Rang: Pearl Harbour, Schweinebucht-Invasion, Korea, Vietnam. Janis führte die dort getroffenen Entscheidungen auf dysfunktionale Denk- und Interaktionsmuster in den entsprechenden Entscheidungsgremien zurück, die er als ‚groupthink‘, also Gruppendenken bezeichnete. Es entsteht, wenn von außen abgeschottete Gruppen in einen Denkstil verfallen, der durch eine hohe Überzeugung von der eigenen Legitimation, oft eine autoritäre Führung, das Fehlen von Entscheidungsregeln und auch von externen Experten gekennzeichnet ist.

Das am besten dokumentierte Beispiel ist die amerikanische Invasion in der Schweinebucht vor Kuba 1961. Präsident Kennedy und eine kleine Gruppe von Beratern (der „innere Kreis“), darunter sein Bruder und eine Reihe von Politikern und Professoren, beschlossen diese Invasion. Die Gruppenmitglieder waren alles Männer mit hoher Intelligenz, Durchsetzungsvermögen und analytischen Fähigkeiten. Sie beschlossen, eine relativ kleine Gruppe von Exilkubanern mit Unterstützung der amerikanischen Luftwaffe zu einer Invasion vor der kubanischen Küste zu entsenden. Sie sollten dann einen Aufstand gegen Castro initiieren. – Alles ging schief. Keines der vier Nachschubschiffe aus den USA konnte landen. Zwei wurden von den Kubanern versenkt,

zwei andere flohen. Die Exilkubaner waren schnell von ca. 20.000 kubanischen Soldaten umstellt und gefangengenommen. Die meisten kamen um. Die ganze Aktion war kläglich gescheitert.

Folge war weltweite Empörung, die Distanzierung befreundeter, lateinamerikanischer Staaten, ein Reputationsverfall Kennedys im Inneren, eine enge Bindung Castros an die UdSSR, verbunden mit einer enormen nuklearen Aufrüstung Kubas innerhalb der nächsten 1½ Jahre. Die Sowjetunion bekam eine hochgesicherte Militärbasis 150 km vor der amerikanischen Küste; Castro 53 Millionen Dollar in Lebensmitteln und Medikamenten im Austausch für die Gefangenen. Das ganze Unternehmen wurde zum Symbol eines perfekten politischen und militärischen Fiaskos.

Es zeigte sich, dass die Kennedy-Gruppe mehrere ungeprüfte Annahmen gemacht hatte, obwohl in der Gruppe nur erfahrene, angesehene, gut informierte Politiker und Wissenschaftler vertreten waren: Nämlich dass

- niemand merken würde, dass die USA hinter der Invasion steckt;
- die kubanische Luftwaffe schwach sei, insbesondere veraltete Maschinen besäße;
- Castros Armee unausgebildet, untrainiert und schwach sei;
- die Invasion einen innerkubanischen, bewaffneten Aufstand gegen Castro einleiten werde;
- sich die Invasoren bei einem Fehlschlag mit der Guerilla in den Exambay Bergen vereinigen und diese stärken würden.

Harvard-Professor Schlesinger sagte später: „Unsere Besprechungen fanden in einer Atmosphäre stillschweigend angenommener Übereinstimmung statt ... ich kann mir mein Versagen, in dem ich nur ein paar zaghafte Einwände vorbrachte, nur so erklären, dass ich sagen muss: Aufgrund der Umstände, unter denen die Diskussionen stattfanden, hat niemand den ganzen Unsinn abgeblasen“.

Um Gruppendenken zu vermeiden, werden Maßnahmen vorgeschlagen, die die Abschottung und Einmütigkeit der Gruppe verhindern sollen: Kritischer Rationalismus statt Harmonienorm, größere Heterogenität, externe Experten, interne Kritik, Förderung der Teamreflexivität.

Literatur

Wilke, Henk / Wit, Arjaan (2003): Gruppenleistung. In: Stroebe, Wolfgang / Jonas, K. / Hewstone, M. (Hrsg.): Sozialpsychologie. Berlin: Springer, S. 497-535.

Autor

Hellmuth Metz-Göckel ist Professor a. D. der Technischen Universität Dortmund. Schwerpunkte: Allgemeine und Sozialpsychologie, Methodik.

Handlungsorientierte Unterrichtskonzepte im universitären Fremdsprachenunterricht (FSU) nach Bologna: Einige Überlegungen aus der Praxis

Meni Syrou

Im Zuge des Bologna-Reformprozesses und den damit einhergehenden bildungspolitischen Forderungen nach der internationalen Anerkennung und Vergleichbarkeit von Studienleistungen, der Mobilität von Studierenden innerhalb des europäischen Hochschulraumes, der Beschäftigungsfähigkeit (*employability*) von Hochschulabsolvent/inn/en auf dem nationalen sowie internationalen Arbeitsmarkt erwuchs auch deutlich die Forderung nach Mehrsprachigkeit der heranwachsenden Generationen. Fundierte Englischkenntnisse sind mittlerweile Grundvoraussetzung für eine erfolgreiche Positionierung im Beruf; Berufseinsteigern und Berufseinsteigerinnen wird überdies vielerorts über die englischen Sprachkenntnisse hinaus die kompetente sprachliche Handlungsfähigkeit in weiteren Fremdsprachen abverlangt. Universitäre Sprachenzentren bzw. Sprachabteilungen – unbenommen ob sie vornehmlich als Serviceeinrichtungen für Studierende nichtphilologischer Fachrichtungen konzipiert sind oder Philologie-Studierende mitbedienen – besitzen somit die Aufgabe, eine adressatenspezifische, das heißt den konkreten Bedürfnissen von Studierenden Rechnung tragende Fremdsprachenausbildung zu gewährleisten. Konkret: Studierende auf internationale Studienaufenthalte fremdsprachlich vorzubereiten sowie für globalisierte Berufskontexte handlungsfähig zu machen. Dabei hat die Modularisierung der Studiengänge die universitäre Fremdsprachenausbildung verändert bzw. diese vor neue komplexe Herausforderungen gestellt. Insbesondere mit Blick auf die Messbarkeit, Beurteilbarkeit und Vergleichbarkeit von Fremdsprachenkenntnissen kamen mit der Umstrukturierung der Studiengänge im letzten Jahrzehnt viele neue Diskussionspunkte auf. Bescheinigungen über eine „erfolgreiche Teilnahme“ an Kursen mit Titeln wie „Englisch Auffrischkurs“, „Französisch Mittelstufe“, „Aufbaukurs Spanisch“ – wie sie noch vor gar nicht allzu langer Zeit an universitären Sprachenzentren vergeben wurden – besaßen schon immer wenig Aussagekraft bezüglich der Kursinhalte sowie der tatsächlich erreichten Kenntnisse der Kursteilnehmer/innen, bieten aber spätestens seit der Implementierung von Bachelor/Master keinen akzeptablen Nachweis einer Studienleistung mehr. Zeitlich passend legte der Europarat im Jahr 2000 den **Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)** vor, ein Jahr später folgte die deutsche Fassung: der **Gemeinsame europäische**

Referenzrahmen für Sprachen (GeR), welcher parallel (jedoch mehr oder weniger unabhängig) zur Bologna-Reform einen Bezugsrahmen für die Vergleichbarkeit von Sprachkenntnissen darlegt. Die Bestrebungen innerhalb Europas zu einer einheitlichen Beschreibung von Sprachkompetenzstufen zu kommen, greift deutlich in die Zeit vor Bologna zurück. Bereits in den 1970er Jahren gab es erste Ansätze und Versuche auf europäischer Ebene Sprachkenntnisse transparent zu beschreiben und vergleichbar zu machen.

Mittlerweile stellt der GeR einen in ganz Europa (und darüber hinaus) anerkannten Bezugsrahmen zur Beschreibung von Sprachkompetenzen dar und bietet Bildungseinrichtungen eine gemeinsame Basis für die Entwicklung von Curricula, Prüfungen und Lehrmaterialien. Mit seiner Niveaueinteilung in 6 Kompetenzstufen von A1 (elementare Sprachverwendung) bis C2 (kompetente Sprachverwendung) stellt er empirisch validierte Kriterien für die Beschreibung von Sprachkompetenzen (sogenannte „Deskriptoren“) in allen vier Fertigkeitsebenen (Sprechen, Schreiben, Leseverstehen, Hörverstehen) bereit. Formuliert sind diese Beschreibungen in Form von positiv formulierten Kann-Aussagen (*can do statements*), welche sehr detailliert bestimmte Sprachhandlungen nach Fertigkeiten getrennt einer bestimmten Niveaustufe zuordnen. Damit folgt der GeR deutlich einem kommunikativen und handlungsorientierten Ansatz: Der Lernende wird als eine in und mit der Fremdsprache handelnde Person begriffen, welche ein bestimmtes kommunikatives Ziel verfolgt. Nicht isoliertes Grammatik- und Wortschatzwissen stehen im Vordergrund der lerntheoretischen Betrachtungen des GeR, sondern die Frage wie bzw. wie erfolgreich der Lernende eine fremdsprachliche kommunikative Handlung durchführt. Insgesamt wird mit Hilfe der standardisierten, objektivierbaren Kompetenzbeschreibungen des GeR die gegenseitige, institutionsübergreifende Anerkennung von Qualifikationsnachweisen im Bereich des Fremdspracherwerbs ermöglicht bzw. erleichtert.

Jedoch haben sich durch das Erscheinen des GeR nicht automatisch alle Probleme und Fragen rund um die Objektivierbarkeit und Vergleichbarkeit von Sprachkenntnissen in Luft aufgelöst; der GeR hat vielmehr – insbesondere im Hochschulkontext –

eine Menge neuer Fragen aufgeworfen. Wie genau lassen sich die teilweise doch recht unspezifisch verfassten Deskriptoren in hochschulspezifische Kontexte übertragen? „Kann ein breites Spektrum anspruchsvoller, längerer Texte verstehen und auch implizite Bedeutungen erfassen“ (C1) wirft zum Beispiel die Frage auf, wie „anspruchsvolle“ Texte denn genau zu definieren sind. Ist es eigentlich sinnvoll, erworbene sprachliche Kompetenzen einer Niveaustufe nochmals gesondert mittels Zensuren zu bewerten? Reichen die Kann-Beschreibungen für die Bescheinigung einer Leistung nicht aus? Welche Bewertungskriterien werden im Rahmen von Sprachprüfungen angewandt? Inwiefern sind diese Bewertungskriterien überhaupt institutionsübergreifend vergleichbar?

Fremdsprachenlehrkräfte an Universitäten sehen sich mit solchen und ähnlichen Fragestellungen konfrontiert – ihre Arbeit ist im Laufe des letzten Jahrzehnts aus einer Vielzahl von Gründen wesentlich komplexer geworden. Zwar bedienen die meisten universitären Sprachzentren vorrangig eine Zielgruppe – nämlich Studierende, doch ist diese Zielgruppe durch eine recht hohe Heterogenität geprägt, welche nicht nur in den unterschiedlichen Studienfächern begründet ist, sondern auch in den vielfältigen individuellen Sprachlernbiografien, Lernbedürfnissen und Lernzielen der Studierenden. Ein Sprachkurs an einer universitären Sprach Einrichtung ist in vielerlei Hinsicht nicht mit einem Sprachkurs im Bereich der Erwachsenenbildung vergleichbar; insbesondere das Lerntempo, die Lehr-/Lernmaterialien und der Beurteilungsmodus heben sich doch stark voneinander ab. Um zu gewährleisten, dass der Lernende in einem Semester möglichst den Sprung von einer Niveaustufe zu nächsten schafft, weisen universitäre Sprachkurse eine hohe Lernprogression auf. Leistungen müssen in der Regel beurteilt und bewertet werden, damit sie curricular anrechenbar sind. Insbesondere für die höheren Niveaustufen gibt es kaum geeignete kommerzielle Lehrwerke mit Hochschulbezug. Da überdies authentische Materialien für Kurse auf den höheren Niveaustufen für das Erreichen der vorgegebenen Kompetenzen ohnehin weitaus tauglicher sind als Lehrwerke, sind Lehrkräfte häufig gefordert, eigene Unterrichtsmaterialien zu konzipieren und mit den Qualifikationszielen des GeR in Einklang zu bringen.

Die Herausforderung für universitäre Sprachrichtungen besteht derzeit im Wesentlichen darin, eine Lehr- und Lernumgebung zu schaffen, in welcher die Qualifikationsziele des GeR erreicht werden können und somit die institutionsübergreifende Vergleichbarkeit der Sprachkenntnisse gewährleistet wird. Dass diese Ziele vornehmlich mit handlungsorientierten und lernerzentrierten

Unterrichtskonzeptionen zu erreichen sind, liegt auf der Hand, da ja die Handlungsorientierung dem GeR quasi als lerntheoretisches Fundament zugrunde liegt. Was aber verbirgt sich genau hinter solchen Unterrichtskonzeptionen? Im Folgenden möchte ich auf drei wesentliche didaktische Schlüsselbegriffe eingehen, die mit der Handlungsorientierung untrennbar in Verbindung stehen: Aufgabenorientierung, Lernerautonomie und interkulturelle Kompetenz. Im Anschluss daran werde ich ein Beispiel aus meiner eigenen Unterrichtspraxis (Deutsch als Fremdsprache) darstellen.

Aufgabenorientierung

Beim handlungsorientierten FSU geht es mitunter darum, fiktive Kommunikationssituationen – wie sie oftmals in Lehrwerken dargeboten werden – durch möglichst realitätsbezogene Kommunikationssituationen zu ersetzen. Im Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens steht dementsprechend die Bewältigung von authentischen Aufgaben und Problemen, die mit der Lebenswelt der Studierenden in enger Verbindung stehen (z.B. ein Exzerpt aus einem Fachartikel anfertigen, ein Sprechstundengespräch führen, eine Präsentation vor der Projektgruppe halten, einen Lebenslauf verfassen etc.). Die Lehrperson erfüllt hierbei weniger eine wissensvermittelnde Funktion, sondern übernimmt eher eine moderierende und beratende Rolle im Prozess der gemeinschaftlichen Aufgabenbewältigung. Kollaborative Arbeitsformen wie zum Beispiel Simulationen, Fallstudien oder Gruppenprojekte mit einer klaren differenzierenden Aufgabenteilung und einer möglichst studienbezogenen und/oder berufsrelevanten Themenstellung sind in diesen Unterrichtsettings besonders geeignet, lebensnahe Interaktionsprozesse unter den Lernenden in Gang zu bringen und zu authentischen Sprachhandlungen (die sich von den mehr oder weniger fiktiven oder semi-authentischen Sprachübungsaufgaben vieler Lehrwerke abheben) zu motivieren.

Das Verhalten der Lehrperson ist also insgesamt dahingehend ausgerichtet, dass es Sprechansätze initiiert, die Studierenden bei der Aufgabenbewältigung unterstützt bzw. zum sprachlichen Handeln ermutigt. Die sprachliche Fehlerkorrektur erfolgt idealerweise möglichst oft in Form von Selbstkorrektur (Studierende korrigieren sich selbst) oder in Form von Peer-Korrektur (Studierende korrigieren sich gegenseitig) und weniger häufig durch die Lehrperson selbst.

Kollaborative Formen der Aufgabenbewältigung und selbstständige Formen der Fehlerkorrektur setzen voraus, dass der Lernende fähig ist, sein Lernen selbst zu steuern und zu reflektieren. Diese Fähigkeit ist nicht automatisch gegeben, sondern muss durch entsprechende Unterrichtskonzepte gefördert werden.

Lernerautonomie

In lerntheoretischen Überlegungen, welche die Handlungsorientierung in den Vordergrund stellen, tritt der Lernende als selbstständig agierendes Subjekt auf und nicht als konsumierendes Objekt, in welches Wissen eingeflößt wird. Der Lernende ist also selbst wesentlich für sein Lernen, d.h. im gegebenen Kontext für seinen Spracherwerb, verantwortlich und ist dementsprechend auch gefordert, den Unterricht aktiv mitzugestalten. Durch diese Sicht auf den Lernenden wird die Funktion des Lehrenden keineswegs negiert. Der Lehrende ist dafür zuständig, dem Lernenden die Ressourcen zur Verfügung zu stellen, die er/sie für eigenverantwortliches, selbstgesteuertes Lernen benötigt. Mit Kleppin und Spänkuch bedeutet selbstgesteuertes Lernen von Fremdsprachen, „dass eine Person in Bezug auf ein Lernprojekt alle relevanten Entscheidungen selbstverantwortlich trifft“ (Kleppin/Spänkuch, 2012, S. 41). Konkret umfassen diese „relevanten Entscheidungen“ das Bewusstmachen der eigenen Sprachlernbiographie, das eigenständige Formulieren von Lernzielen, das Festlegen und Durchführen der einzelnen Lernschritte, die Selbstevaluation sowie die Schlussfolgerungen für weiteres Lernen. Selbstgesteuertes Lernen setzt Kenntnisse im Bereich der Lernstrategien voraus. Eine Lernstrategie lässt sich in Peter Bimmels Worten beschreiben als „ein Handlungsplan, um ein Lernziel zu erreichen“ (Bimmel, 2012, S. 4), zum Beispiel: Wortbedeutungen aus dem Kontext ableiten; Hypothesen über den Inhalt eines Textes aufstellen; eine Vokabelkartei führen oder Assoziogramme zu einem Thema erstellen.

Die universitäre Fremdsprachendidaktik ist nicht nur aufgrund dieser lerntheoretischen Überlegungen gefordert, autonomiefördernde Unterrichtskonzepte zu entwickeln, die an einem eigenverantwortlichen Lernverhalten der Studierenden ansetzen und dadurch zu lebenslangem bzw. lebensbegleitendem Lernen (einem wesentlichen bildungspolitischen Ziel der Bologna-Erklärung) befähigen. Auch strukturelle Gründe sprechen dafür, denn die ECTS-Vorgaben setzen einen bestimmten Workload voraus, der nicht in dem eng bemessenen Zeitrahmen des Kurses abgeleistet werden kann. Eigenständige Arbeit muss somit notwendigerweise außerhalb des Unterrichtsgeschehens stattfinden. Diese sollte aber mit dem Unterricht sinnvoll verzahnt sein, das heißt die Unterrichtsinhalte ergänzen und vertiefen. Auch hierbei gilt es für Lernende, Eigenverantwortung für ihren Lernprozess zu übernehmen, während die Lehrperson diese Arbeit beratend unterstützt. Eine institutionell verankerte Sprachlernberatung sowie die Möglichkeit des selbstgesteuerten Lernens in einem Sprachlabor oder Selbstlernzentrum sind in diesem Zusammenhang wünschenswert bzw. zielführend.

Interkulturelle Kompetenz

Der Erwerb einer neuen Sprache bringt immer auch den Dialog mit einer neuen Kultur mit sich. Schließlich erfolgt (fremd)sprachliches Handeln nicht in einem luftleeren Raum, sondern in kulturell geprägten Kontexten. Vor diesem Hintergrund koppelt der GeR den Erwerb sprachlicher Kompetenzen mit dem Erwerb von kulturellem Wissen sowie weiterführend mit dem Erwerb von interkultureller Handlungskompetenz. Im Spracherwerbsprozess gefragt ist eine gleichsam vergleichende und differenzierende Auseinandersetzung sowohl mit der „eigenen“ als auch mit der „fremden“ Kultur, die über landeskundliches Faktenwissen und/oder stereotype Beschreibungen hinausgeht und die zu der Fähigkeit des Lernenden führt, „als kultureller Mittler zwischen der eigenen und der fremden Kultur zu agieren und wirksam mit interkulturellen Missverständnissen und Konfliktsituationen umzugehen“ (GeR, S. 106).

Lehrwerke zielen in den meisten Fällen darauf ab, kulturelles Wissen zu vermitteln bzw. Lernende interkulturell handlungsfähig zu machen. Sie weisen jedoch Grenzen auf, da das darin vermittelte Wissen in letzter Konsequenz nie wirklich aktuell und authentisch sein kann. Das Internet – insbesondere das Web 2.0 mit seinen interaktiven und kollaborativen Elementen – bietet einen Vorteil gegenüber den Lehrwerken, denn es liefert mit seinen diversen Wissensplattformen, Foren, Chats nicht nur weitaus aktuelleres und authentischeres Textmaterial für einen handlungsorientierten Unterricht, sondern bietet auch einen authentischen Raum für selbstgesteuertes interkulturelles Lernen. In anderen Worten: Handlungsorientierte internetgestützte Unterrichtsformen veranlassen Studierende zu einer selbstgesteuerten, kritischen Reflexion über eigenkulturelle und fremdkulturelle Phänomene.

Wie lassen sich aber nun diese Überlegungen rund um den handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht und die damit verbundenen didaktischen Schlüsselbegriffe in konkrete Unterrichtskonzepte übersetzen? Hier ein Beispiel aus meiner eigenen Unterrichtspraxis:

Praxisbeispiel

Im Kurs *Deutsch als Fremdsprache für Ingenieurwissenschaften*, der für internationale Studierende aller ingenieurwissenschaftlichen Fachrichtungen konzipiert ist und auf die GeR-Niveaustufe B2/C1 abzielt, liegt der Schwerpunkt auf der Rezeption und Produktion studienrelevanter fachbezogener Texte. Integral mit diesem Schwerpunkt verbunden sind die Aneignung eines Fachwortschatzes sowie der Kenntniserwerb fachsprachlicher grammatikalischer Strukturen. Nach erfolgreichem Abschluss



Abb.: Internationale Studierende an der TU Dortmund

des Kurses sollen Studierende Vorlesungsskripte und fachwissenschaftliche Texte (Essays, wissenschaftliche Zeitschriften etc.) weitgehend verstehen sowie Seminararbeiten und andere Studienarbeiten argumentativ klar und logisch verfassen können. Außerdem sollen sie sich weitgehend spontan und fließend an Fachdiskussionen, z.B. bei Konferenzen, beteiligen können. Der methodische Ansatz dieses Kurses ist handlungsorientiert (Einbezug realer studienbezogener Kommunikationssituationen) und lernerzentriert (Lernende bestimmen einen großen Teil der Inhalte des Kurses selbst und gestalten somit den Unterricht aktiv mit). Fester Bestandteil dieses dreistündigen Kurses (4 Credits) ist unter anderem eine Simulation, welche die Studierenden auf spätere berufliche Tätigkeitsfelder in Firmen vorbereiten soll. Im Verlauf dieser Simulation sind die Studierenden Mitarbeiter/innen einer Firma („ECO Cars“), welche ein neues Produkt, nämlich ein Auto mit umweltfreundlichem Biotreibstoff („Waste Lion“), entwickeln, herstellen und auf den Markt bringen sollen. Abhängig vom jeweiligen Studienfach erhalten die Studierenden unterschiedliche Rollen und Aufgaben (z.B. „Mitarbeiterin der Konstruktionsabteilung“ oder „Abteilungsleiter Vertrieb“). Während des Projektes sind die Studierenden gefordert, sich selbständig untereinander abzustimmen (per Mail) und sich außerhalb des Unterrichts zu kleinen Teamsitzungen zu treffen. Am Ende der Simulation stehen die Präsentationen der „Firmenmitarbeiter/innen“ vor dem „Firmenvorstand“. Die Simulation wird fachlich durch einen team teacher begleitet. In das Projekt integriert sind das Verfassen von Bewerbungs-

schreiben und Lebensläufen sowie das Führen von Bewerbungsgesprächen. Überdies werden im Zuge des Projekts Gesprächsverläufe in Teamsitzungen – insbesondere mit Blick auf mögliche Konflikte in internationalen Teams – geübt und analysiert. Projektbegleitende Arbeitsmaterialien werden den Studierenden auf der Lernplattform Moodle zur Verfügung gestellt. Im SoSe 2013 wurde der Kurs flankiert durch eine Exkursion zu OPEL in Bochum samt Werksführung, die mit der freundlichen Unterstützung des VDI (Westfälischer Bezirksverein e.V.) durchgeführt wurde.

Fazit

Lerntheoretische und fachdidaktische Überlegungen zur Handlungsorientierung im FSU sind natürlich keineswegs erst mit dem Erscheinen des GeR aufgekommen; diese fanden in der Angewandten Linguistik bereits Jahrzehnte zuvor wissenschaftlich fundierten Ausdruck. Die Bologna-Reform und der GeR haben aber sicherlich zu einer europaweit flächendeckenden Auseinandersetzung mit Handlungsorientierung im FSU geführt und die Unterrichtspraxis an universitären Sprachenzentren stark beeinflusst.

Literatur

- Europarat (2001): Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin et. al.
- Bimmel, Peter (2012): Lernstrategien – Bausteine der Lernautonomie. In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Heft 46/2012, S. 3-10.
- Kleppin, Karin / Spänkuch, Enke (2012): Sprachlerncoaching – Reflexionsangebote für das eigene Fremdsprachenlernen. In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Heft 46/2012, S. 41-49.

Autorin

Dr. Meni Syrou, Leiterin des Bereichs Fremdsprachen im Zentrum für Hochschulbildung (zhhb), Technische Universität Dortmund.

E-Mail: meni.syrou@tu-dortmund.de.

Kompetenzorientiert prüfen mit Lernportfolios

Matthia Quellmelz & Sylvia Ruschin

In den vergangenen 15 Jahren haben sich die Studienstrukturen an deutschen Hochschulen grundlegend verändert. Auch an die Curricula werden (vermeintlich) neue Anforderungen gestellt, die sich in die – emotional aufgeladenen – Schlagworte Kompetenzorientierung und Beschäftigungsbefähigung fassen lassen.

Worum geht es, wenn von einer kompetenzorientierten Ausrichtung von Studium, Lehre und Prüfung gesprochen wird? Was bedeutet dies für die Gestaltung von Prüfungssituationen? Gibt es Prüfungsformen und -aufgaben, die dafür geeigneter sind als andere?

Das Lernportfolio ist ein Instrument, das Studierende dabei unterstützt, Wissen in Sachzusammenhängen zu kontextualisieren und mithilfe einer systematischen Reflexion der eigenen Lernprozesse kritisch zu hinterfragen. Lässt sich der Erwerb von Kompetenzen mit einem Portfolio erfassen? Und welche Kompetenzen können sinnvollerweise mit einem Lernportfolio überprüft werden?

Der Kompetenzbegriff

Der Kompetenzbegriff hat in Alltag und Wissenschaft in bemerkenswerter Geschwindigkeit Eingang und Platz gefunden.

Im Kontext von Studium und Lehre wird er vor allem in Zusammenhang mit der viel zitierten paradigmatischen Wende vom Lehrinput zum Lernergebnis („Shift from Teaching to Learning“, Barr/Tagg 1995) benutzt. Im Kern geht es darum, dass Kompetenzorientierung über den Erwerb von Wissen hinausreicht und den handelnden Umgang mit Wissen und die Bewältigung komplexer Anforderungen und Aufgabenstellungen in den Blick nimmt (vgl. z. B. Van der Blij et al. 2002 für einen griffigen Definitionsversuch). Der Arbeits- und Organisationspsychologe Niclas Schaper (2012, S. 27) identifiziert fünf Merkmale eines ‚akademischen Kompetenzbegriffs‘:

Akademischer Kompetenzbegriff	disziplinär organisiert: Kompetenzentwicklung orientiert sich am Fach und praktisch-konkreten Problemstellungen
	auf komplexe neuartige Situationen und Aufgaben bezogen: Grundlegende Herangehensweisen und systematischer Einsatz wissenschaftlicher Methoden
	reflexiv und explikationsfähig: Fähigkeit zur Reflexion des eigenen Handelns und reflexive Strukturierung neuer Situationen
	tätigkeitsfeldbezogen: Flexible Beschäftigungsfähigkeit in disziplinaffinen Tätigkeitsfeldern

Das fachliche Wissen bildet dabei das Fundament, auf dem Kompetenz überhaupt erwachsen kann. Entsprechend vollzieht sich Kompetenzerwerb an Hochschulen auf den Makroebenen Wissenserwerb, Wissenstransformation und Wissenserweiterung bzw. Urteilsfähigkeit (vgl. ausführlich Reis/Ruschin 2008). Für das Lehren, Lernen und Prüfen bedeutet dies, Lehr- und Lernprozesse so zu gestalten, dass das studentische Lernen und der problembewusste Umgang mit Wissen im Mittelpunkt der Lehre stehen (Lehre laden, 2013).

Es ist also schon bei der Konzeption von Lehrveranstaltungen zu überlegen, welche fachlichen Lehr-/Lernarrangements bereitgestellt werden müssen, damit Studierende den aktiven Umgang mit Wissen einüben und reflektieren können. Wesentlich ist dabei, dass bereits bei der Planung von Lehrveranstaltungen Lehren, Lernen und Prüfen intentional aufeinander bezogen werden (Constructive Alignment – nach Biggs, J. 2003/2007) – und so die definierten Lernergebnisse umgesetzt werden. Deshalb ist in einem kompetenzorientierten Lehr-Lern-Geschehen die Leistungsüberprüfung als wesentlicher Bestandteil auch unbedingt mitzudenken.

Neue Prüfungsformen

Verschiedene Prüfungsformate (mündlich, schriftlich, praktisch einerseits; summativ oder formativ andererseits) und Prüfungsformen unterstützen in unterschiedlicher Weise die Umsetzung von Lernergebnissen und Prüfungsanforderungen. Sie unterscheiden sich auch darin, in welchem Maße sie Studierende aktivieren und ihnen eine stärkere Mitgestaltung der Prüfungssituation und -anforderungen ermöglichen.

Bei der Konzeption von Prüfungen ist also immer auch der Abgleich der Prüfungsanforderungen mit den definierten Lernergebnissen notwendig. Fehlt diese gezielte Verkopplung, so klaffen ggf. die Erwartungen an studentisches Lernen und die tatsächlichen Lernaktivitäten der Studierenden weit auseinander.

Mit Klärung der Prüfungsanforderungen stellt sich auch die Frage der geeigneten Prüfungsform. Zweifelsohne lassen sich auch mit eher traditionellen Prüfungsformen (z.B. Klausur oder mündliche Prüfung) kompetenzorientierte Prüfungsaufgaben stellen und umsetzen. Gleichwohl unterscheiden sich Prüfungsformen darin, inwiefern sie nicht nur Fachlichkeit sondern auch methodische, fachübergrei-

fende und reflexive Kompetenzen sichtbar machen können.

Neben den eher klassischen Prüfungsformen können dies beispielsweise auch kleinere Forschungsprojekte, ein Projektbericht, Posterpräsentationen, Podiumsdiskussionen oder auch ein Lernportfolio sein (vgl. auch Lehre laden 2013). Dabei sind nicht viele bunte Prüfungsmethoden entscheidend, sondern vor allem Sorgfalt bei der Ableitung des Prüfungsauftrags, Kreativität in der Konstruktion der Prüfungsmethoden und Mut, Traditionen zu hinterfragen und ggf. weniger effektive Prüfungsmethoden aufzugeben (Reis 2009).

Grundsätzlich gelten für die Entwicklung kompetenzorientierter Prüfungen die gleichen didaktischen Prinzipien wie für primär wissensorientierte Prüfungen – allerdings liegt der Fokus stärker auf der Handlungskompetenz der Studierenden.

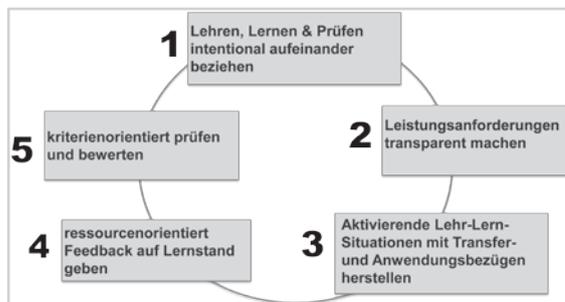


Abb. 1: Akademischer Kompetenzbegriff nach Schaper

Im nachfolgenden Beispiel wurde das Lernportfolio als Prüfungsform für eine anwendungsbezogene Lehrveranstaltung gewählt, in der die Reflexion eigener Erfahrungen ein wesentliches Lehrveranstaltungsziel war.

Lernportfolios: Ein Beispiel aus der Praxis

McKeachie (2011) beschreibt Portfolios als eine Prüfungsform, die einerseits ermöglicht „Highlights“ der Arbeitsergebnisse von Studierenden darzustellen, andererseits aber auch den Prozess der Verbesserung und Reflexion von Ergebnissen über einen längeren Zeitraum zu gewährleisten. An dieser Stelle ist es sinnvoll, dass im Portfolio selbst reflektiert wird, inwieweit das Lehr-Lern-Geschehen zu einer persönlichen Weiterentwicklung geführt hat. Damit hilft das Lernportfolio sowohl dem Lernenden als auch dem Lehrenden, den Lernprozess und die Lernergebnisse einschätzen zu können.

Um Lernportfolios sinnvoll als Prüfungsform einzusetzen, braucht es eine Steuerung durch die Lehrenden. Da die Selbstreflexion für die meisten Studierenden neu und ungewohnt ist, scheint es sinnvoll und hilfreich, wenn ein klarer Aufbau des Portfolios vorgegeben wird. Dies ist insbesondere dann wich-

tig, wenn das Portfolio als Prüfungsform eingesetzt wird und somit eine Bewertung erfolgt. Der Arbeitsauftrag oder die Arbeitsaufträge sollte(n) dabei so formuliert sein, dass diese(r) zu einer größtmöglichen Selbststeuerung des Lernenden führt/führen.

Im Rahmen eines Blockseminars „Arbeits- und Organisationspsychologie III - Stressmanagement“ am Institut für Psychologie der TU Dortmund wurde die Prüfungsform des Lernberichts für den Erwerb der Studienleistung (aktive Teilnahme) sowie einer Teilleistung eingesetzt. Bei dieser Veranstaltung handelt es sich um eine sogenannte Anwendungsvertiefung, die an das Wissen der Veranstaltungen Arbeits- und Organisationspsychologie I und II anknüpft und konkret am Thema Selbstmanagement arbeitet. Dabei wurde der Fokus auf das „ausprobieren“ und „reflektieren“ der gewonnenen Erfahrung gerichtet, da so ein Theorie-Praxis-Transfer geleistet werden soll. Primär wurden die Themen „Theorien zur Entstehung von Stress“, „Identifikation persönlicher Stressoren und Ressourcen“, „Entspannungsmethoden (Progressive Muskelentspannung, Atemmeditation etc.)“ und das „Kennenlernen und Einüben von akut anwendbaren Methoden (kognitive Strategien, Rituale etc.)“ erarbeitet.

In einer Vorbesprechung zum Seminar füllten die Studierenden einen Einschätzungsbogen zu ihrem Wissensstand sowie vorhandener Kompetenzen zur Thematik Stressmanagement aus. Der Bogen wurde nach Besuch des Seminars wiederholt ausgefüllt, um einen möglichen Kompetenzzuwachs für den Lernenden sichtbar zu machen – dieser Vergleich konnte dann im Lernbericht helfen, den eigenen Lernfortschritt realistisch einzuschätzen und zu analysieren.

Dem Seminar sowie dem Lernportfolio lagen folgende Lernziele der Studierenden zugrunde:

Die Studierenden sind in der Lage ...

1. verschiedene Theorien zur Entstehung von Stress kritisch darzustellen.
2. ihre persönlichen Stressoren und Ressourcen zu identifizieren und kritisch einzustufen.

Für das Lernportfolio wurde eine Aufgabenstellung entwickelt, die einerseits erworbenes Wissen kritisch hinterfragen, zum anderen aber auch eine Reflexion der gewonnenen Kompetenzen gewährleisten sollte.

Aufgabenstellung:

1. Stellen Sie zwei Theorien zur Entstehung von Stress kritisch dar.
2. Bitte vergleichen Sie die beiden Einschätzungsbögen, die Sie vor und nach dem Seminar ausgefüllt haben. Beschreiben und analysieren Sie Ihren Wissens- und Kompetenzzuwachs.
3. Wo und warum sind zum Thema Stressmanagement ggf. für Sie noch Fragen offengeblieben? Bedenken Sie dabei zusätzlich die im Seminar durchgeführte Reflexion zu Ihren persönlichen Stressoren und Ressourcen im Hinblick auf die Zukunft. Gibt es vielleicht Themen/Bereiche, an denen Sie in Zukunft noch arbeiten möchten?

Bewertung des Portfolios

Prüfungen sind ein wirksames Instrument, um differenzierte Rückmeldung auf den individuellen Lernprozess und den Kompetenzerwerb zu geben bzw. zu erhalten. Dies gelingt vor allem dann, wenn der Beurteilung ein differenziertes Raster zugrunde liegt, das den Studierenden möglichst vorab bekannt ist. Detaillierte Beurteilungsraster helfen bei der Steuerung von Lernaktivitäten der Studierenden und unterstützen diese bei der Selbsteinschätzung ihrer Kompetenzen. Dies ist insbesondere bei Prüfungsformen – wie beispielsweise einem Lernportfolio – relevant, die über das fachliche Wissen hinaus auch methodische und reflexive Kompetenzen erfassen möchten.

Im reflexiven oder reflektierenden Teil des Lernportfolios ist es den Studierenden möglich, in verschiedenen „Reflexionsgraden“ systematisch ihre Erfahrungen niederzuschreiben. So könnten sie beispielsweise auf Grundlage ihres erworbenen Wissens erkennen, ein Zeitmanagementproblem zu haben (Wissen im Übergang zur Reflexion). Sie könnten aber weiterführend auch konkret analysieren, dass dafür speziell der Zeitfresser „Internet“ verantwortlich ist (Reflexion). Verbinden die Studierenden diese Erkenntnis konkret mit Seminarinhalten und kommen zu möglichen Lösungsstrategien, befinden sie sich bereits in der Reflexion auf einer Metaebene.

Das Erreichen der Metaebene sollte sich natürlich auch in einem Beurteilungsschema widerspiegeln. Die Beurteilung eines Portfolios sollte – wie jede andere Prüfungsbewertung auch – kriteriengeleitet stattfinden. Dabei werden die relevanten Kriterien definiert und in Niveaustufen differenziert, lernergebnisorientiert beschrieben. Der Grad der Erreichung der jeweiligen Kriterien kann dann mit einer numerischen Skala verknüpft und in der Summe einer Bewertung zugeordnet werden (s. Anhang).

Abschließend kann die Erfahrung mit dem Einsetzen des Portfolios als positiv beschrieben werden. In der Mehrzahl der Portfolios fand eine intensive Reflexion statt. Hilfreich hierfür war für die Studierenden das transparente Beurteilungsraster, insbesondere um den Unterschied zwischen den Reflexionsgraden zu verstehen. Diese Unterscheidung war auch aus Lehrendenperspektive für die Bewertung der Portfolios wichtig.

Literatur

- Barr, Robert B. / Tagg, John (1995): Shift from Teaching to Learning – A New Paradigm for Undergraduated Education. *Change Management*. November/December 1995, S. 13-15.
- McKeachie, Wilbert James (2011): Assessing, Testing, and Evaluating: Grading Is Not the Most Important Function. In: *McKeachie's Teaching Tips. Strategies, Research, and Theory for College and University Teachers*. 14th edition Wadsworth Cengage Learning.
- Reis, Oliver (2011): Sinn und Umsetzung der Kompetenzorientierung. Lehre ‚von hinten‘ denken. In: Becker, P. (Hrsg.): *Studienreform in der Theologie. Eine Bestandsaufnahme*. Münster, S. 108-127.
- Reis, Oliver (2009): Vom Reflex zur Reflexion – Prüfen und Bewerten von Prozessen reflexiven Lernens. In: Berendt, Brigitte / Voss, H.P. / Wildt, J. (Hrsg.): *Neues Handbuch Hochschullehre*. Berlin, Stuttgart, Griffmarke 3.2.
- Reis, Oliver / Ruschin, Sylvia (2008): Kompetenzorientiert prüfen – Baustein eines gelungenen Paradigmenwechsels. In: Dany, Sigrid u.a. (Hrsg.): *Prüfungen auf die Agenda. Hochschuldidaktische Perspektiven auf Reformen im Prüfungswesen*. Bielefeld, S. 45-57.
- Schaper, Niclas u.a. (2012): *Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre*. Bonn. http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/fachgutachten_kompetenzorientierung.pdf (Zugriff am 04.06.2013, 15.40h)
- Van der Blij, Maria / Boon, Jo / Van Lieshout, Herman / Schafer, Hans / Schrijen, Hans (2002): *Competentieprofielen: over schillen en knoppen*. [e-Competence profiles], Digitale Universiteit, Utrecht.
- Lehre laden – Downloadcenter für inspirierte Lehre. http://www.ruhr-uni-bochum.de/lehreladen/pruefen_einstieg.html, Zugriff am 13.02.2013, 14.05h

Autorinnen

Dr. Matthaia Quellmelz, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bereich Hochschuldidaktik des Zentrums für Hochschulbildung der TU Dortmund.
E-Mail: matthaia.quellmelz@tu-dortmund.de

Dr. Sylvia Ruschin, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Hochschul- und Qualitätsentwicklung der Universität Duisburg-Essen im Bereich Strategieentwicklung in Studium und Lehre.
E-Mail: sylvia.ruschin@uni-due.de

Anhang: Mögliches Beurteilungsraster für ein Portfolio

1. Problembewältigung (30%)	-	+	++	+++	++++	%
sachliche Richtigkeit/qualitativer Gehalt						
Argumentationsführung						
kontinuierlicher Themen- und Problembezug						

2. Reflexion (50%)	-	+	++	+++	++++	%
Rückbezug auf Problemstellung						
Entwicklung von Antworten z. B. zukünftiger Umgang mit dem persönlichen Selbstmanagement						
Reflexionsgrad I z. B. Erkennen von Kausalitäten						
Reflexionsgrad II z. B. Erkennen von Kausalitäten und darauf aufbauende Lösungsansätze entwickeln						
Kritisches Fazit						

3. Formalia (20%)	-	+	++	+++	++++	%
Sprache (Ausdrucksweise etc.)						
Grammatik, Rechtschreibung, Zeichensetzung						
Layout und Textbild						
Zitiertechnik						
korrekte Angabe der Literatur						

Punktzahl	Note
100-96%	1,0
95-91%	1,3
90-86%	1,7
85-81%	2,0
80-76%	2,3
75-71%	2,7
70-66%	3,0
65-61%	3,3
60-56%	3,7
55-50%	4,0

Constructive Alignment als didaktisches Konzept

Lehre planen in den Ingenieur- und Geisteswissenschaften

Britta Baumert & Dominik May

Stellen Sie sich vor (oder vielleicht müssen Sie es sich auch gar nicht vorstellen weil es genau so ist...), Sie sind eine junge Hochschulabsolventin oder ein junger Hochschulabsolvent. Im ersten Gespräch nach ihrer Anstellung sagt Ihr Professor dann folgendes: „Herzlich willkommen hier am Lehrstuhl. Wie Sie ja wissen, beginnt in der kommenden Woche unsere Vorlesung. Da Sie ja selbst noch sehr nah am Stoff sind, habe ich mich dazu entschlossen, von Ihnen die Übung leiten zu lassen. Die Unterlagen dazu finden Sie bei uns auf dem internen Laufwerk.“ Was ist jetzt tun? Mit etwas Glück liegen die Unterlagen tatsächlich auf dem Laufwerk und mit noch etwas mehr Glück sind diese sogar eine sehr gute Grundlage, um die Übung zu gestalten. Vielleicht trifft aber auch beides nicht zu und es ist ihnen überlassen, die Übung von Grund auf zu gestalten. Die Frage ist dann, welche Schritte zu tun sind, um diese Aufgabe bewältigen.

Constructive Alignment in der Theorie

Natürlich gibt es unzählige Ratgeber, Handbücher und Methodensammlungen, die dabei unterstützen können, gute Lehre sinnvoll zu gestalten. Doch muss man diese alle vorher durcharbeiten? Anstelle dessen soll im Folgenden mit dem *Constructive Alignment* ein grundlegendes Konzept zur Gestaltung von Lehre vorgestellt werden, welches unabhängig von Fachkulturen und -inhalten einsetzbar ist (Biggs/Tang 2007).

Das *Constructive Alignment* wurde von Prof. John Biggs eingeführt. Es orientiert sich an drei Kernpunkten der Lehrgestaltung, da es die Lehr-Lernziele, die Lehr-Lernsituation und die Prüfung in

einen Gesamtzusammenhang einordnet (siehe Abb. 1).

Kernaussage des Konzeptes ist, dass alle drei Kernpunkte voneinander abhängig sind und aufeinander abgestimmt sein müssen. Ist dies der Fall, ist die Lehrveranstaltung im Sinne des *Constructive Alignment* richtig gestaltet. Das bedeutet in der Praxis, dass die Lehr-Lernaktivität genau so gestaltet sein muss, dass die Studierenden die angestrebten Lehr-Lernziele auch erreichen können und dass die Prüfung auch genau das Erreichen dieser Ziele abprüft. Auch wenn das *Constructive Alignment* nicht vorschreibt an welchem Ende des Dreiecks Lehrende mit der Planung beginnen sollten, so bringt es Vorteile mit sich, bei der Planung mit den Lehr-Lernzielen zu beginnen. Sofern die Lehr-Lernziele richtig formuliert sind, geben sie vor, welche Lehr-Lernaktivität durchgeführt werden muss, um das Ziel zu erreichen. Beschreibt das Lernziel beispielsweise, dass die Studierenden nach der Veranstaltung in der Lage sein sollen, verschiedene Testmethoden beschreiben zu können und für einen Anwendungsfall die richtige auszuwählen, so ist klar, dass die Lehr-Lernaktivität die Beschreibung von Testmethoden und den Vorgang zur adäquaten Auswahl beinhalten muss. Letztlich muss dann in einem dritten Schritt die Prüfung ebenfalls genau diese Vorgänge beinhalten. Dabei ist egal, ob es sich um eine praktische Prüfung oder eine detaillierte schriftliche Prüfung handelt. Wichtig ist, dass den Studierenden die Möglichkeit gegeben wird, die Tätigkeiten in der Theorie oder Praxis abzubilden. Die reine Aufzählung unterschiedlicher Testmethoden wäre im Sinne des *Constructive Alignment* keine korrekt konzipierte Prüfungsleistung.

Nach dieser kurzen theoretischen Auseinandersetzung mit dem *Constructive Alignment* soll im Folgenden das Konzept anhand von zwei praktischen Lehreispielen aus den Fachbereichen Ingenieurwissenschaften und Theologie verdeutlicht werden.

Umsetzung des Constructive Alignment in den Ingenieurwissenschaften, ausgehend von den Lehr-Lernzielen

Das Tätigkeitsprofil von Ingenieurinnen und Ingenieuren hat sich in den letzten Jahren stark dahingehend verändert, dass immer weitere Teile der täglichen Arbeit einen internationalen Kontext enthalten. Sei es die internationale Vermarktung eines Produktes, die weltweit verteilte Herstellung von Komponenten oder gar die Produktentwicklung, die auf mehrere internationale Standorte verteilt sein kann.

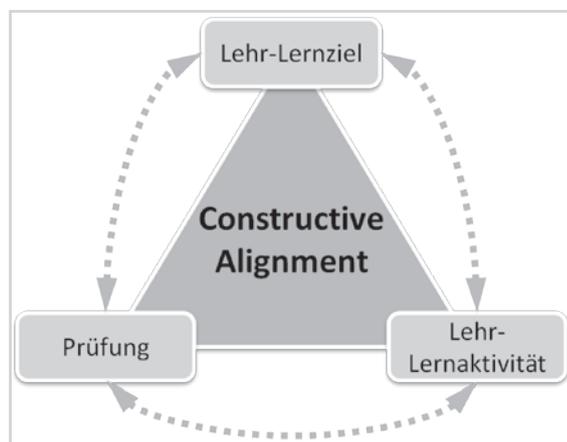


Abb. 1: Die drei Elemente des Constructive Alignment

Viele solcher Projekte werden dementsprechend in international besetzten Projektteams durchgeführt – teilweise sogar ohne dass die Teammitglieder sich persönlich treffen (vgl. Barbour 1992). Aus dieser Beobachtung heraus und basierend auf der Feststellung, dass Ingenieurstudierende heute wenig bis gar nicht auf eine derartige internationale Kollaboration vorbereitet werden, wurde im Jahr 2011 in Kooperation mit der University of Virginia in Charlottesville, USA (UVa) und der Technischen Universität Dortmund die internationale Onlinevorlesung „Als Ingenieur die Zukunft gestalten – Eine globale Herausforderung“ aufgebaut und bisher in zwei Durchgängen mit insgesamt über 80 Studierenden von beiden Universitäten durchgeführt (vgl. Moore/May/Wold 2012). Ausgangspunkt für die Kursgestaltung sind die bereits angedeuteten Anforderungen aus der beruflichen Praxis von Ingenieurinnen und Ingenieuren, die entsprechend dem *Constructive Alignment* in Lehr-Lernziele umformuliert wurden. Diese Lehr-Lernziele werden den Studierenden zu Beginn der Veranstaltung detailliert vorgestellt. Nach der Veranstaltung sollen die Studierenden unter anderem in der Lage sein, ...

1. ... komplexe technische Systeme unter Berücksichtigung technischer, organisationaler und kultureller Aspekte mit Hilfe von konkreten Beispielen zu erläutern,
2. ... im Rahmen der Ingenieur Tätigkeit die globale Perspektive zu berücksichtigen und unterschiedliche Perspektiven zu vergleichen sowie abzuwägen,
3. ... effektiv in internationalen Studierenden-Teams zusammenzuarbeiten und die Arbeit in Form von Präsentationen zu dokumentieren,
4. ... mit Hilfe unterschiedlicher moderner Kommunikationsmöglichkeiten mit Ihren Kommilitonen im In- und Ausland zu kommunizieren sowie themengebunden zu kooperieren. (Dies ist eine beispielhafte Darstellung von lediglich vier der insgesamt sechs globalen Lehr-Lernzielen für diese Veranstaltung.)⁽¹⁾

Aufbauend auf den Lehr-Lernzielen wurden die korrespondierenden Lehr- und Lernaktivitäten konzipiert. Dabei stellte sich immer wieder die Frage nach einer adäquaten Lern-Lernsituation, in der die Studierenden genau die Tätigkeit aus- bzw. einüben können, die das Lehr-Lernziel beschreibt. Hierbei ist es wichtig, die Aktivität der Studierenden im Fokus zu behalten, damit diese auch aktiv durchführen, was sie lernen sollen. In Anlehnung an Lernziel (1) bedeutet dies, dass die Studierenden eine Technologie anhand ihrer technischen, organisationalen und kulturellen Aspekte untersuchen müssen. Ein Vortrag durch die Dozentin oder den Dozenten über die entsprechenden Inhalte würde im Sinne des

(1) (vgl. May/Moore/Eggeling 2013)

Constructive Alignment den Lehr-Lernzielen nicht gerecht. In Anlehnung an die übrigen Lehr-Lernziele wurden für die beschriebene Lehrveranstaltung drei zentrale Lehr-Lernaktivitäten konzipiert, die aufeinander aufbauen und durch Vorträge der Dozierenden sowie Lektüreaufgaben für die Studierenden eingerahmt werden. Die Studierenden sollen zuerst in ihrer lokalen Gruppe eine Analyse soziotechnischer Systeme durchführen, daraufhin eine kulturelle Orientierung vornehmen und letztendlich in länderübergreifenden Teams eine Fallstudie gemeinsam bearbeiten (s. Abb. 2).

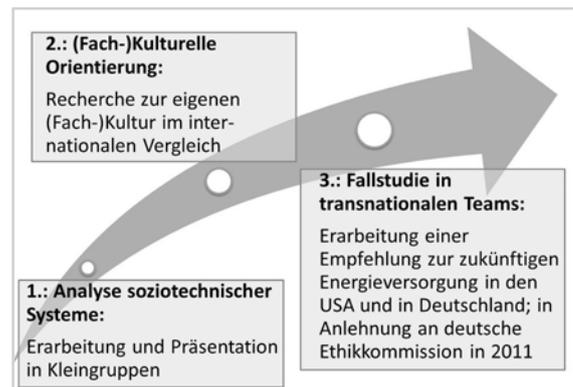


Abb. 2: Drei zentrale Lehr-Lernaktivitäten in der Veranstaltung „Als Ingenieur die Zukunft gestalten“

Während der ersten Lehreinheiten ist es Aufgabe der Studierenden in einem kleinen Team zusammenzuarbeiten und dabei technische, organisationale sowie kulturelle Aspekte von soziotechnischen Systemen einerseits zu identifizieren und andererseits ihre wechselseitige Beeinflussung zu analysieren. Die Studierenden sollen somit bereits frühzeitig die Kompetenz erlangen, technische, organisatorische aber auch kulturelle Aspekte bei Technologiebeispielen zu identifizieren, zu verstehen und in Verbindung zu bringen. Der zweite Veranstaltungsbereich befasst sich inhaltlich mit der Orientierung der Studierenden in ihrer eigenen und der jeweils anderen (Fach-)Kultur. Dazu recherchieren sie und erstellen Präsentationen über das Land, die Stadt, den regionalen wirtschaftlichen Hintergrund und die Universität der jeweils anderen teilnehmenden Gruppe. Die dritte und komplexeste Lehr-Lernaktivität besteht aus einer Fallstudie. Die Studierenden sollen dabei in länderübergreifenden Teams eine Ethikkommission zu Zukunft der Energieversorgung bilden und eine Gemeinsame Empfehlung zum Umgang mit Kernenergie in Deutschland und den USA erarbeiten. Es ist für die Studierenden im Rahmen dieser Fallstudie somit notwendig, über ihre eigene Kulturgrenze hinaus und mit Hilfe moderner Kommunikationsmethoden zu kommunizieren und zu interagieren. Mit der damit verbundenen Kompetenzentwicklung zur Zusammenarbeit in internationalen Teams wird eines der

Kernziele des Kurses umgesetzt. Entsprechend der unterschiedlichen Lehr-Lernziele und Lehr-Lernaktivitäten ist es ebenfalls notwendig, unterschiedliche Prüfungsmethoden anzuwenden. Ein Multiple-Choice-Test würde den Anforderungen des *Constructive Alignment* beispielsweise nicht gerecht. So zählen neben der aktiven Mitarbeit bereits während der Veranstaltung auch mehrere

Gruppenpräsentationen, eine schriftliche Prüfung über die theoretischen Inhalte und eine schriftliche Ausarbeitung zur Reflexion zu den Prüfungsleistungen. Abbildung 3 fasst die erläuterten Kernbereiche der Lehrveranstaltung zusammen und verdeutlicht das Alignment von Lehr-Lernzielen, Lehr-Lernaktivitäten sowie Prüfungsleistungen.

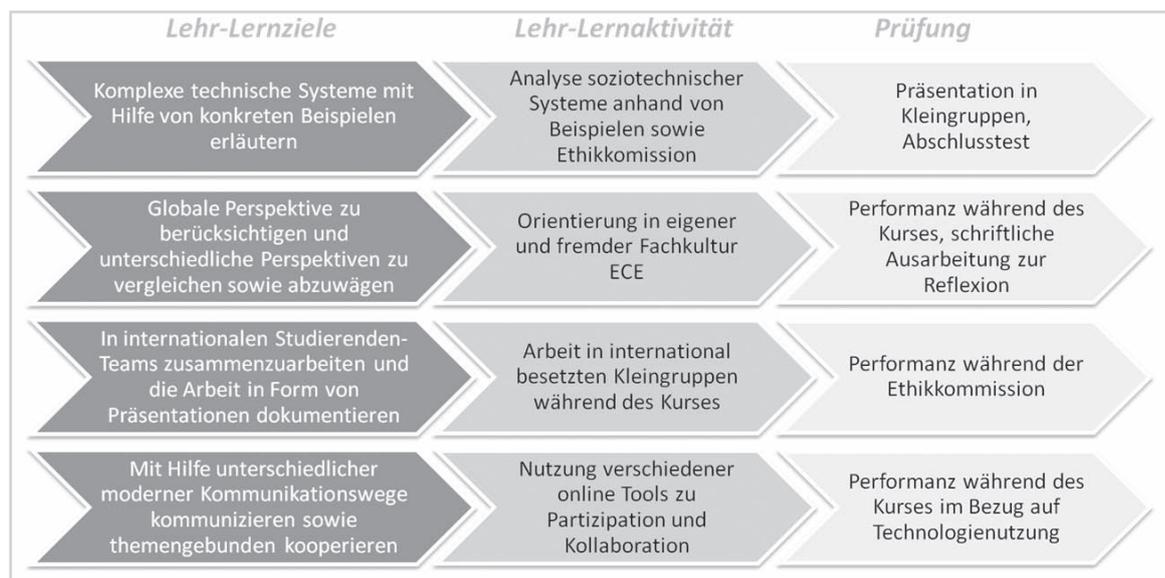


Abb. 3: Tabellarische Verdeutlichung des „Alignment“ von Zielen, Aktivitäten und Prüfung

Umsetzung des Constructive Alignment in der Lehrerbildung im Fach Theologie, ausgehend vom Modulhandbuch

Im Rahmen des neuen Lehrerausbildungsgesetzes von 2009 sind in allen Lehramts-Fächern neue Studienordnungen entstanden, die gemäß der Bologna-Reform auf dem Konzept der Kompetenzorientierung aufbauen. Im Zuge dessen gewinnen auch die fächerspezifischen Bestimmungen und die Modulhandbücher an Bedeutung, in denen die Kompetenzen für die einzelnen Module und Lehrveranstaltungen, aber auch die möglichen Prüfungsformen aufgeführt sind. Für die Lehr- und Prüfungsplanung im Sinne des *Constructive Alignment* kann nun die Auseinandersetzung mit den Modulhandbüchern besonders wertvoll sein, um bereits im Vorfeld der Planung zu prüfen, inwiefern Prüfungsform und die zu erwerbenden Kompetenzen aufeinander abgestimmt sind, bzw. inwiefern sie sich aufeinander beziehen lassen.

Untersuchung der Modulhandbücher

In unserem konkreten Fall soll am Beispiel des Theorie-Praxis-Moduls der katholischen Theologie gezeigt werden, wie aus den Vorgaben des Modulhandbuches ein stimmiges Lehr-Prüfungskonzept gemäß dem *Constructive Alignment* entwickelt werden kann. Hierfür werden ausgehend von den Modulhandbüchern zunächst die Lehr-Lernziele formuliert, dann die Prüfungen entwickelt und

schließlich die Lehr-Lernaktivitäten hergeleitet. Bei der Lektüre des Modulhandbuches sind drei Fragen zu stellen:

- Welche Vorgaben enthält das Modulhandbuch?
- Sind im Modulhandbuch bereits Kompetenzen formuliert, aus denen sich Lehr-Lernziele ableiten lassen?
- Gibt es Vorgaben bezüglich der Prüfungsform?

Das Theorie-Praxis-Modul der katholischen Theologie besteht aus drei Lehrveranstaltungen:

1. Bibeldidaktik (Seminar / 3 Credits / 2 SWS)
2. Didaktik zu einem systematisch-theologischen Thema (Seminar / 3 Credits / 2 SWS)
3. Theorie-Praxis-Seminar (Seminar / 3 Credits / 2 SWS)

Da es sich um ein Modul handelt, das aus mehreren Lehrveranstaltungen besteht, ist darauf zu achten, welche Kompetenzen sich auf welche Lehrveranstaltung beziehen. Werden die einzelnen Lehrveranstaltungen von verschiedenen Lehrpersonen durchgeführt, ist es notwendig, dass sich die Lehrenden darüber austauschen, welche Kompetenzen in welcher Lehrveranstaltung erworben werden.

In den Modulhandbüchern sind in der Regel die im Modul zu behandelnden Lehrinhalte formuliert, die häufig nicht nur Aufschluss über die zu behandelnden Inhalte sondern auch Hinweise für die Lehr-

Lernaktivität enthalten. In unserem Beispiel finden wir folgende Angaben:

1. **Vermittlung und Erprobung** verschiedener *bibeldidaktischer Ansätze*
2. **Erarbeitung der Struktur** *systematisch-theologischer Themen* anhand unterschiedlicher (*religions-)*didaktischer Zugänge
3. **Vermittlung** zwischen *Theorie und Praxis* im *schulischen Religionsunterricht*

Die fett gedruckten Elemente weisen bereits auf mögliche Lehr-Lernaktivitäten hin. Die kursiv gedruckten Elemente geben uns Aufschlüsse über die im Rahmen der Lehrveranstaltung zu behandelnden Inhalte.

In den Modulhandbüchern finden sich darüber hinaus weitere Hinweise indem zu entwickelnde Kompetenzen beschrieben werden, aus denen sich in der Regel die konkreten Lernziele ableiten lassen. In unserem Beispiel sind die Kompetenzen sogar bereits als Lernziele formuliert.

Kompetenzen

Nach dem Studium dieses Moduls sollen die Studierenden in der Lage sein,

- a) mit Hilfe verschiedener didaktischer Zugänge biblische Stoffe im Religionsunterricht zu erarbeiten,
- b) die Struktur systematisch-theologischer Themen so zu erarbeiten, dass für sie ein angemessener didaktischer Ansatz entwickelt werden kann,
- c) die Beziehung zwischen Theorie und Praxis im schulischen Religionsunterricht anhand konkreter Fallbeispiele zu erörtern.

Formulierung der Lehr-Lernziele

Welche Konsequenzen hat das nun für das Lehr-Prüfungskonzept? Zunächst einmal ist festzuhalten, dass die Lehr-Lernziele teilweise vorgegeben sind, jedoch erweitert und konkretisiert werden können. Die einzelnen Lehrveranstaltungen sollen sich gegenseitig ergänzen. Die Prüfungsformen sind vorgegeben. Die konkreten Lehr-Lernziele müssen so formuliert werden, dass sie sich zum einen aus den vorgegebenen Kompetenzen ergeben und zum anderen sowohl durch eine mündliche Prüfung als auch durch eine schriftliche Klausur prüfbar sind. Darüber hinaus ist darauf zu achten, dass die Lehr-Lernziele realistisch und durch die entsprechende Lehr-Lernaktivität zu erreichen sind.

Im Rahmen unseres Beispiels konzentrieren wir uns auf die Lehrveranstaltung „Didaktik zu einem systematisch-theologischen Thema“. Ihr ordnen wir folgende Inhalte und Kompetenzen der Modulbeschreibung zu:

1. **Erarbeitung der Struktur** *systematisch-theolo-*

gischer Themen anhand unterschiedlicher (*religions-)*didaktischer Zugänge

2. **Vermittlung** zwischen *Theorie und Praxis* im *schulischen Religionsunterricht*
- b) Nach dem Studium dieses Moduls sollen die Studierenden in der Lage sein, die Struktur systematisch-theologischer Themen so zu erarbeiten, dass für sie ein angemessener didaktischer Ansatz entwickelt werden kann.

Der erste Lehrinhalt sowie die erste Kompetenz werden der Lehrveranstaltung Bibeldidaktik zugeordnet. Der dritte Lehrinhalt ist Gegenstand sowohl der systematisch-theologischen Lehrveranstaltung als auch des Theorie-Praxis-Seminars. Die dritte Kompetenz wird ausschließlich dem Theorie-Praxis-Seminar zugeordnet. Dennoch bleiben die dort implizierten Lehr-Lernaktivitäten im Blick.

Da unsere Lehrveranstaltung jeweils ein konkretes systematisch-theologisches Thema zum Gegenstand hat, werden sich die folgenden Ausführungen auf das Thema Schöpfung beziehen.

Mögliche Lernziele für diese Lehrveranstaltung könnten wie folgt lauten:

- Die Studierenden können das didaktische Modell der „Elementarisierung“ auf das Thema „Schöpfung“ anwenden.
- Die Studierenden können Handlungskonzepte entwickeln, wie Unterrichtsmaterial fachgerecht und fachdidaktisch – entsprechend der im Seminar hergeleiteten Kriterien – im Religionsunterricht vermittelt werden kann.

Entwicklung der Prüfungsaufgaben

Mit Blick auf die Prüfung ist nun eine angemessene Aufgabenstellung für die Klausur und die mündliche Prüfung zu überlegen, die vergleichbar sind. Hinzu kommt die Aufnahme der Elemente aus den anderen Lehrveranstaltungen, die ja in die Modulprüfung einfließen müssen.

Eine mögliche Prüfungsaufgabe für die Klausur könnte wie folgt aussehen:

- I. Analysieren Sie die Ihnen vorliegenden Schulbuchseiten in Hinblick auf ihren Einsatz im konfessionsgebundenen katholischen Religionsunterricht der Jahrgangsstufe 7 an einem Gymnasium unter besonderer Berücksichtigung des Elementarisierungsmodells und der Korrelation. (75%)
- II. Konzipieren Sie für einen handlungsorientierten Religionsunterricht eigene Ansätze zum Einsatz dieser Materialien. (25%)

In Aufgabe zwei könnten nun auch die erworbenen Kenntnisse und Kompetenzen aus dem Theorie-Praxisseminar eingebracht werden. Für die mündli-

che Prüfung wäre folgende Aufgabenstellung denkbar:

- I. Wählen Sie Unterrichtsmaterial für Ihre Schulform aus, das Sie nach dem Elementarisierungsmodell und dem Korrelationsmodell unter Berücksichtigung der Entwicklungsmodelle analysieren.
 - i. Sie haben 20 Minuten Zeit, Ihre Analyse zu präsentieren.
 - ii. Im Anschluss erfolgt eine 20-minütige Diskussion über Ihre Analyse.

Herleitung der Lehr-Lernaktivitäten

Aus diesen Prüfungsaufgaben ergibt sich in Zusammenhang mit den zuvor formulierten Lehr-Lernzielen die Lehr-Lernaktivität im Seminar. Denn die Lehrveranstaltung sollte so gestaltet werden, dass die Studierenden die Inhalte lernen und die Kompetenzen erwerben, die sie in der Prüfung benötigen. Die Lehr-Lernaktivität sollte sich an den Handlungen orientieren, die während der Prüfungsvorbereitung oder in der Prüfung relevant sind.

Für unser Beispiel ergeben sich dadurch folgende Lehr-Lernaktivitäten:

Die Studierenden sollen sich selbstständig Inhalte aneignen. Dementsprechend sollten im Seminar Texte gelesen und erarbeitet werden. Beurteilt wird in der mündlichen Prüfung die Diskussionskompetenz der Studierenden. Daher sollte auch im Seminar viel Raum für Diskussionen eingeplant werden. Diskutiert werden kann sowohl im Plenum, auf einem Podium oder in der Kleingruppe. In der mündlichen Prüfung müssen die Studierenden präsentieren. Also sollte es auch im Seminar Situationen geben, in denen die Studierenden präsentieren. Das kann in Form von Referaten, aber auch im Rahmen der Ergebnissicherung von Gruppenarbeiten etc. erfolgen. In beiden Prüfungsformen wird die Argumentationskompetenz geprüft. Das Argumentieren sollte daher im Seminar einen wichtigen Stellenwert einnehmen. Dabei sollten die Studierenden sowohl mündlich als auch schriftlich argumentieren üben. Kurze schriftliche Übungen können als Hausaufgabe oder im Seminar selbst eingefordert werden. Mündliches Argumentieren kann wie auch das Diskutieren in der Kleingruppe, auf dem Podium oder im Plenum erfolgen. Eine zentrale Aktivität in der Lehrveranstaltung sollte zudem das Analysieren von Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien sein. Wenn die Studierenden in der Prüfung bzw. in der Prüfungsvorbereitung Unterrichtsmaterial analysieren müssen, ist es wichtig, dass sie auch zuvor bereits am konkreten Material gearbeitet haben.

Fazit

Anhand der beiden Praxisbeispiele konnte gezeigt werden, dass das *Constructive Alignment* unabhängig von Fach und Studiengang universal einsetzbar ist. Es hilft den Lehrenden und Prüfenden dabei, ihre Lehrplanung, Lehre und Prüfung so aufeinander abzustimmen, dass die Studierenden tatsächlich das lernen können, was sie lernen sollen und das Gelernte auch real Gegenstand der Prüfung ist. Das Modell eignet sich daher sowohl zur Lehrplanung als auch zur kritischen Reflexion der eigenen Lehr- und Prüfungspraxis. Darüber hinaus ist es besonders geeignet, um die Lehr- und Prüfungspraxis der jeweiligen Lehrstühle, Fächer und Studiengänge zu hinterfragen. Gerade mit Perspektive auf die Reakkreditierung der Studiengänge wäre das *Constructive Alignment* ein geeignetes Instrument zur Evaluierung der Prüfungsordnung.

Literatur

- Biggs, John / Tang, Catherine (2007): Teaching for quality learning at university. What the student does, Maidenhead: McGraw-Hill, S. 50 ff.
- Barbour, Ian Greme (1992): Ethics in the age of technology. New York: HarperOne.
- Moore, Stephanie / May, Dominik / Wold, Kari (2012): Developing Cultural Competency in Engineering through Transnational Distance Learning. In: Hogan, Robert (ed.): Transnational Distance Learning and Building New Markets for Universities. Hershey (PA/USA): IGI Global, S. 210-228.
- May, Dominik / Moore, Stephanie / Eggeling, Matvej (2013): Transnationales kooperatives Lernen für Studierende der Ingenieurwissenschaften mittels Online-Lehrumgebungen zur Ausbildung interkultureller Kompetenz. In: Tekkaya, A. Erman et al. (Hrsg.): TeachING-LearnING.EU discussions – Innovationen für die Zukunft der Ingenieurausbildung. Aachen, Bochum, Dortmund: TeachING-LearnING.EU, S. 233-241.

Autor/Autorin:

Britta Baumert, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bereich Hochschuldidaktik des Zentrums für Hochschulbildung (zhb) der TU Dortmund.
E-Mail: britta.baumert@tu-dortmund.de

Dominik May, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Kompetenz- und Dienstleistungszentrum für das Lehren und Lernen in den Ingenieurwissenschaften (TeachING-LearnING.EU).
E-Mail: may@teaching-learning.eu

Kreativität in der Hochschullehre

Tobias Haertel & Claudius Terkowsky

Kreativität – was ist das überhaupt? So fangen sinngemäß fast alle Bücher und Aufsätze zu diesem Thema an, denn der Begriff „Kreativität“ ist so schillernd wie umstritten. Besonders gut sichtbar wird dies bei Dissertationen, die sich mit Kreativität befassen, in denen die Promovierenden, um den Stand der Forschung zu überschreiten, einen Teil ihrer Arbeit darauf verwenden müssen, das Dickicht der unterschiedlichen und teils widersprüchlichen Definitionen in der Breite abzubilden und dann mühsam einen eigenen Arbeitsbegriff zu bestimmen und zu begründen (s. z. B. Sonnenburg 2007, Yi 2008). Ein Beispiel zur Veranschaulichung: Kreativität meint (da gibt es noch eine weite Einigkeit) die Schaffung neuer Ideen. Damit sich Kreativität aber nicht in Beliebigkeit auflöst, wenn alles Neue kreativ ist (wie diese Zeilen bisher zwar neu, aber wahrscheinlich noch nicht kreativ sind), wird in vielen Arbeiten die Ansicht vertreten, dass es zu der neuen Idee einer Instanz bedarf, die darüber urteilt, ob die Idee auch kreativ ist (ein Individuum, eine Gruppe, eine Branche, gesellschaftliche Teilsysteme oder die Menschheit als Ganzes). Diese systemische Sichtweise umfasst schon die Durchsetzungsfähigkeit von Ideen und ist damit begrifflich näher bei der Innovation (lat. innovatio: Erneuerung) als bei der Kreativität, bei der es vom Wortsinn her (lat. creare: hervorbringen, schaffen, erschaffen) nur um die Schaffung neuer Ideen geht.

Ein für die Gestaltung von Hochschullehre anwendbares Konzept von Kreativität fehlte jedoch in der Kreativitätsforschung. An der TU Dortmund wurde daher im BMBF-Projekt „Da Vinci – Kreativität in der Lehre fördern“ ein Ansatz entwickelt, der für den Kontext der Hochschule beschreibt, was den Kreativitätsbegriff in der Lehre umfasst. Mit qualitativen und quantitativen Forschungsmethoden wurde ein Modell entwickelt und überprüft, das aus sechs Facetten besteht und bei Beantwortung der Frage „Was ist für Lehrende eine kreative Leistung von Studierenden?“ alle Aspekte abdeckt, die in diesem Zusammenhang in der Hochschullehre als Kreativität sichtbar werden (s. Abb. 1) (Jahnke/ Haertel 2010; Haertel/Terkowsky/Jahnke 2012).

Die *erste dieser sechs Facetten* zielt auf die Förderung des reflektierenden Denkens bei Studierenden ab. Situationen, in der die Lernenden nur die Informationen, die sie erhalten, aufnehmen, ohne sie weiter zu verarbeiten, gelten als un kreativ. Dennoch ist es bei manchen Klausuren für die Lernenden eine probate Strategie, Informationen, ohne sie ver-

standen zu haben, auswendig zu lernen und sie in der Prüfung wiederzugehen. Die Studierenden aus einem solchen rezeptiven Habitus herauszuholen, ist der erste Aspekt von Kreativitätsförderung – und zudem ein grundlegender, ohne dessen Erfüllung die Fokussierung anderer Facetten sinnlos wäre. Ein weit verbreiteter Trick, reflektierendes Denken zu fördern, ist die bewusste Aufnahme von falschen Informationen in das Lehrmaterial oder die Vorlesung. In einer hochschuldidaktischen Weiterbildungsveranstaltung zur Förderung von Kreativität wurde von einem Fall berichtet, in dem ein Lehrender seinen Studierenden die Aufgabe gab, selbst etwas herauszufinden, und die entsprechende Seite auf wikipedia, auf der diese Information sonst zu finden war, überarbeitete und einen Fehler einbaute. In der Folge lösten fast alle Studierenden die Aufgabe falsch, lernten aber nachhaltig etwas über den unreflektierten Gebrauch von Informationen.

Als *zweite Facette* wurde das selbständige Lernen identifiziert. Studierende, die alles hinterher getragen bekommen (z.B. Literatur, Skripte, Leitfäden, Gliederungen), lernen nicht, eigene Entscheidungen zu treffen und (Selbst-)Verantwortung für den eigenen Lernprozess und -erfolg (oder eben auch: Misserfolg) zu übernehmen. Aus dem Beschreiten bereits ausgetretener Wege entsteht aber nicht(s) Neues. Die Generierung neuer Ideen speist sich aus der Auseinandersetzung von Individuen mit für sie ungelösten Problemen. Studierende vor (Lern-)Probleme zu stellen statt ihnen diese abzunehmen, trainiert diese Fähigkeit und fördert überdies ihre Selbstkompetenz als angehende Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler. Ein einschlägiges Beispiel ist die für Lernende nicht einfache Aufgabe, selbst Themen für wissenschaftliche Arbeiten zu finden. In manchen Disziplinen ist es durchaus üblich, Themen für Seminar- oder Abschlussar-

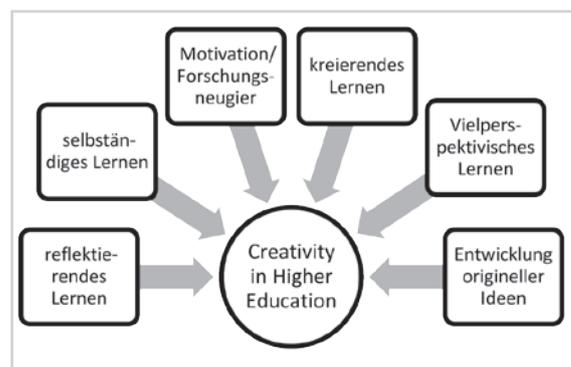


Abb. 1: Kreativität in der Hochschullehre

beiten zu vergeben. Dabei ist gerade die Themenfindung ein Prozess, der hochgradig an das eigene Vorwissen, eigene Interessen und Motive, eigene Vorerfahrungen anschließt und damit genuin individuell ist (Haertel/Terkowsky/Grahms 2013). An dieser Stelle bietet sich ein leicht umzusetzender Ansatz zur Förderung des selbständigen Lernens an.

Selbständigkeit ist letztlich auch eine Eigenschaft, die zu einer gesteigerten Motivation führen kann. Damit ist die *dritte Facette* der Kreativität in der Hochschullehre beschrieben, die Steigerung der Motivation, der Bereitschaft oder vielmehr Begeisterung zum Lernen. Intrinsische Motivation spielt bei der kreativen Entfaltung eine große Rolle. Sie ist eine Voraussetzung, um in einen Flow-Prozess zu gelangen. Mihaly Csikszentmihalyi nutzt den Flow-Begriff, um einen Zustand während eines Schaffensprozesses zu beschreiben, bei dem eine Person völlig in ihrer Tätigkeit aufgeht, eine Deckung zwischen Fühlen, Wollen und Denken erreicht (Csikszentmihalyi 2010). Möglichkeiten, die Freude der Studierenden am Lernen zu erhöhen, sollten in diesem Sinne genutzt werden. Entsprechende Ansätze finden sich in Veranstaltungen immer dann, wenn theoretisches Wissen auf für die Studierenden interessante Praxisfragen angewandt wird.

Aber auch eine gezieltere Betreuung der Studierenden kann zur Motivationssteigerung beitragen. An der Universität Münster wurde das Format „InTUT – PräTUT“ entwickelt, ein Verfahren, nach dem nur noch die Studierenden in die Übung einer großen Vorlesung gehen, bei denen vorher über eine Aufgabe ein entsprechender Bedarf festgestellt wurde und bei dem nur die speziellen Fragen dieser Lernenden in kleinen Gruppen behandelt werden (Backhaus/Bieling/Werthschulte 2004).

Im Idealfall sind Studierende auch bereits motiviert, wenn sie etwas für ihr Studium machen sollen. „Etwas machen“ im Sinne der Schaffung eines Produktes umfasst die *vierte Facette* von Kreativität in der Hochschullehre. Wenn die Lernenden nicht nur Informationen aufnehmen und an prüfungsrelevanter Stelle wiedergeben, sondern ihr neues Wissen beim Kreieren von etwas Eigenem anwenden (wie z.B. bei einer Seminararbeit, einem Versuchsaufbau, einer empirischen Untersuchung, einer Webseite zum Thema), kann das zur Entfaltung von Kreativität beitragen. Dies kann umso besser gelingen, je mehr es den Studierenden erlaubt ist, sich von den impliziten oder expliziten Erwartungshaltungen ihrer Lehrenden zu entfernen. Allerdings unterliegt in aller Regel das von Studierenden zu schaffende Produkt auch einer Bewertung bzw. Benotung, was die Ausrichtung der Lernenden an den Erwartungen der Lehrenden zur Folge hat. Ein Ausweg aus die-

sem Dilemma liegt in der stärkeren Berücksichtigung des Lernwegs bei der Bewertung zugunsten größerer Freiräume beim Produkt (bis zum Scheitern, was in Forschungskontexten passieren kann). Benotet würde dann z. B. das Lerntagebuch.

Die *fünfte Facette* von Kreativität in der Hochschullehre zielt auf die Fähigkeit und Bereitschaft der Studierenden ab, aus mehreren, unterschiedlichen Fragestellungen auf einen Gegenstand zu blicken. Überall, wo interdisziplinär gearbeitet wird, geschieht dies theoretisch, wobei in der Praxis alle am Forschungsprozess Beteiligten häufig in ihrer Perspektive verharren und die Interdisziplinarität durch das Zusammentragen der Blickwinkel entsteht. Die Kreativitätsfacette zielt jedoch darauf ab, die unterschiedlichen Perspektiven in einer Person zu vereinen, sie „vielperspektivisch“ werden zu lassen. Es gibt einige Denktechniken, die diese Fähigkeit trainieren (Bono 2002). An der TU Dortmund gibt es aber auch das für diese Zwecke ideale „Studium Fundamentale“, bei dem Studierende für ein bis zwei Veranstaltungen ihre eigene Disziplin verlassen und in Seminare oder Vorlesungen aus völlig anderen Fächern gehen können. Ein Ziel des Studiums Fundamentale ist es, Lernende mit Fragestellungen, Forschungsweisen und Methoden aus anderen Fächern vertraut zu machen, ihnen also fremde Perspektiven zu veranschaulichen. Ein erster, leichter Schritt zur Förderung der Vielperspektivität kann schon in der Öffnung eigener Veranstaltungen für das Studium Fundamentale liegen.

Alle bisher aufgeführten Facetten zur Förderung von Kreativität in der Hochschullehre leiten hin zur *sechsten und letzten Facette*, die gleichsam als „Königdisziplin“ am schwersten zu erreichen und vor allem nicht „erzwingbar“ ist: Die Entwicklung origineller Ideen (also von Ideen, die für die Studierenden neu sind, oder (je nach Sichtweise) neu für die Lehrenden oder sogar neu für die Wissenschaft insgesamt). Die meisten Kreativitätstechniken zielen erst einmal darauf ab, Denkblockaden zu überwinden und durch divergentes Denken viele Ideen zu entwickeln, in der Hoffnung, dass aus der Quantität dann auch die eine, qualitativ passende, originelle Idee hervorgeht. Davon ab lässt sich der „Empfang“ (Vaske 2006) origineller Ideen weder erzwingen noch erlernen. Allerdings können die Studierenden so gut es geht darauf vorbereitet werden, um so den Anflug origineller Ideen entscheidend zu begünstigen. Wichtig dazu ist die Schaffung eines kreativitätsförderlichen Klimas und die Ermutigung zur Kreativitätsentfaltung. Auch dazu gibt es an der TU Dortmund bereits eine sehr wertvolle Einrichtung: Die id-factory, die Ursula Bertram in der letzten Ausgabe des Journal Hochschuldidaktik vorgestellt hat (Bertram 2012). Hier finden Studierende einen Ort vor, an dem sie ihre Kreativität angstfrei entfal-

ten können, der inspirierend ist und der ideale Rahmenbedingungen für den Empfang origineller Ideen bietet.

Nun lassen sich ebenso wenig alle Lehrveranstaltungen in die id-factory verlegen, wie es unmöglich ist, in der eigenen Lehre immer alle Facetten der Kreativität zu fördern. Auch wenn die hier beschriebenen Beispiele sich teilweise einfach anhören, so ist darüber hinaus Förderung von Kreativität keineswegs trivial. Neben der didaktisch-fachlichen Reflexion ist die Entwicklung eines insgesamt stimmigen Lehr-/Lernszenarios im individuellen Lehrkontext genauso wichtig wie das Vorhandensein spezieller sozialer Kompetenzen, die spätestens dann benötigt werden, wenn die Studierenden geradezu zwangsläufig mit ihren eigenen kreativen Ideen und hohen Erwartungen die Vorstellungen der Lehrenden weit verfehlen. Auch hierfür gibt es an der TU Dortmund seit dem Wintersemester 2009/10 eine dritte sinnvolle Einrichtung zur Förderung von Kreativität in der Hochschullehre: Den hochschuldidaktischen Weiterbildungsworkshop „through the barricades“, seit dem Sommersemester 2012 ergänzt durch das fachspezifische Angebot für die Ingenieurwissenschaften „rage against the machine“. In beiden Workshops, die jeweils einmal im Semester angeboten werden, setzen sich Lehrende mit ihrem eigenen Konzept von Kreativität in der Lehre auseinander, lernen verschiedene Theorien und Methoden zur Kreativität kennen und entwickeln gemeinsam mit einem erfahrenen hochschuldidaktischen Moderationsteam passgenaue Lehr-/Lernszenarien für den individuellen Kontext, die den eigenen Konzepten und Vorstellungen entsprechen. Auf diese Weise wurden bereits eine Vielzahl spannender Innovationen für die Lehre entwickelt und an der TU Dortmund umgesetzt.

Literatur

- Backhaus, Klaus / Bieling, Marc / Werthschulte, Holger (2004): Einsatz internetgestützter Lehrkonzepte in einem Massenstudiengang Erfahrungen und Herausforderungen für die Zukunft. In: Bensberg, Frank / Brocke, Jan vom / Schultz, Martin B. (Hrsg.): Trendberichte zum Controlling. Festschrift für Heinz Lothar Grob. Berlin: Springer, S. 533-549.
- Bertram, Ursula (2012): Andersdenken – wo geht das? In: Journal Hochschuldidaktik, 23. Jg., Nr. 1-2, September 2012, S. 34-38.
- Bono, Edward de (2002): De Bonos neue Denkschule. Kreativer denken, effektiver arbeiten, mehr erreichen. München: mvg-Verlag.
- Csikszentmihalyi, Mihaly (2010): Flow. Das Geheimnis des Glücks. Stuttgart: Klett-Cotta, 15. Aufl.
- Haertel, Tobias / Terkowsky, Claudius / Grams, Hanna

(2013): Kreative Forschende oder fleißige Arbeitsbienen? Die Abschlussarbeit als Chance zur Kreativitätsförderung im Ingenieurstudium. In: Tekkaya, A. Erman / Jeschke, Sabine / Petermann, Marcus / May, Dominik / Friese, Nina / Ernst, Christiane / Lenz, Sandra / Müller, Kristina / Schuster, Katharina (Hrsg.): TeachING-Learn-ING.EU discussions – Innovationen für die Zukunft der Lehre in den Ingenieurwissenschaften. RWTH Aachen, Ruhr-Universität Bochum, TU Dortmund: TeachING-Learn-ING.EU, S. 45-53.

Haertel, Tobias / Terkowsky, Claudius / Jahnke, Isa (2012): Where have all the inventors gone? Is there a lack of spirit of research in engineering education? In: 15th International Conference on Interactive Collaborative Learning and 41st International Conference on Engineering Pedagogy in Villach, Proceedings, IAOE, Vienna.

Jahnke, Isa / Haertel, Tobias (2010): Kreativitätsförderung in Hochschulen – ein Rahmenkonzept. In: Das Hochschulwesen, 58. Jg., H. 3, S. 88-96.

May, Dominik / Terkowsky, Claudius / Haertel, Tobias / Pleul, Christian (2013): The laboratory in your hand – Making remote laboratories accessible through mobile devices. In: Proceedings of the 2013 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON), "Synergy from Classic and Future Engineering Education". Berlin: Technische Universität, March 13-15, 2013.

Sonnenburg, Stephan (2007): Kooperative Kreativität. Theoretische Basisentwürfe und organisationale Erfolgsfaktoren. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.

Terkowsky, Claudius / Haertel, Tobias (2013): Fostering the Creative Attitude with Remote Lab Learning Environments: An Essay on the Spirit of Research in Engineering Education. In: International Journal of Online Engineering (iJOE). IAOE, Vienna, Vol 9, Special Issue 5: "EDUCON2013", June 2013, S. 13-20.

Terkowsky, Claudius / May, Dominik / Haertel, Tobias / Pleul, Christian (2012): Experiential remote lab learning with E-Portfolios – Integrating tele-operated experiments into environments for reflective learning. In: 15th International Conference on Interactive Collaborative Learning and 41st International Conference on Engineering Pedagogy in Villach, Proceedings, IAOE, Vienna.

Vaske, Herman (2006): Die Invasion der Ideen. Dokumentarfilm, D, ZDF.

Yi, Xinfu (2008): Creativity, efficacy and their organizational, cultural influences. Diss. FU Berlin.

Autoren

Dr. Tobias Haertel, Leiter des Projekts „ELLI – Exzellentes Lehren und Lernen in den Ingenieurwissenschaften“ am Zentrum für Hochschulbildung (zhb) der TU Dortmund.
E-Mail: tobias.haertel@tu-dortmund.de

Claudius Terkowsky, Leiter der Forschungsgruppe Ingenieurdidaktik am Zentrum für Hochschulbildung (zhb) der TU Dortmund.

E-Mail: claudius.terkowsky@tu-dortmund.de

„Wenn Ihnen das Leben eine Zitrone gibt, machen Sie Limonade daraus.“

Vom Umgang mit schwierigen Lehrsituationen

Eva-Maria Schumacher

Schwierige Situationen in der Lehre sind normal. Sie sind Teil von Lernprozessen, aber manchmal auch gewollte oder ungewollte Störungen, die das Lernen und Lehren maßgeblich beeinträchtigen. Studierende beteiligen sich kaum an Diskussionen oder zeigen ein sehr dominantes Verhalten. Gruppenarbeiten werden verweigert oder andere Lernende ausgegrenzt. Der/die Lehrende wird nicht ernst genommen oder aber Studier- und Prüfungsbedingungen blockieren das didaktische Konzept, die Motivation oder ein sinnvolles Arbeiten.

Sicherlich könnte diese Liste unendlich fortgeführt werden. Schwierige Situationen sind in Anlehnung an die Themenzentrierte Interaktion (Cohn 2009) im Feld des Themas (z.B. Vorkenntnisse, Interesse, Verständnis), des Globe (z.B. Rahmenbedingungen, Studienbedingungen), der Gruppe (z.B. Zusammensetzung, Gruppendynamik) oder des Ichs (z.B. Selbstverständnis als Lehrende/r und Lernende/r, persönliche Eigenarten und Hintergründe) auszu-machen.

Welche Situationen als Störung oder Konflikt erlebt werden, hängt stark von der eigenen Person ab. Schlafen im Hörsaal kann für manche ein alltägliches Phänomen sein, das einfach ignoriert wird. Für andere ist es vielleicht eine Form der Respektlosigkeit, der vehement nachgegangen wird. Je nach Rollenverständnis und eigenen Erfahrungen betrachten wir Konflikte als Chance für die eigene Entwicklung – oder als Angriff und Bedrohung. Entsprechend anklagend, beschwichtigend, überrationalisierend, abschweifend oder „sportlich-lösungsorientiert“ (Satir 2009) ist dann der Umgang damit – mit sehr unterschiedlichen Ergebnissen. Als Lehrende sind wir Vorbild und Modell. Deshalb ist gerade der professionelle Umgang mit schwierigen Lehrsituationen eine wichtige Lehrkompetenz – die Kunst aus einer Zitrone (bestenfalls) Limonade zu machen.

Lehrende sollten regelmäßig über Ihren Umgang mit schwierigen Lehrsituationen nachdenken und sich auf den Weg zu einer „sportlich-klaaren-lösungsorientierten Haltung“ begeben, um Widerstände und schwierige Situationen möglichst in Lernprozesse zu verwandeln. Es gilt dann zu entscheiden, ob in der Situation „love it, change it oder leave it“ ansteht. Das heißt, mit manchen Situationen muss man sich arrangieren (etwa dass sich das Studierverhalten

durch den Bologna-Prozess verändert hat), manche kann man verändern (etwa durch andere didaktische Settings und Gespräche) und manchmal geht es auch darum, die eigene Grenze zu kommunizieren und Konsequenzen zu ziehen (wie etwa das Beenden einer Lehrveranstaltung als Extremfall, wenn gar nichts mehr geht). Gespräche mit Kolleg/inn/en und kollegiale Beratung oder Beratung durch hochschuldidaktische Einrichtungen helfen in extremen Fällen zu einer Strategie und Entscheidung zu kommen.

Zwei Bereiche beeinflussen die Entstehung und den Umgang mit schwierigen Situationen besonders: die didaktische Prävention und Störungsstufen, die auftreten und zum Konflikt eskalieren können.

Didaktische Prävention

Viele Störungen und Konflikte ergeben sich aus einer unpassenden didaktischen Dramaturgie, weshalb der Umgang mit schwierigen Lehrsituationen bei der Planung und beim Einstieg in die Lehrveranstaltung im Sinne einer didaktischen Prävention beginnt. Viele Störungen können vermieden, bzw. besser thematisiert und bearbeitet werden, wenn drei Aspekte aufeinander abgestimmt sind (Abb. 1).



Abb. 1: Didaktische Prävention (Schumacher 2011, S. 28)

- 1. Didaktische Dramaturgie:** Ziele, Inhalte, Methoden und Leistungsnachweise sind konstruktiv miteinander abgeglichen und folgen einem roten Faden. Die Verzahnung der Veranstaltung mit dem Studienverlauf ist nachvollziehbar. In der Vorbereitung wurde über einen „Plan B“ nachgedacht, falls das Konzept oder die Rahmenbedingungen sich kurzfristig ändern.

2. Lern- und Arbeitsvereinbarung: Zu Beginn wird das „Was und Wie“ der Veranstaltung vorgestellt oder mit den Studierenden gemeinsam erarbeitet. Dabei geht es um die Erreichung der Ziele, Arbeitsweisen, Regeln und möglicherweise das Ansprechen des „worst case“ (z.B. was passieren soll, wenn niemand den Text gelesen hat oder die Übungsaufgabe nicht gemacht wurde). Die gegenseitigen Erwartungen und Vorstellungen werden abgeglichen.

Beispiel: Ein Lehrender macht zu Beginn des Semesters eine Abfrage. Studierende geben auf die Frage „Was macht für Sie ein guter Lehrender aus?“ Antworten wie: „Er ist vorbereitet, engagiert, offen für Fragen, wertschätzend, gibt Feedback ...“. Der Lehrende kommentiert dies mit den Worten: „Eben dies macht für mich auch einen guten Studenten/eine gute Studentin aus. Können wir uns darauf verständigen, dass beide Seiten ihr Bestes dazu beitragen?“. So kann ein „commitment“ entstehen, das die beidseitige Verantwortung für den Lehr-/Lernprozess transparent macht.

3. Lernprozessessteuerung: Bei der Planung und Durchführung werden Aspekte des gehirngerechten Lehrens und Lernens beachtet und situativ eingesetzt. Störungen entstehen beispielsweise, wenn Studierende eine Denk- oder Verschnaufpause brauchen und dadurch Unruhe entsteht. Entsprechend kann es sinnvoll sein im Lehr-/Lernprozess kurze Aufgaben oder Fragen ins Plenum zu geben, die zu zweit besprochen werden. Nach einer Minute werden einige Ideen im Plenum kurz vorgestellt und im Anschluss werden sich die Studierenden wieder besser konzentrieren können, weil durch den Methodenwechsel auch eine indirekte Pause des Zuhörens entstanden ist.

Beispiel: Eine Lehrende stellt fest, dass nach Referaten immer die gleichen Studierenden diskutieren. Sie führt nach dem nächsten Referat eine Posterdiskussion durch, indem Flipcharts mit Impulsfragen an die Wand gehängt werden. Die Studierenden laufen herum, diskutieren und schreiben Kommentare auf. Die Ergebnisse kommen dann wieder ins Plenum. Plötzlich beteiligen sich sehr viel mehr Studierende.

Weitere Aspekte der Lernprozessessteuerung werden an dieser Stelle anhand der Kreativitätstechnik „Kopfstand“ vorgestellt. Dabei werden die Prinzipien, die das Lernen befördern können, verdreht und zeigen auf, wie didaktische Störungen entstehen.

Tipps zur didaktischen Störung

Geben Sie keinen Überblick, machen Sie keine Ziele transparent, wecken Sie keine Neugierde, geben Sie

keine Rückmeldungen, lehren Sie sinnlos und ohne Sinne, wiederholen Sie nichts, machen Sie keine Pausen, ignorieren Sie jeden roten Faden, gehen Sie den Dingen nicht auf den Grund, ignorieren Sie Gefühle und Lernklima, ignorieren Sie unterschiedliche Lernstile, verknüpfen Sie keine Inhalte.

Die drei Aspekte der didaktischen Prävention werden in ihrer Darstellung mit dem Eisberg-Modell der Kommunikation nach Watzlawick angelehnt (Watzlawick 2011). Dieses Modell beschreibt den sichtbaren Teil des Eisbergs als das Explizite, die Sachebene und den unsichtbaren Teil als das Implizite, die Beziehungsebene. Während die didaktische Prävention zu Beginn der Veranstaltung Ziele, Vorgehen, Regeln, Erwartungen und Befürchtungen explizit macht, sind Störungen und Konflikte häufig (zunächst noch) unter der Wasseroberfläche verborgen.

Störungsstufen und Interventionen

Je mehr Störungen auftreten und zu Konflikten werden, desto mehr drängen sich diese an die Wasseroberfläche, „sind im Raum spürbar“ und werden immer mehr explizit Thema. Je nach Phänomen und Stärke gibt es verschiedene Störungsstufen und Interventionen, die hier auch am Bild des Eisbergs dargestellt werden. Leichte Störungen, die eher ignorierbar sind, werden hier am Grund angesiedelt. Mit zunehmender Eskalation strömen sie an die Oberfläche, wo sie sich, einem Vulkanausbruch ähnlich, Bahn brechen. Konflikte der höchsten Störungsstufe, wie etwa Beleidigungen, Diffamierungen oder handgreifliche Auseinandersetzungen, brauchen dann häufig einen neuen expliziten Rahmen zur Konfliktklärung, möglicherweise unter Beteiligung Dritter.

Wie in Abbildung 2 dargestellt, ist die Einschätzung, welche Störung zu welcher Stufe gehört, individuell. Auch ist der Übergang von einer Stufe zur nächsten fließend und manchmal in einer anderen persönlichen Reihung als hier dargestellt. Das Modell will als Orientierung dienen und Möglichkeiten zur Intervention vorstellen.

Störungsstufen und Interventionen am Beispiel „Seitengespräch“

- 1. S1 Ignorieren:** Zwei Lernende führen ein Seitengespräch. Sie nehmen es wahr und ignorieren es.
- 2. S2 Nonverbales Ansprechen:** Das Gespräch geht weiter. Sie referieren weiter über ihr Thema und blicken die beiden an oder nähern sich den beiden. Sobald die Lernenden das Gespräch unterbrechen, unterbrechen auch Sie den Kontakt und referieren weiter.

3. S3 Ansprechen: Das Gespräch wird trotzdem weiter geführt. Sie stellen eine thematische konstruktive Rückfrage („Gibt es eine Frage?“, „Gibt es einen Beitrag zum Thema?“ *NICHT*: „Über was sprechen Sie?“, „Finden Sie meinen Vortrag so uninteressant?“).

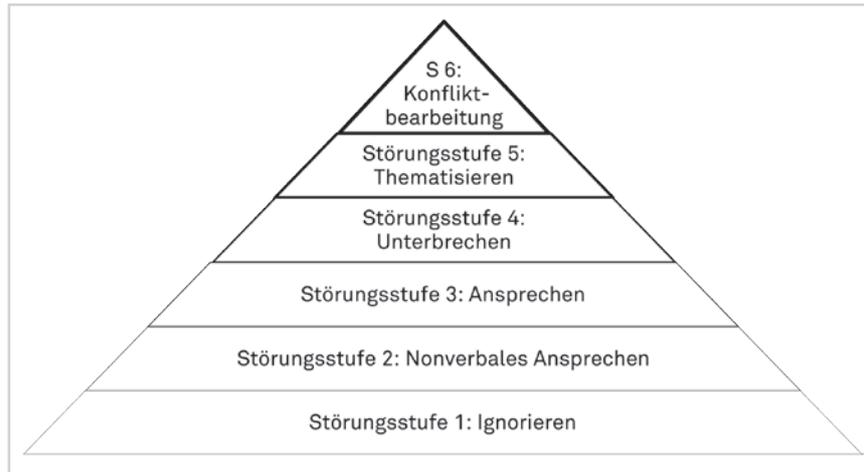


Abb. 2: Störungsstufen und Intervention (Schumacher 2011, S. 29)

4. S4 Unterbrechen: Das Gespräch wird weiter geführt und auch sonst wird es unruhig

im Raum. Hier gibt es verschiedene Möglichkeiten des Unterbrechens. Zum Einen könnten Sie nun die zwei Studierenden direkt ansprechen mit dem Hinweis, dass das Gespräch stört oder Sie verändern das Setting und führen eine kurze Arbeitsphase ein, indem Sie Zweierteams bilden und einen Arbeitsauftrag vergeben. Bei dieser Form der indirekten Lernprozesssteuerung ergeben sich die Teams so, dass gerade diese beiden nicht miteinander sprechen.

5. S5 Thematisieren: Trotz aller Interventionen wird das Gespräch wieder aufgenommen, bzw. weitergeführt. Hier ist ein deutlicher Übergang zum Konflikt und dieser wird nun explizit thematisiert. Mit Verweis auf die Lern- und Arbeitsvereinbarung (didaktische Prävention) wird der Lehrprozess unterbrochen und unter Einbezug der Gruppe ein neues commitment angestrebt. Hier entstehen oft Rückmeldeprozesse, die Informationen über weitere Schwierigkeiten und Wünsche offenbaren – wenn denn die Situation von einem konstruktiven, wertschätzenden Gesamtklima getragen wird. Alternativ kann das Thematisieren auch wieder indirekt passieren, indem die beiden Studierenden beim Rausgehen angesprochen werden und so in einem informellen 6-Augen-Gespräch der Konflikt thematisiert werden kann.

Manche Lehrende thematisieren an dieser Stelle auch die Option, den offenbar hohen Gesprächsbedarf außerhalb des Raumes zu klären und so anderen zu ermöglichen, weiter dem Thema zu folgen.

6. S6 Konflikt bearbeiten: Alle oder einige der obigen Interventionen wurden durchgeführt. Doch leider nehmen die Seitengespräche nicht ab, der Konflikt zieht sich nun schon durch mehrere Sitzungen. An dieser Stelle gilt es, ein Konfliktgespräch zu führen, das gut vorbereitet

sein will. Wenn es die ganze Gruppe betrifft, wird hierfür eine Sitzung zur Konfliktklärung notwendig sein oder die Konfliktbeteiligten werden zu einem expliziten Konfliktgespräch in die Sprechstunde eingeladen. Diese höchste Eskalationsstufe, bei der es zum Teil auch um Gewalt gehen kann, braucht eine hohe Sensibilität und Sicherheit. Manche – gerade junge wissenschaftliche Mitarbeiter/innen – erbitten sich für solche Gespräche die Beteiligung eines unbeteiligten Dritten, bzw. eines Vertreters der Fakultät.

Manche Lehrende erwägen in extremen Situationen einen Rauschmiss der Betroffenen aus der Veranstaltung. Dies kann zu einem Machtkampf führen, wenn etwa die Personen trotzdem sitzen bleiben. Wichtig ist es, vorab zu überdenken, welche Konsequenzen die jeweilige Intervention hat und welche Mittel wirklich nützlich sind. Darüber hinaus spielt es sicher eine wichtige Rolle, ob der/die Lehrende wissenschaftliche/r Mitarbeiter/in oder stathöhere/r Professor/in ist.

Viele Lehrende ziehen es vor, frühzeitig auf Störungen einzugehen und holen sich in Gesprächen Informationen über die Situation ein. Je länger ein Konflikt „ausgesessen“ wird, desto eher chronifiziert er und beeinflusst das Lernen und Lehren in erheblichen Maße.

„Wenn Dir das Leben eine Zitrone gibt, mach Limonade draus“ (Virginia Wolf)

Der konstruktive Umgang mit schwierigen Situationen stellt für jede/n Lehrende/n eine mehr oder weniger große Herausforderung dar. Grundsätzlich hilft, neben der Selbstreflexion und dem kollegialen und fachlichen Austausch, eine wertschätzende Haltung sich selbst und den Studierenden gegenüber. Dies gelingt, wenn die eigene emotionale Betroffenheit geklärt ist, Wahrnehmungen von

Interpretation und Wertungen getrennt werden und in einem lösungsorientierten Kommunikationsstil bestenfalls Widerstände und Einwände in Lernprozesse verwandelt werden.

Dieser Kommunikationsstil ist von bestimmten konstruktiven und lösungsorientierten Gesprächsstrategien geprägt, die hier am Beispiel des typischen Einwands „Gruppenarbeit bringt ja eh' nichts“ exemplarisch dargestellt werden.

Gruppenarbeitsallergie

Eine typische Situation ist der Widerstand gegen Gruppenarbeit. Sofern diese didaktisch sinnvoll strukturiert wurde (didaktische Prävention), können folgende Gesprächsstrategien eingesetzt werden, um den Einwand konstruktiv zu wenden:

„Gruppenarbeit bringt doch eh' nichts!“

1. Wertschätzendes Verstehen und konkretisierendes, lösungsorientiertes Nachfragen: „Aus Ihrer Sicht bringt Gruppenarbeit nichts. Was müsste passieren, damit sie für Sie Sinn macht?“
2. Selbstoffenbarung: „Für mich war im Studium Gruppenarbeit auch furchtbar. Bis ich im ersten Job in einem Projektteam arbeiten musste.“ Oder: „Mich ärgert diese Aussage, weil ich den Eindruck habe, dass Sie damit das Arbeiten hinauszögern.“
3. Metakommunikation: „Sprechen wir nochmal darüber, welche Ziele wir hier wie erreichen wollen und wer welche Aufgaben dabei übernimmt.“
4. Vorwurf-Wunsch: „Sie wünschen sich eine gruppenarbeitsfreie Lehre. Dieser Wunsch wird Ihnen nur teilweise erfüllt. Es wird aber auch Zeiten geben, wo Sie alleine arbeiten können.“
5. Umdeuten/Reframing: „Ich werde dafür bezahlt, Sie zum Arbeiten und Lernen zu bringen.“ Oder: „Stimmt, wenn man sie unprofessionell macht, bringt sie oft nichts! Ich hoffe, Sie tragen zur Professionalität bei.“
6. Vergleich/Bild: „Fußball spielt man auch nicht alleine.“
7. Humorvoll-provokativ: „Sie haben offenbar auch diese Gruppenarbeitsallergie. Dann verstehen Sie doch die nächste Arbeitsphase als Desensibilisierungstherapie.“
8. Delegieren/Ignorieren: „Danke. Gibt es sonst noch Fragen?“ Oder: „Vorschlag: Jetzt fangen wir mal an und ziehen am Ende ein Resümee.“

Widerstand gehört zum Lernen

Schwierige Situationen in der Lehre sind normal und gehören zum Lernen dazu. Sicherlich gibt es zu Beginn der Lehrtätigkeit sehr viel mehr Unsicherheiten und Schwierigkeiten. Andererseits berichten auch erfahrene Lehrende immer wieder von neuen Herausforderungen. In Workshops wird häufig zur allgemeinen Erleichterung festgestellt, dass sich viele mit ähnlichen Schwierigkeiten beschäftigen, die etwa mit Studier- und Hochschulbedingungen oder der Rollenfindung zum Beginn des Studiums zu tun haben. Der Globe, das Thema, die Gruppe und jede Person beeinflussen das Geschehen in Lehrveranstaltungen. Eine gute didaktische Prävention und der konstruktive Umgang mit schwierigen Situationen sind zentrale Voraussetzungen, dass Lernen und Lehren gelingen kann. In jeder Situation stellt sich die Entscheidung „love it, change it or leave it.“

Bestenfalls lernen Studierende *und* Lehrende aus diesen Situationen, wenn aus Zitronen Limonade gemacht wird.

Literatur

- Cohn, Ruth C. (2009): Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung Einzelner zu einer Pädagogik für alle. 15. Auflage. Stuttgart: Klett.
- Satir, Virginia (2009): Selbstwert und Kommunikation. Familientherapie für Berater und zur Selbsthilfe. 18. Auflage. Stuttgart: Klett.
- Richter, Regine (2005): Vielfalt als Chance: konstruktiver Umgang mit Heterogenität in Lehrveranstaltungen. Tübingen: Tübinger Beiträge zur Hochschuldidaktik.
- Schumacher, Eva-Maria (2011): Schwierige Situationen in der Lehre. Methoden der Kommunikation und Didaktik für die Lehrpraxis. Opladen, Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Watzlawick, Paul / Beavin, Janet H. / Jackson, Don D. (2011): Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. 12. Auflage. Bern: Huber Verlag.

Autorin

Eva-Maria Schumacher, Diplom-Pädagogin, Supervisorin, Lehrtrainerin und Lehrcoach (DVNLP), 1996-2002 an der TU Braunschweig und bei hdw-nrw als wissenschaftliche Mitarbeiterin tätig. 2002 Gründung von constructif – Personalentwicklung, Hochschuldidaktik, Großgruppenmoderation, Hagen.
E-Mail: schumacher@constructif.de

Mobile Learning in der Hochschullehre

Daniela Schmitz, Dominik May & Karsten Lensing

1. Einleitung

Im täglichen Leben der Studierenden nehmen mobile Endgeräte eine zunehmend wichtigere Rolle ein. Die Anzahl derer, die weder ein Handy, noch einen MP3-Player oder einen Laptop besitzen, ist verschwindend gering⁽¹⁾. Seit einigen Jahren steigt auch der Marktanteil von Smartphones und Tablet-PCs immer weiter an.¹ Dabei ist die Nutzung dieser Endgeräte breit gefächert und reicht vom Abrufen des aktuellen Wetters, der Zugverbindungen oder der persönlichen E-Mails von unterwegs bis hin zum Ersatz eines Laptops durch einen Tablet-PC. Gegenüber dieser Entwicklung wird deutlich, dass die aktive Nutzung mobiler Endgeräte in der Lehre an Hochschulen noch in den Kinderschuhen steckt.

Erste wissenschaftliche Publikationen mit Definitionen zu Mobile Learning (kurz m-learning oder auch Wireless Learning, Ubiquitous Learning, Seamless Learning, Nomadic Learning oder auch Pervasive Learning bzw. Educationⁱⁱ⁾) lassen sich seit dem Jahr 2000 finden. Anhand der jeweils formulierten Definitionen lassen sich auch die Entwicklungsschritte der Fachdiskussion im Kontext des Mobile Learning nachvollziehen. Während Quinn (2000) davon spricht, dass es sich bei Mobile Learning um „elearning through mobile computational devices: Palms, Windows CE machines, even your digital cell phone“ⁱⁱⁱ⁾ handelt, zeichnen Sharples et al. (2010) ein deutlich komplexeres Bild von Mobile Learning, indem sie schreiben, dass Mobile Learning auch durch die Mobilität von Lernenden und Wissen sowie durch die Kontextualisierung der Lernprozesse in die Lernenden-Umgebung charakterisiert wird.^{iv)}

Deutlich wird an dieser Gegenüberstellung auch, dass es möglich ist, sich dem Mobile Learning von unterschiedlichen Seiten zu nähern. Auf der einen Seite ist eine rein technische Betrachtungsweise möglich, welche die mobilen Endgeräte und ihre Eigenschaften in den Fokus nimmt und somit die technologische Dimension beschreibt. Auf der anderen Seite steht die didaktische Dimension, welche den Lernprozess und dessen Kontextualisierung sowie seine soziale Komponente im Fokus

hat.^{v)} Eine erste, intern am Zentrum für Hochschulbildung der TU Dortmund zu Mobile Learning durchgeführte Literaturanalyse betrachtet insgesamt 238 zumeist englischsprachige, wissenschaftliche Publikationen. Die fünf am häufigsten referenzierten Definitionen zu Mobile Learning stellen folgende Aspekte in den Vordergrund (Kursivierung von den Autoren dieses Beitrags ergänzt):

Mobile Learning devices are defined as handheld devices and [...] should be connected through wireless connections that ensure *mobility and flexibility*.^{vi)}

... provides the potential of *personal mobile technologies that could improve lifelong learning programs and continuing adult educational opportunities*.^{vii)}

What is new in ›mobile learning‹ comes from the *possibilities opened up by portable, lightweight devices that are sometimes small enough to fit in a pocket or in the palm of the one's hand*.^{viii)}

Any sort of learning that happens when the *learner is not at a fixed, predetermined location*, or learning that happens when the learner takes advantage of the learning opportunities offered by mobile technologies.^{ix)}

Learning will move more and more *outside of the classroom and into the learner's environments*, both real and virtual [...] *new learning is highly situated, personal, collaborative and long term; in other words, truly learner-centered learning*. [...] mobile devices are finding their way into classrooms in children's pockets, and we must ensure that educational practice can include these technologies in productive ways.^{x)}

Aufbauend auf diesen und weiteren Definitionen arbeitet Maske (2011) vier maßgebliche charakteristische Eigenschaften des Mobile Learning heraus, die sich in einem vierdimensionalen Beschreibungscluster für Mobile Learning Lehrveranstaltungen darstellen lassen (s. Abb. 1).^{xi)}

Dieses soll im Folgenden zur Erläuterung der Beispiele herangezogen werden. Das heißt bei der Beschreibung von Mobile Learning Veranstaltungen werden die folgenden Fragen gestellt: „Inwiefern ist die Nutzung mobiler Endgeräte in die Lehrveranstaltung eingeplant?“, „Inwiefern sind die Lernenden ortsunabhängig bei der Teilnahme an der Lehrveranstaltung?“, „Inwiefern sind die Lernprozesse

(1) Um eine Datenbasis genau für diese Aussage zu erhalten, findet im Moment eine Umfrage zum Medien-nutzungsverhalten im Rahmen des Forschungsprojekts „ELLI“ (www.elli-online.net) an den drei Hochschulen RWTH Aachen University, Ruhr-Universität Bochum und TU Dortmund statt. Mit Ergebnissen ist in der zweiten Jahreshälfte von 2013 zu rechnen.



Abb. 1: Beschreibungscluster für Mobile Learning Lehrveranstaltungen

kontextualisiert?“^{(2)xii} und „Inwiefern sind die Lernszenarien informell?“

2. Praxisbeispiele Mobile Learning auf Exkursionen

Die folgenden Praxisbeispiele entstanden auf der Basis der Zielvorgabe, Lernprozesse mit mobilen Endgeräten im Kontext der Hochschullehre anzureichern und bei der Realisierung keinen großen technischen Aufwand bzw. möglichst geringe Kosten zu verursachen. Im Folgenden stellen wir zwei schlanke (im Sinne von kostenneutral und geringem technischen Aufwand), didaktische Einsatzszenarien dar,^{xiii} die als Ergänzung oder Begleitung zur Präsenzlehre einsetzbar sind. Dies sind nur zwei mögliche Lernszenarien aus einem breiten Spektrum, welches durch mobile Lerntechnologie ermöglicht wird.

Worauf kommt es also an, wenn Sie als Lehrende ihre Lehre mit Mobile Learning anreichern möchten? Zunächst sollte geprüft werden, ob ein sinnvoller Einsatz von Mobile Learning zur Erreichung der Lernziele (1) notwendig und (2) überhaupt möglich ist. Weiterhin ist zu klären, ob mobile Lernsequenzen zusätzlich unterstützende oder notwendigerweise zu absolvierende Lernsequenzen sind und welche Mischung von Präsenz-, Online- und Mobile-Lernphasen vorgesehen sind. Als förderliche Faktoren für mobile Lernszenarien bieten sich

(2) Nach Göth, Froberg und Schwabe lässt sich Mobile Learning in vier Kontexte einteilen: 1) in irrelevante Kontexte wie in Bus oder Bahn, wo der Kontext für das Lernen keine besondere Rolle spielt; 2) Lernen in formalisierten Kontexten wie in der Vorlesung oder im Seminar, wo das Lernen in einen institutionalisierten Kontext mit formalen Abläufen eingebunden ist; 3) in sozialen Kontexten, wo das Lernen in Lerngruppen von Bedeutung ist; 4) in physischen Kontexten, wo Lernkontext und Umgebung stimmig sind wie beispielsweise das Lernen im Museum (vgl. Göth et al. 2007, S. 13).

offene Aufgabenstellungen an, die unter anderem ein Lernen in kleineren Gruppen ermöglichen und auch Raum für informelle Lernprozesse lassen. Bei der Gestaltung mobiler Lernszenarien sollte nicht vergessen werden, dass durch die Nutzung der persönlichen Geräte der Studierenden das Lernen in den privaten Kontext übergeht. Die Nutzung eines eigenen Gerätes bringt eine höhere affektive Bindung mit sich und sollte daher nicht unreflektiert erfolgen. Zudem sollte bei der Gestaltung vor allem der mobile Ansatz der Lerntechnologie ausgereizt werden, um ein mobiles Endgerät nicht für eLearning einzusetzen, welches genauso gut mit Hilfe eines PCs durchzuführen wäre. Letztendlich sollte die Zielgruppe beachtet werden, da nicht alle Studierenden standardmäßig mit dem mobilen Endgerät immer und überall für jede Lehrveranstaltung lernen (wollen).

2.1. Dokumentation und Reflexion des Lernprozesses

Mit Hilfe von Textverarbeitungsapplikationen für mobile Endgeräte, die kostenfrei erhältlich und plattformunabhängig sind, halten die Studierenden zu Beginn einer Veranstaltung oder einer Lerneinheit ihre persönlichen Lernziele fest. Dies können neben inhaltlichen auch soziale und methodische Ziele sein. Während einer Exkursion machen sich die Studierenden beispielsweise Notizen zu den Inhalten und ihren Lernzielen und dokumentieren, inwieweit sie ihre persönlichen Lernziele erreicht haben. Zum Abschluss der Lerneinheit werden diese Ziele thematisiert und der Lernprozess wird reflektiert. Mobile Endgeräte fungieren hier als individuelle, mobile Lernprozessunterstützung, zum Beispiel bei Museumsbesuchen oder Betriebsbesichtigungen im Rahmen kleinerer Seminare oder Projektgruppen. Neben Vorgaben zum Lerninhalt können die Studierenden durch die Internetanbindung auch erweiterte Informationen abrufen und adhoc entstehende Lernbedarfe stillen. Die Realisierung ist mit einer simplen Dokumentenvorlage im txt-Format möglich, welche Vorstrukturierungen für die Notizen oder Satzanfänge für die Lernziele enthält. Diese Vorlage erhalten die Studierenden vom Lehrenden und können diese auf ihre Geräte laden.

Beispielszenario: In der Vorbesprechung am Morgen des Exkursionstages legen die Lernenden ihre Lernziele für den Tag fest. Während des Tages gibt es vor den Pausen die Aufforderung zu dokumentieren und zu prüfen, inwieweit die Lernziele schon erreicht wurden und wie der Lernweg verlaufen ist. In der Nachbesprechung werden die Lernzielerreichung und der individuelle Lernweg reflektiert.

Einordnung in das Mobile Learning Cluster: Der Fokus dieses Beispielszenarios liegt in der Kontext-

tualisierung der individuellen Lernprozesse. Das Lernen findet direkt im relevanten physischen Kontext statt. Durch die Lernform der Exkursion besteht nur eine relative Ortsunabhängigkeit zwischen einzelnen Lernstationen. Das Lernen kann aber nicht außerhalb des Exkursionsortes stattfinden, da der relevante Kontext vor Ort eben das Lernen ermöglicht. Anders sieht die begleitende Dokumentation und Reflexion des Lernprozesses im Rahmen einer klassischen Präsenzlehrveranstaltung aus. Dabei kann das mobile Lernen als dokumentierte Reflexion des Lernens ortsunabhängig und in einem beliebigen Kontext stattfinden. Informelles Lernen didaktisch in einem Lernszenario direkt gestalten zu wollen, erweist sich als schwierig. Informelles Lernen ist interessengesteuert und muss nicht mit den Inhalten der Lehrveranstaltung identisch sein. Sicherlich sind im Rahmen eines Museumsbesuches neben dem Lehrziel der Veranstaltung zahlreiche Möglichkeiten gegeben, informell zu lernen.

2.2. Generierung von Lernfragen

Dieser Ansatz bringt im Unterschied zum ersten einen Perspektivwechsel für die Lernenden mit sich. Die Lernenden werden in einem Lernsetting zu einem Perspektivwechsel dazu angeregt, vom Lernenden in die Rolle des Lehrenden zu schlüpfen. Zu vorab definierten Lerneinheiten sollen die Lernenden Lernfragen bzw. Übungsaufgaben mit den richtigen Antworten bzw. Lösungshinweisen generieren (je nach Möglichkeit kann auch schon eine Auswahl an falschen Antworten dazu generiert werden). Diese Lernfragen kommen dann zur inhaltlichen Nachbereitung von Exkursionen oder einer Seminareinheit zum Einsatz. Die Gruppen tauschen ihre Lernfragen aus, erhalten gegenseitig Einblicke in die Inhalte und Interessensschwerpunkte der anderen Gruppen und bereiten so den Lernstoff der Lerneinheit nach.

Beispielszenario: Die Lernenden fertigen zu einem Ausstellungsbereich des Museums Lernfragen an. Inhalte aus diesem Bereich, die die Studierenden für interessant und lehrreich befinden, werden in Frageform verfasst. Neben der richtigen Antwort müssen beispielsweise auch drei falsche Antworten gefunden werden. Diese von den Lernenden erstellten Lernfragen dienen der Nachbereitung der Exkursion vor Ort, indem die einzelnen Lerngruppen ihre Lernfragen austauschen.

Einordnung in das Mobile Learning Cluster: Dieses Lernszenario nutzt mobile Lerntechnologie begleitend und ortsunabhängig für die Erstellung der Lernfragen. Der Kontext des Lernens kann entweder irrelevant sein oder in der Gruppe in einem sozialen Kontext stattfinden. Findet das Lernszenario als Exkursion statt, wäre es ein für das Lernen relevanter physischer Kontext. Aus diesem Lernszenario

kann informelles Lernen entstehen, wenn beispielsweise Lernende ihre Lernfragen interessierten Personen auch außerhalb der Exkursionsgruppe über ein Forum o.ä. zur Verfügung stellen.

3. Teaching Tips und Ausblick

Wenn Sie mobile Lernszenarien umsetzen möchten, sollten Sie auch potentielle Probleme berücksichtigen. Denn neben technischen und didaktischen Aspekten können zusätzlich weitere unvorhergesehene Aspekte als potentielle Störfaktoren für das Lernszenario auftauchen:

- Der Faktor „Draußen“: Wettereinflüsse, Verfügbarkeit des Lernangebotes
- Der Faktor Technik: Internetzugang, Akkulaufzeit, Funktion der Geräte und Anwendungen, Nutzung bestehenden Contents oder Contenterstellung, Anbindung an bestehende Technologien wie Lernplattformen
- Der Faktor Lernende: Motivation, Lernbereitschaft mobil zu lernen, Einstellung zu mobilen Endgeräten
- Der Faktor Lehrende: Kompetenzen zur Contenterstellung und -aufbereitung

Resümierend lassen sich aus den bisherigen Überlegungen und vorgestellten Beispielen so genannte Do's and Dont's für Lehrende festhalten. Die folgende Tabelle fasst die Tipps stichpunktartig zusammen:

Do's	Dont's
Informelles Lernen in Kleingruppen ermöglichen	Zu starr vorgegebene Aufgaben
Selbstorganisierte Herangehensweisen bei der Bearbeitung	Ausschließlich mit Leihgeräten für die gesamte Lerngruppe arbeiten
Sinnvolle Einbindung ins Gesamtkonzept der Lehrveranstaltung	Auf Reflexion des Lernwegs und des Technologieeinsatzes verzichten
Notwendigkeit der mobilen Lernunterstützung prüfen	Nur als eLearning auf dem Tablet umsetzen
Abwechslungsreicher Medieneinsatz, verschiedene Lerntypen ansprechen	Voraussetzen, dass alle Studierende „Digital Natives“ sind

Das Thema „Mobile Learning“ wird am Zentrum für Hochschulbildung im Rahmen des Forschungsprojekts „ELLI – Exzellentes Lehren und Lernen in den Ingenieurwissenschaften“ fokussiert. Neben der Entwicklung und Erprobung von Mobile Learning Anwendungsszenarien geht es auch um deren Einbettung in den Gesamtkontext von virtueller Lehre. Für die hochschuldidaktische Forschung zur Nutzung mobiler Endgeräte in der Lehre sind zurzeit vier konkrete Szenarien in Planung bzw. bereits in der Umsetzung. (1) Neben den mobilen Endgeräten werden im Rahmen von ELLI und in Zusammenarbeit mit dem „Institut für Umformtechnik und Leichtbau“ (IUL) auch Lehr-Lernszenarien mit Remote Laboratories (am IUL sind dies im Speziellen Labore

mit entsprechendem Equipment zur Bestimmung und Untersuchung von Materialkennwerten, welche über einen online-Zugang nutzbar sind) erarbeitet. Mobile Learning soll in diesen Kontext integriert werden. Das heißt, dass die Labore zukünftig auch über mobile Endgeräte nutzbar gemacht werden. In Ergänzung dazu wird auch an einem Mobile-Learning-Szenario gearbeitet, welches die Reflexion des Lernens und die Kollaboration der Studierenden mit Hilfe der mobilen Endgeräte fördert.^{xiv} (2) Ein weiteres Szenario wird im Kontext einer transnationalen online-Lehrveranstaltung zwischen der TU Dortmund und der University of Virginia umgesetzt. Im Rahmen dieser Lehrveranstaltung lernen deutsche und amerikanische Studierende gemeinsam, indem sie die gleiche Lehrveranstaltung online besuchen und dort gemeinsame Lehrprojekte durchführen.^{xv} In Zukunft soll erforscht werden, welche Vorteile für die Kommunikation und Kollaboration die Nutzung mobiler Endgeräte birgt und welchen Einfluss dies auf die Gestaltung des Lehr-Lernszenarios in der praktischen Umsetzung hat. (3) Für eine Veranstaltung zum Thema „Projektmanagement“ wird zurzeit untersucht, wie effektive Kommunikation im Projekt durch die Nutzung mobiler Endgeräte unterstützt werden kann. Für diese Untersuchung wurden Studierende mit entsprechender Hardware ausgestattet und diese erarbeiten in Kooperation mit den Dozierenden ein Lastenheft, welches die notwendigen Ausstattungsmerkmale eines mobilen Endgeräts beschreibt, um Projektkommunikation zu fördern. (4) Ein letztes Szenario zielt auf die Kreativität von Studierenden ab und wird in einer Veranstaltung zu Kreativität selbst umgesetzt. Mit Hilfe einer speziell entwickelten App sollen Studierende ihre persönlichen, kreativen Momente im alltäglichen Kontext mit Hilfe von Fotos, kurzen Sprachnotizen o.ä. festhalten. Ausgehend davon wird einerseits untersucht, wann Studierende kreativ sind, andererseits sollen die Studierenden durch das Teilen und Reflektieren dieser Momente in einen gemeinsamen, kreativen Prozess kommen.

Die oben beschriebenen Szenarien sind nur Beispiele für eine Unzahl von Möglichkeiten, mobile Endgeräte in der Lehre einzusetzen. Die Forschung dazu hat gerade erst begonnen. Sollten Sie auch eine Idee haben und suchen dafür Unterstützung oder möchten diese intensiv beforschen, so freuen wir uns, wenn Sie sich mit uns in Kontakt setzen. Ansonsten können wir Sie nur ermuntern, Ihre Ideen in diesem Kontext einfach umzusetzen.

Anmerkungen

ⁱ Internetquelle: <http://www.crn.de/hardware/artikel-98610.html> (abgerufen am 21.05.2013)

ⁱⁱ Frohberg, D. (2008): Mobile-Learning. Dissertation, S. 3

ⁱⁱⁱ Quinn, C. (2000): mLearning: Mobile, Wireless, in your Pocket Learning. LineZine, Fall 2000, URL: [http://www.](http://www.linezine.com/2.1/features/cqmmwiyp.htm)

[linezine.com/2.1/features/cqmmwiyp.htm](http://www.linezine.com/2.1/features/cqmmwiyp.htm) Webdokument, letzter Zugriff: 21.05.2013

^{iv} Sharples, M. et al (2010): A Theory of Learning for the Mobile Age. In Bachmair, B. (Hrsg.): Medienbildung in neuen Kulturräumen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 87-99 zitiert nach Ph. Maske (2011): Mobile Applikationen 1 Interdisziplinäre Entwicklung am Beispiel des Mobile Learning. Wiesbaden: Springer Gabler, S. 152.

^v Maske, Ph. (2011): Mobile Applikationen 1 Interdisziplinäre Entwicklung am Beispiel des Mobile Learning. Wiesbaden: Springer Gabler, S. 154.

^{vi} QUINN, C. (2001): mLearning: mobile, wireless, in-your-pocket learning, LineZine.

^{vii} Sharples, Mike (2000): The Design of Personal Mobile technologies for Lifelong Learning, 34. Aufl.

^{viii} Kukulska-Hulme, Agnes / Traxler, John (2005): Mobile learning. A handbook for educators and trainers. London.

^{ix} O'Malley, Claire u.a. (2003): WP4-Guidelines for learning/teaching/tutoring in a mobile environment/MO-Blearn. Forschungsbericht.

^x Naismith, Laura (2004): Literature Review in Mobile Technologies and Learning. (NESTA Futurelab Series, Report 11). In: NESTA Futurelab Series.

^{xi} Maske, Ph. (2011): Mobile Applikationen 1 Interdisziplinäre Entwicklung am Beispiel des Mobile Learning. Wiesbaden: Springer Gabler, S. 152.

^{xii} Göth, C. / Frohberg, D. / Schwabe, G. (2007): Von passivem zu aktivem mobilen Lernen. In: Zeitschrift für e-learning, Lernkultur und Bildungstechnologie, 2. Jg., H. 4, S. 12 – 28.

^{xiii} Schmitz, D. (2012): Mobile Lernprozessunterstützung auf Exkursionen. In: Hamburger eLMagazin #09, Dezember 2012, S. 23-25, URL: http://www.uni-hamburg.de/eLearning/eCommunity/Hamburger_eLearning_Magazin/eLearningMagazin_09.pdf

^{xiv} Terkowsky, C. / May, D. / Haertel, T. / Pleul, C. (2013): Experiential Learning with Remote Labs and E-Portfolios – Integrating tele-operated experiments into personal learning environments. In: International Journal of Online Engineering (iJOE), Vol. 9, No. 1/2013, S. 12-20.

^{xv} Moore, St. / May, D. / Wold, K. (2012): Developing Cultural Competency in Engineering through Transnational Distance Learning. In Hogan, R. (ed.): Transnational Distance Learning and Building New Markets for Universities. Hershey (PA/USA): IGI Global, S. 210-228.

Autor/Autorin

Daniela Schmitz, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt TUMENDO des Zentrums für Hochschulbildung (zhb) der TU Dortmund.

E-Mail: daniela.schmitz@tu-dortmund.de

Dominik May und *Karsten Lensing*, Geschäftsführer bzw. studentischer Mitarbeiter im Kompetenz- und Leistungszentrum für das Lehren und Lernen in den Ingenieurwissenschaften (Teaching-Learning.EU).

E-Mail: may@teaching-learning.eu

McTeachie's Online Teaching Tips

Lehre laden – Ruhr-Universität Bochum

Lehre laden ist eine Online-Plattform der internen Weiterbildung der Ruhr-Universität Bochum. Dort finden Sie hilfreiche Tipps, Leitfäden, Definitionen, anregende Fragen, praktische Übungen sowie weiterführende Literaturhinweise rund um das Thema Lehre.

<http://www.ruhr-uni-bochum.de/lehreladen/>



der mögliche Verhaltensweisen im Umgang mit Schwierigkeiten rund um die Lehre bietet. Außerdem finden Sie dort zahlreiche Tipps und Hilfen zur Planung, Durchführung und Reflexion von Lehrveranstaltungen. Hier finden Sie auch Anregungen, wie Sie Ihre Studierenden bei der Prüfungsvorbereitung unterstützen und Ihre Prüfungen gestalten können.

[http://www.hochschuldidaktik.net/index.php?lg=de&main=Lehrpraxis_\(LP\)&site=05:00:00](http://www.hochschuldidaktik.net/index.php?lg=de&main=Lehrpraxis_(LP)&site=05:00:00)

e-teaching.org – Leibniz-Institut für Wissensmedien

e-teaching.org ist ein Informationsangebot und Beratungswerkzeug für (tele-)mediale Hochschullehre des Leibniz-Instituts für Wissensmedien in Tübingen. Die Plattform bietet Erklärungen, technische Anleitungen, didaktische Überlegungen, Praxisbeispiele und zahlreiche Literaturtipps zum Thema e-learning.

<http://www.e-teaching.org/>

Teaching Large Classes – University of Queensland, Australien

Die WeBSITE Teaching Large Classes ist im Rahmen des AUTC Projektes der University of Queensland im Jahr 2001 entstanden. Hier lassen sich Anleitungen, Hilfestellungen und Tipps zur Planung, Konzeption, Durchführung und Evaluation von großen Lehrveranstaltungen sowie einschlägige Studien und Literatur zu diesem Thema finden.

<http://www.cadad.edu.au/largeclasses/>

Lehridee – Netzwerk hdw-nrw

Lehridee ist ein Kooperationsprojekt des Netzwerkes Hochschuldidaktische Weiterbildung Nordrhein-Westfalen mit der Hochschulbibliothek der FH Bielefeld. Diese Datenbank stellt umfangreiche Literatur zu hochschuldidaktischen Fragen zum freien Download zur Verfügung.

<http://www.lehridee.de>

Lehrpraxis der Geschäftsstelle der Studienkommission für Hochschuldidaktik an Hochschulen für Angewandte Wissenschaften in Baden-Württemberg

Auf den Seiten der Hochschuldidaktik der Hochschule Karlsruhe finden Sie unter „Lehrpraxis“ zahlreiche Anregungen für die Praxis, z. B. einen Fragenkatalog mit typischen Fragen zur Lehre,

learn:line NRW

Die learn:line ist die Bildungssuchmaschine des Landes Nordrhein-Westfalen. Eine stetig wachsende Zahl an Bildungsinhalten in einer immer größer werdenden Plattformgemeinde macht das Auffinden konkreter Unterrichtsmedien fortlaufend schwieriger.

Die learn:line NRW stellt sich dieser Herausforderung, indem sie eine zentrale Suche für qualitative Bildungsinhalte bietet. Ein Datenpool von zurzeit ca. 24.000 Lernobjekten ermöglicht über eine differenzierte Suche das Auffinden gewünschter Materialien.

http://www.learnline.schulministerium.nrw.de/app/suche_learnline/

Methodenkoffer – Bundeszentrale für politische Bildung

Der Methodenkoffer stellt auf einer übersichtlich gestalteten Webseite zahlreiche Methoden für die Lehre vor. Die Methoden werden ausführlich beschrieben. Der Aufwand, das Material sowie die notwendigen Bedingungen werden entsprechend aufgeführt.

<http://www.bpb.de/lernen/unterrichten/methodik-didaktik/227/methodenkoffer>

Methodenpool – Universität zu Köln

Der Methodenpool stellt konstruktive und systemische Lehrmethoden vor, die für alle Bereiche des didaktischen Handelns genutzt werden können. Die Methoden sind geordnet nach konstruktiven und systemischen Methoden sowie nach inhaltlichen Gesichtspunkten. Neben der Kurzbeschreibung der jeweiligen Methode finden sich eine kurze inhaltliche Begründung, einige Beispiele, Erfahrungen aus der Praxis sowie eine Reflexion.

<http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/didaktik/>

Weiterbildung, Lehre und Beratung

Unser Veranstaltungsangebot mit detaillierten Beschreibungen der Workshops und Hinweisen zur Anmeldung finden Sie im Internet auf der Seite www.zhb.tu-dortmund.de/hd/veranstaltungen/.

Bitte beachten Sie: alle Veranstaltungen beginnen s.t

■ Angebote für Lehrende

Der Bereich Hochschuldidaktik bietet den Erwerb des NRW Zertifikats "Professionelle Lehrkompetenz für die Hochschule" an. Das Zertifikat umfasst in drei Modulen insgesamt 200 Arbeitseinheiten (1 AE = 45 Min.), die sich folgendermaßen aufteilen:

- **Basismodul** (60 AE),
- **Erweiterungsmodul** (60 AE),
- **Vertiefungsmodul** (80 AE).

Das **Basismodul** umfasst regulär die dreitägige Kompaktveranstaltung „Start in die Lehre“ (20 AE) vor Beginn des Wintersemesters und die Veranstaltung „Hochschuldidaktische Grundlagen für Lehrende“ (40 AE). Sollte Ihnen die Teilnahme an einer dieser Veranstaltungen nicht möglich sein, können Sie sich in Ausnahmefällen ein alternatives Basismodul zusammenstellen. Bitte beachten Sie dabei, dass die Teilnahme an bestimmten Veranstaltungen verpflichtend ist.

Mit einem Bericht, in dem die eigene Lehrtätigkeit und die gewonnenen Lehrerfahrungen reflektiert und dokumentiert werden, schließen die Teilnehmer/innen das Basismodul ab.

Das **Erweiterungsmodul** besteht aus individuell zusammengestellten Workshops unseres Veranstaltungsangebots und Eigentätigkeit (Workload) der Teilnehmer/innen.

Im **Vertiefungsmodul** erarbeiten die Teilnehmer/innen in Zusammenarbeit mit einem/einer Mitarbeiter/in des Bereichs Hochschuldidaktik oder des Lehrstuhls Hochschuldidaktik und Hochschulforschung ein innovatives Konzept für eine ihrer Lehr- oder lehrrelevanten Veranstaltungen. Die Themenpalette von Modul III ist breit gefächert. Die Teilnehmer/innen bearbeiten ein Thema eigener Wahl. Voraussetzung ist, dass das Vorhaben einen innovativen Charakter und einen Bezug zu Lehre und Studium hat. Das Modul umfasst die Konzeption, Durchführung, Auswertung und Reflexion des Vorhabens. Unsere Rolle besteht in der Beratung und der praxisbegleitenden Betreuung der Teilnehmer/innen. Beispiele dazu finden Sie auf unserer Webseite unter www.zhb.tu-dortmund.de/hd/vertiefungsmodul/.

Das Vertiefungsmodul kann erst nach Abschluss des Basis- und des Erweiterungsmoduls zertifiziert werden.

Ausführliche Informationen zum Zertifikat finden Sie auf unserer Homepage unter der Rubrik „Bereich Hochschuldidaktik“.

Alle Veranstaltungen können natürlich auch unabhängig vom Erwerb des Zertifikats besucht werden. Die jeweilige Teilnahme wird bescheinigt.

Ansprechpartnerin: Dr. Sigrid Dany, E-Mail: sigrid.dany@tu-dortmund.de.

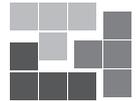
hdnewsletter

Möchten Sie fortlaufend über aktuelle Veranstaltungen des Bereichs Hochschuldidaktik informiert werden?

Abonnieren Sie unseren monatlichen Newsletter unter:

<http://www.zhb.tu-dortmund.de/hd/newsletter/>

VERANSTALTUNGEN IM BASISMODUL



START IN DIE LEHRE – Eine hochschuldidaktische Einführung in das Lehren und Lernen an der Technischen Universität Dortmund (20 AE)

Termin: Dienstag, 24.09.2013 bis Donnerstag, 26.09.2013, jeweils 9:00-17:00 Uhr

Zielgruppe: Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aller Fachbereiche, die mit der Lehre beginnen

Kontakt und Informationen: sigrid.dany@tu-dortmund.de, www.zhb.tu-dortmund.de/hd/start/

Hochschuldidaktische Grundlagen für Lehrende (40 AE)

Dozentinnen: Matthia Quellmelz / Britta Baumert

Termine:

- 2-tägige Auftaktveranstaltung: 25. und 26. Oktober 2013, jeweils 10:15-18:00 Uhr
- Praxisphase (wird dort terminiert)
- 2-tägige Abschlussveranstaltung: 24. und 25. Januar 2014, jeweils 10:15-18:00 Uhr

Zielgruppe: Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aller Fachbereiche, die mit der Lehre beginnen

Kontakt und Information: matthia.quellmelz@tu-dortmund.de

Anmeldeschluss: 14. Oktober 2013

Praxisbegleitende Beratung (8 AE)

Dozentin: Britta Baumert

Termine: 17. Oktober 2013, 21. November 2013, 12. Dezember 2013, 16. Januar 2014, jeweils 17:00-18:30 Uhr / 6. Februar 2014 (Ausweichtermin)

Zielgruppe: Wissenschaftliche Mitarbeiter/innen

Kontakt und Information: britta.baumert@tu-dortmund.de

Anmeldeschluss: 30. September 2013

Lehrcoaching für gute Lehre (8 AE)

Dozentin: Matthia Quellmelz

Termine: 23. Oktober 2013, 13. November 2013, 11. Dezember 2013, 15. Januar 2014, jeweils von 16:30-18:00 Uhr

Zielgruppe: Wissenschaftliche Mitarbeiter/innen

Kontakt und Information: matthia.quellmelz@tu-dortmund.de

Anmeldeschluss: 14. Oktober 2013

Feedback einholen (8 AE)

Dozentin: Dr. Sigrid Dany

Termin: 8. November 2013, 09:00-17:00 Uhr

Zielgruppe: Wissenschaftliche Mitarbeiter/innen und Postdocs

Kontakt und Information: sigrid.dany@tu-dortmund.de

Anmeldeschluss: 24. Oktober 2013

Feedback geben (8 AE)

Dozentin: Dr. Sigrid Dany

Termin: 6. Dezember 2013, 09:00-17:00 Uhr

Zielgruppe: Wissenschaftliche Mitarbeiter/innen und Postdocs

Kontakt und Information: sigrid.dany@tu-dortmund.de

Anmeldeschluss: 21. November 2013

Lehre und Prüfungen kompetenzorientiert gestalten (12 bis 16 AE)

Dozentin: Marion Kamphans

Termine: 20. Februar 2014, 9:00-17:00 Uhr, und 21. Februar 2014, 9:00-13:00 Uhr

Zielgruppe: Wissenschaftliche Mitarbeiter/innen und Postdocs

Kontakt und Information: marion.kamphans@tu-dortmund.de

Anmeldeschluss: 10. Februar 2014



VERANSTALTUNGEN IM ERWEITERUNGSMODUL

THEMENBEREICH: LEHREN UND LERNEN

Selbstmanagement (8 AE)

Dozentin: Matthia Quellmelz

Termin: 11. Oktober 2013, 9:00-17:00 Uhr

Zielgruppe: Wissenschaftliche Mitarbeiter/innen und Postdocs

Kontakt und Information: matthia.quellmelz@tu-dortmund.de

Anmeldeschluss: 1. Oktober 2013

Wege zu guter Lehre – eine Diskussion zwischen Forschenden, Lehrenden und Hochschuldidaktikern

Leitung: Matthias Heiner / Dr. Sigrid Dany

Termine: 4. Dezember 2013 und 15. Januar 2014, jeweils 18:00-19:30 Uhr

Zielgruppe: Wissenschaftliche Mitarbeiter/innen und Postdocs

Kontakt und Information: matthias.heiner@tu-dortmund.de

Anmeldeschluss: 20. November 2013

Rage Against the Machine (Arbeitstitel) – Kreativitätsförderung in den Ingenieurwissenschaften (16 AE)

Dozenten: Dr. Tobias Haertel / Claudius Terkowsky

Termine: 16. und 17. Januar 2014, jeweils 10:00-18:00 Uhr

Zielgruppe: Wissenschaftliche Mitarbeiter/innen und Postdocs aus den Ingenieurwissenschaften

Kontakt und Information: tobias.haertel@tu-dortmund.de

Anmeldeschluss: 2. Januar 2014

E-Learning – Lehren und Lernen mit digitalen Medien (8 AE)

Dozentin: Daniela Schmitz

Termin: 6. und 7. Februar 2014, jeweils 14:00-18:00 Uhr

Zielgruppe: Wissenschaftliche Mitarbeiter/innen und Postdocs

Kontakt und Information: daniela.schmitz@tu-dortmund.de

Anmeldeschluss: 23. Januar 2014

Lehre und Prüfungen kompetenzorientiert gestalten (12 AE)

Dozentin: Marion Kamphans

Termine: 20. Februar 2014, 9:00-17:00 Uhr, und 21. Februar 2014, 9:00-13:00 Uhr

Zielgruppe: Wissenschaftliche Mitarbeiter/innen und Postdocs

Kontakt und Information: marion.kamphans@tu-dortmund.de

Anmeldeschluss: 10. Februar 2014

PRAXISBEGLEITENDE BERATUNG, COACHING, SUPERVISION

Coaching bei hochschuldidaktischen Fragen zu Lehr-/Lernthemen

Die Coachings werden für Einzelpersonen und für Gruppen innerhalb eines Faches angeboten (in-house-training).

Termine nach Vereinbarung

Kontakt: Dr. Sigrid Dany, sigrid.dany@tu-dortmund.de

Supervision zur Verbesserung professionellen Handelns: Wissen was man tut und tun was man kann

Die Supervision wird für Einzelpersonen und für Teams angeboten.

Termine nach Vereinbarung

Kontakt: Dr. Sigrid Dany, sigrid.dany@tu-dortmund.de

Praxisbegleitende Beratung (8 AE)

Dozentin: Britta Baumert

Termine: 17. Oktober 2013, 21. November 2013, 12. Dezember 2013, 16. Januar 2014, jeweils 17:00-18:30 Uhr / 6. Februar 2014 (Ausweichtermin)

Zielgruppe: Wissenschaftliche Mitarbeiter/innen

Kontakt und Information: britta.baumert@tu-dortmund.de

Anmeldeschluss: 30. September 2013

Lehrcoaching für gute Lehre (8 AE)

Dozentin: Matthia Quellmelz

Termine: 23. Oktober 2013, 13. November 2013, 11. Dezember 2013, 15. Januar 2014, jeweils von 16:30-18:00 Uhr

Zielgruppe: Wissenschaftliche Mitarbeiter/innen

Kontakt und Information: matthia.quellmelz@tu-dortmund.de

Anmeldeschluss: 14. Oktober 2013

THEMENBEREICH: BERATEN LERNEN

Feedback geben (8 AE)

Dozentin: Dr. Sigrid Dany

Termin: 6. Dezember 2013, 09:00-17:00 Uhr

Zielgruppe: Wissenschaftliche Mitarbeiter/innen und Postdocs

Kontakt und Information: sigrid.dany@tu-dortmund.de

Anmeldeschluss: 21. November 2013

THEMENBEREICH: EVALUATION UND FEEDBACK

Feedback einholen (8 AE)

Dozentin: Dr. Sigrid Dany

Termin: 8. November 2013, 09:00-17:00 Uhr

Zielgruppe: Wissenschaftliche Mitarbeiter/innen und Postdocs

Kontakt und Information: sigrid.dany@tu-dortmund.de

Anmeldeschluss: 24. Oktober 2013

THEMENBEREICH: PRÜFEN UND BEWERTEN

Lehre und Prüfungen kompetenzorientiert gestalten (16 AE: 12 AE Workshop + 4 AE Eigenleistung)

Dozentin: Marion Kamphans

Termine: 20. Februar 2014, 9:00-17:00 Uhr, und 21. Februar 2014, 9:00-13:00 Uhr

Zielgruppe: Wissenschaftliche Mitarbeiter/innen und Postdocs

Kontakt und Information: marion.kamphans@tu-dortmund.de

Anmeldeschluss: 10. Februar 2014

■ Angebote für Promovierende

Kompetenzentwicklung Promovierender (32 AE)

Dozentin: PD Dr. Ulrike Senger

Termine: 30. September, 1. Oktober, 7. Oktober und 8. Oktober 2013, jeweils 10:00-18:00 Uhr

Kontakt und Information: senger@docfor.de

Anmeldeschluss: 16. September 2013

Promotionscoaching: Coaching-Werkstatt für Promovierende (8 AE)

Dozentin: Dr. Jutta Wergen

Termine: 25. Oktober 2013, 9:00-17:00 Uhr

Kontakt und Information: info@coachingzonen.de

Anmeldeschluss: 14. Oktober 2013

Writing for Academic Purposes (12 AE)

Dozent: Dr. Stefan Schustereder

Termine: 5. November 2013, 10:00-18:00 Uhr, und 7. November 2013, 10:00-14:00 Uhr

Kontakt und Information: stefan.schustereder@gmx.de

Anmeldeschluss: 17. Oktober 2013

■ Wir gratulieren zur Promotion

Britta Baumert: „Die Kehrseite der Anschlussfähigkeit. Zur Prä- und Postexistenz des Logos in Auseinandersetzung mit der Christologie von Paul Tillich“ (Prof. Dr. Ruster, Fakultät Humanwissenschaften und Theologie, TU Dortmund, und Katholisch-Theologische Fakultät der Ruhr-Universität Bochum). Die Arbeit ist in Kooperation von TU Dortmund und Ruhr-Universität Bochum entstanden.

Matthia Quellmelz: „Entwicklung und Evaluation eines psychologischen Trainings für Stabsmitglieder und Leitstellendisponenten der Feuerwehr“ (Prof. Dr. Lasogga, Fakultät Erziehungswissenschaft und Soziologie, TU Dortmund; Prof. Dr. H. Metz-Göckel; Prof. Dr. Falkenstein)

Marion Kamphans: „Zwischen Überzeugung und Legitimation. Doing Gender Mainstreaming in Hochschule und Wissenschaft“ (Prof. Dr. S. Metz-Göckel, Fakultät Erziehungswissenschaft und Soziologie und Zentrum für Hochschulbildung; Prof. Dr. B. Riegraf, Universität Paderborn)



■ Angebote für Tutorinnen und Tutoren



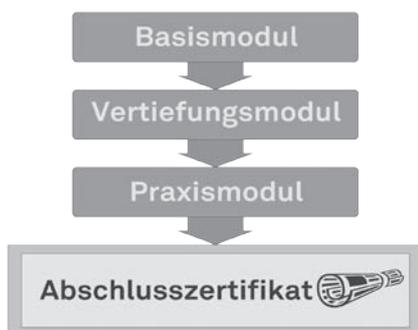
Das Tutorenprogramm **TUMENDO** des Zentrums für Hochschulbildung (zhb) unterstützt und begleitet Tutor/inn/en bei ihrer Arbeit. Mit dem fakultätsübergreifenden Programm wird der Erwerb von Schlüsselkompetenzen gefördert, auf die es nicht nur in der Tutorarbeit ankommt, sondern auch später im Beruf. Für Tutor/inn/en der TU Dortmund ist die Programmteilnahme kostenfrei.

Die Inhalte des Tutorenprogramms

Das Tutorenprogramm besteht aus Schulungen, Beratungsangeboten und Praxisbegleitung. Auch wenn Tutorien in ihrer Art und Form je nach Fakultät variieren, werden folgende Kompetenzen fachübergreifend gefördert:

- (Übungs-)Gruppen leiten und moderieren,
- Sitzungen planen und gestalten,
- wissenschaftliches Arbeiten fördern,
- studentisches Lernen begleiten,
- Studierende beraten.

Die Module des Tutorenprogramms und das Tutorenzertifikat



Das Tutorenprogramm gliedert sich in drei Module:

1. Basismodul (Grundlagen der Tutorentätigkeit)
2. Vertiefungsmodul (ein ausgewählter Schwerpunkt kann hier vertieft werden)
3. Praxismodul (vertieft die Auseinandersetzung mit der Tätigkeit als Tutor/in)

Jedes Modul schließt mit einer Teilnahmebescheinigung ab. Nach dem erfolgreichen Abschluss der drei Module wird ein Abschlusszertifikat als Nachweis über die erworbenen Kompetenzen ausgestellt.

Die Workshops

Zurzeit stehen die genauen Termine für die Workshops noch nicht fest. Sobald unsere Planung abgeschlossen ist, finden Sie das komplette Veranstaltungsprogramm auf der TUMENDO-Homepage unter: www.zhb.tu-dortmund.de/hd/tumendo/.

Im Basismodul	<ul style="list-style-type: none"> ➔ Grundlagenworkshop für Tutor/inn/en der Fakultäten 1-11 (3 Workshops mit jeweils 16 Plätzen) ➔ Grundlagenworkshop für Tutor/inn/en der Fakultäten 12-16 (3 Workshops mit jeweils 16 Plätzen)
Im Vertiefungsmodul	<ul style="list-style-type: none"> ➔ Präsentationstechniken für Tutor/inn/en (12 Plätze) ➔ Moderation im Tutorium (12 Plätze) ➔ Konfliktmanagement für Tutor/inn/en (12 Plätze)
Im Praxismodul	<ul style="list-style-type: none"> ➔ Supervision für Tutor/inn/en (12 Plätze) ➔ Kollegiale Hospitation für Tutor/inn/en (12 Plätze)

Individuelle Beratung für Tutor/inn/en

Darüber hinaus bieten wir eine individuelle Beratung für Tutorinnen und Tutoren an, beispielsweise zu spezifischen Problemstellungen oder zur Reflexion der eigenen Praxis.

Ansprechpartnerin

Daniela Schmitz

Tel.: 0231 / 755-5541

E-Mail: daniela.schmitz@tu-dortmund.de

■ Angebote für Studierende

FORSCHEN • LERNEN • EXPERIMENTIEREN:

VERANSTALTUNGEN DER FORSCHUNGSWERKSTATT

Die Workshop-Angebote der Forschungswerkstatt sind noch in Planung und werden demnächst auf der Webseite der Forschungswerkstatt veröffentlicht: www.zhb.tu-dortmund.de/hd/fowe_angebot/.

tu technische universität
dortmund

zhb. Zentrum für
Hochschulbildung
Hochschuldidaktik // Hochschulforschung

Du suchst einen **Arbeitsraum** für **Gruppen- und Einzelarbeit?**

Du bereitest ein Referat vor? Du suchst mit deiner Referatsgruppe einen geeigneten Raum um eine Präsentation vorzubereiten?

Du schreibst an einer Haus-, Bachelor-, Master-, Studien-, Projektarbeit und benötigst Unterstützung bei der Themenfindung, Konzeption etc.?

Du möchtest ein eigenes Forschungsprojekt durchführen?

Komm zur **Forschungswerkstatt**



Workshops



(Methoden-)Literatur



Experimentier-Kits



Kleine Gruppen

Wir bieten dir

- Die Forschungswerkstatt als Raum
- Unterstützung durch TutorInnen
- Beamer, Stellwände, Tafel, Flipcharts und Moderationskoffer zum Üben von Präsentationen
- Bücher, Materialien und Workshops zu Forschungsmethoden, Präsentationstechniken, wissenschaftlichem Arbeiten etc.
- Und vieles mehr

Öffnungszeiten

Mo-Mi 11-16Uhr

Hier findest du uns:

Forschungswerkstatt, Campus Nord, Vogelpothsweg 78, CDI-Gebäude Raum 117 (1. OG, links) (direkt an der S-Bahn Haltestelle „Universität“)



Infos im Web: www.zhb.tu-dortmund.de/hd/forschungswerkstatt/

dortMINT
Werkstatt

gefördert durch die
Telekomstiftung
Kontakt: Monika Schwingen

FLEx Forschungswerkstatt
für Studierende der
Ingenieurwissenschaften
Forschen • Lernen • Experimentieren

gefördert durch das BMBF-Projekt ELLI und
durch QV-Mittel der Fakultät Maschinenbau
Kontakt: Prof. Dr.-Ing. Thorsten Jungmann

VERANSTALTUNGEN DES TEXT LAB INTERNATIONAL

Wissenschaftliches Schreiben für Studierende

(4-tägige Kompaktveranstaltung im Studium Fundamentale)

Termine: 21. Oktober, 29. Oktober, 21. November und 29. November 2013, jeweils 09:00-17:00 Uhr

Dozentin: Marion Kamphans

Weitere Informationen zu den Workshops und zur Anmeldung unter:

www.zhb.tu-dortmund.de/hd/textlab_i_unsere_angebote/

Individuelle Schreibberatung

Die individuelle Schreibberatung wendet sich an internationale Studierende und an Studierende mit Migrationshintergrund der TU Dortmund. Sie bietet Raum für die Weiterentwicklung der schriftlichen und mündlichen Kommunikationskompetenz im Studium und umfasst nicht die Korrektur vollständiger Arbeiten.

Wann und Wo?

- montags und mittwochs 15:00-17:00 Uhr im Internationalen Begegnungszentrum (IBZ), Emil-Figge-Straße 59, Raum 1;
- dienstags und donnerstags 16:00-18:00 Uhr in der Zentralbibliothek, Raum 112;
- außerordentliche Sprechstunde nach Vereinbarung im Büro des Text Lab international, CDI-Gebäude, Raum 113D.

Anmeldungen an: schreibberatung@tu-dortmund.de

VERANSTALTUNGEN FÜR STUDIERENDE DER INGENIEURWISSENSCHAFTEN

Procrastination Fighters

Termine: 14-täglich, Start: 22. Oktober 2013, jeweils 16:15-17:45 Uhr

Präsentationstechnik

Termin: 30. Oktober 2013, 9:30-13:30 Uhr

Arbeitsmethoden und Selbstorganisation

Termin: 13. November 2013, 14:00-17:00 Uhr

Wissenschaftliches Arbeiten

Termin: 12. Dezember 2013, 9:30-13:30 Uhr

Technische Experimente (eine Einführung)

Termin: 23. Januar 2014, 9:30-13:30 Uhr

Literaturrecherche und Verwaltung (google Scholar, publish or perish)

Termin: 30. Januar 2014, 9:30-13:30 Uhr

Das Angebot richtet sich vornehmlich an Studierende der Fakultäten BCI, ET/IT und MB. Studierende anderer Fakultäten sind dennoch herzlich willkommen. Weitere Informationen und Anmeldung unter: www.zhb.tu-dortmund.de/hd/fowe_angebot/.

STUDIENGANGSBEZOGENE VERANSTALTUNGEN

Der Bereich Hochschuldidaktik bietet auch studiengangsbezogene Lehrveranstaltungen an. Im Wintersemester 2013/2014 finden z.B. Veranstaltungen im Studium Fundamentale, in den Fakultäten Erziehungswissenschaft und Soziologie, Humanwissenschaften und Theologie, Architektur und Bauingenieurwesen, Maschinenbau und Informatik statt.

Ansprechpartnerin: Dr. Sigrid Dany, sigrid.dany@tu-dortmund.de

Hello & Goodbye

In unserer Rubrik „Hello and Goodbye“ sagen wir „Auf Wiedersehen!“ zu den ehemaligen und „Herzlich willkommen!“ zu den neuen Kolleginnen und Kollegen.

Hello: Wir begrüßen am zhb – Hochschuldidaktik // Hochschulforschung unsere neuen Kolleginnen ganz herzlich!

Schmitz, Daniela, Dipl.-Päd., ist seit November 2012 wissenschaftliche Mitarbeiterin im zhb – Bereich Hochschuldidaktik. Ihr Aufgabenschwerpunkt ist die Aus- und Weiterbildung von studentischen Tutorinnen und Tutoren im Projekt TUMENDO. Sie konzipiert und organisiert die Workshops sowie die begleitende Forschung zur Wirksamkeit der Tutorenschulungen.



Sie promoviert zum Thema „Altersbilder im intergenerationalen Wissenstransfer“.

Hosch-Dayican, Bengü, Dr., ist seit September 2013 als wissenschaftliche Mitarbeiterin am zhb – Professur Hochschuldidaktik und Hochschulforschung tätig. Ihre Tätigkeitsschwerpunkte liegen in der Forschungsarbeit. Sie unterstützt die neu berufene Professorin Dr. Liudvika Leisyte sowie den Lehrstuhl in inhaltlich relevanten Lehraufgaben.



Goodbye ...

... sagen wir zu folgenden Kolleginnen, die sich neuen beruflichen Herausforderungen und Aufgaben stellen. Wir danken euch für die sehr gute Zusammenarbeit und wünschen euch für die Zukunft Erfolg, Glück und Zuversicht!

Becker, Bianca, M.A., war von September 2011 bis Mai 2013 wissenschaftliche Mitarbeiterin im zhb. Sie arbeitete zunächst im Projekt „LeWI – Lehre, Wirksamkeit und Intervention“ und wechselte nach Ende des Projekts zum „Text Lab international – Erfolgreich Schreiben und Kommunizieren im Studium“. Zuletzt koordinierte sie die Forschungswerkstatt für Studierende der Geistes-, Kultur- und Sozialwissenschaften (FLEx).



Ernst, Christiane, Dipl.-Päd., war von 2008 bis Juli 2013 wissenschaftliche Mitarbeiterin im zhb. Sie war im Projekt „LeWI - Lehre, Wirksamkeit und Intervention“ und im Kompetenz- und Dienstleistungszentrum für das Lehren und Lernen in den Ingenieurwissenschaften (TeachING-LearnING.EU) tätig.



Heusgen, Kirsten, M.A., war ab Dezember 2007 studentische und ab April 2008 wissenschaftliche Mitarbeiterin in zahlreichen Projekten des Zentrums für Hochschulbildung. Zuletzt arbeitete sie im Projekt „Mobile Drop-Outs – Auf der Suche nach dem „verlorenen“ Nachwuchs – Mobilität des wissenschaftlichen Nachwuchses“.



Koch, Dorothee, Dr. phil., war von Oktober 2010 bis Juni 2013 wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt „Mobile Drop-Outs – Auf der Suche nach dem „verlorenen“ Nachwuchs – Mobilität des wissenschaftlichen Nachwuchses“.



Möller, Christina, Dipl.-Päd., war von Februar 2002 bis Juni 2013 Mitarbeiterin im zhb. Sie war von 2002 bis 2006 als studentische und von 2006 bis 2013 als wissenschaftliche Mitarbeiterin in zahlreichen Projekten tätig. Zuletzt arbeitete sie im Projekt „Mobile Drop-Outs – Auf der Suche nach dem „verlorenen“ Nachwuchs – Mobilität des wissenschaftlichen Nachwuchses“. Christina Möller promoviert zurzeit zum Thema "Herkunft zählt (fast) immer – Soziale Ungleichheiten unter Universitätsprofessor/inn/en in NRW" im Fachbereich Soziologie an der Technischen Universität Darmstadt.



Schürmann, Ramona, Dr. phil., war von September 2008 bis Juni 2013 wissenschaftliche Mitarbeiterin im zhb. Sie war in den Projekten „Wissen- oder Elternschaft? Kinderlosigkeit und Beschäftigungsbedingungen an Hochschulen in Deutschland“ und „Mobile Drop-Outs – Auf der Suche nach dem „verlorenen“ Nachwuchs“ tätig.



Schwarzkopf, Theresa, M. Ed., war von Januar 2012 bis Januar 2013 als wissenschaftliche Mitarbeiterin bei uns tätig. Sie koordinierte die Forschungswerkstatt für Studierende der Geistes-, Kultur und Sozialwissenschaften (FLEx). Zuvor war Sie schon als studentische Mitarbeiterin in der Forschungswerkstatt beschäftigt und fungierte als Tutorin für Studierende und Studierendengruppen. Zurzeit arbeitet sie an ihrer Promotion zu diagnosegeleiteten religiösen Lernprozessen im Lernsetting einer literarischen Forschungswerkstatt.



Selent, Petra, Dipl.-Ing., war von 2004 bis Juni 2013 wissenschaftliche Mitarbeiterin im zhb. Sie war in zahlreichen Projekten tätig. Zuletzt koordinierte sie die Projekte „Wissen- oder Elternschaft? Kinderlosigkeit und Beschäftigungsbedingungen an Hochschulen in Deutschland“ und „Mobile Drop-Outs – Auf der Suche nach dem „verlorenen“ Nachwuchs“.



In 2013 erschienene Veröffentlichungen



Gerade erschienen:

Quellmelz, Matthias (2013): Entwicklung und Evaluation eines psychologischen Trainings für Stabsmitglieder und Leitstellendisponenten der Feuerwehr. Schriftenreihe Arbeits-, Betriebs-, und Organisationspsychologie. Hamburg: Kovac. ISBN 978-3-8300-7404-5

In Notsituationen und Gefahrenlagen von Bürgern befasst sich verschiedene Institutionen wie z.B. die Feuerwehr damit, für geeignete Interventionen zu sorgen. Hierfür bedarf es einerseits rein fachlicher, meist operativ-taktischer Kenntnisse, andererseits spielen aber auch psychologische Fertigkeiten eine immer bedeutendere Rolle. Ungeachtet dessen existieren für viele psychologische Trainingsmaßnahmen in diesem Kontext keine wissenschaftlich fundierten Konzepte. In der Studie wurde daher eine Trainingsmaßnahme für Stäbe und Leitstellendisponenten der Feuerwehr entwickelt und der Nutzen dieser Intervention umfassend wissenschaftlich fundiert evaluiert.

- Baumert, Britta (2013): Die Rolle des Lehrenden in der studentischen Projektarbeit. In: Berendt, Brigitte / Szczyrba, B. / Wildt, J. (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Berlin: Raabe, Griffmarke: E 4.6.
- Haertel, Tobias / Terkowsky, Claudius (2013): Die 5-Minuten-Hochschuldidaktik? Ingenieurwissenschaften und Hochschuldidaktik im interdisziplinären Dialog. In: Tekkaya, A. Erman (u.a.) (Hrsg.): Innovationen für die Zukunft der Lehre in den Ingenieurwissenschaften. TeachING-LearnING.EU discussions. Aachen, Bochum, Dortmund: TeachING-LearnING.EU. ISBN 978-3-9814593-5-7, S. 130-131.
- Haertel, Tobias / Terkowsky, Claudius / May, Dominik / Pleul, Christian (2013): Entwicklung von Remote-Labs zum erfahrungsbasierten Lernen. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung ZfHE, Jg. 8, H. 1, S. 79-87.
- Haertel, Tobias / Terkowsky, Claudius / Grams, Hanna (2013): Kreative Forschende oder fleißige Arbeitsbienen? Die Abschlussarbeit als Chance zur Kreativitätsförderung im Ingenieurstudium. In: Tekkaya, A. Erman (u.a.) (Hrsg.): Innovationen für die Zukunft der Lehre in den Ingenieurwissenschaften. TeachING-LearnING.EU discussions. Aachen, Bochum, Dortmund: TeachING-LearnING.EU. ISBN 978-3-9814593-5-7, S. 45-53.
- Heiner, Matthias / Bieler, Rolf / Heinze, Aiso (u.a.) (2013): Kompetenzmodellierung und Kompetenzerfassung. IRT-basierte und qualitative Studien bezogen auf Mathematik und ihre Verwendung im ingenieurwissenschaftlichen Studium (KoM@ING). In: Tekkaya, A. Erman (u.a.) (Hrsg.): Innovationen für die Zukunft der Lehre in den Ingenieurwissenschaften. TeachING-LearnING.EU discussions. Aachen, Bochum, Dortmund: TeachING-LearnING.EU. ISBN 978-3-9814593-5-7, S. 99-116.
- Heiner, Matthias / Wildt, Johannes (Hrsg.) (2013): Professionalisierung der Lehre. Perspektiven formeller und informeller Entwicklung von Lehrkompetenz im Kontext der Hochschulbildung. Blickpunkt Hochschuldidaktik, Band 123. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. ISBN 978-3-7639-5191-8.
- Jungmann, Thorsten / Ossenberg, Philipp (2013): Recruiting the right engineering students. In: IEEE: Proceedings of IEEE EDUCON 2013, S. 834-839.
- Jungmann, Thorsten / Ossenberg, Philipp (2013): Scrutineering Kinetics. Engineering Students put physical laws to the proof. In: Tekkaya, A. Erman (u.a.) (Hrsg.): Innovationen für die Zukunft der Lehre in den Ingenieurwissenschaften. TeachING-LearnING.EU discussions. Aachen, Bochum, Dortmund: TeachING-LearnING.EU, S. 169-178.
- Kamphans, Marion / Friese, Nina (2013): Wie kommen hochschuldidaktische Erkenntnisse in die Fachbereiche – Oder von der Notwendigkeit der kleinen Schritte. Ergebnisse der Studienverlaufsbeobachtungen am Standort West. In: Bülow-Schramm, Margret (Hrsg.): Erfolgreich studieren unter Bologna-Bedingungen? Ein empirisches Interventionsprojekt zu hochschuldidaktischer Gestaltung. Bielefeld: W. Bertelsmann-Verlag, S. 125-149.
- May, Dominik / Terkowsky, Claudius / Haertel, Tobias / Pleul, Christian (2013): The laboratory in your hand – Making remote laboratories accessible through mobile devices. In: Proceedings of the 2013 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON), „Synergy from Classic and Future Engineering Education“. Berlin: Technische Universität, March 13-15, 2013. IEEE. ISBN 978-1-4673-6109-5, S. 335-344.

- Metz-Göckel, Sigrid / Möller, Christina / Schürmann, Ramona / Heusgen, Kirsten (2013): Wissenschaft statt Elternschaft? Zum Einfluss der Beschäftigungsbedingungen auf die Entscheidung des wissenschaftlichen Personals, Eltern zu werden. In: Gützkow, Frauke / Quaißer, G. (Hrsg.): Hochschule gestalten – Denkanstöße zum Spannungsfeld von Unterschieden und Ungleichheit. Bielefeld: UniversitätsVerlag Webler, S. 75-95.
- Moore, Stephanie L. / May, Dominik / Eggeling, Matvej (2013): Transnationales kooperatives Lernen für Studierende der Ingenieurwissenschaften mittels Online-Lehrumgebungen zur Ausbildung interkultureller Kompetenz. In: Tekkaya, A. Erman (u.a.) (Hrsg.): Innovationen für die Zukunft der Lehre in den Ingenieurwissenschaften. TeachING-LearnING.EU discussions. Aachen, Bochum, Dortmund: TeachING-LearnING.EU. ISBN 978-3-9814593-5-7, S. 233-241.
- Ossenberg, Philipp / Jungmann, Thorsten (2013): Experimentation in a research workshop: A peer-learning approach as a first step to scientific competence. In: International Journal of Engineering Pedagogy (iJEP), Vol 3., Special Issue 3 „EDUCON 2013“, S. 27-31.
- Ossenberg, Philipp / Jungmann, Thorsten (2013): FLEExperiment - research-based learning format. In: IEEE: Proceedings of IEEE EDUCON 2013, S. 597-601.
- Schwingen, Monika / Schneider, Ralf / Wildt, Johannes (2013): Die dortMINT-Forschungswerkstatt – ein innovativer Lernort in der Lehrerbildung. In: Hußmann, Stephan / Selter, C. (Hrsg.): Diagnose und individuelle Förderung in der MINT-Lehrerbildung. Das Projekt dortMINT. Münster, New York: Waxmann. ISBN 978-3-8309-2861-4, S. 193-213.
- Szczyrba, Birgit / Jungmann, Thorsten / May, Dominik (u.a.) (2013): Lehren – Lernen – Prüfen. In: Jorzik, Bettina (Hrsg.): Charta guter Lehre. Grundsätze und Leitlinien für eine bessere Lehrkultur. Essen: Edition Stifterverband. ISBN 978-3-922275-55-8, S. 9-17.
- Terkowsky, Claudius / May, Dominik / Haertel, Tobias / Pleul, Christian (2013): Experiential learning with remote labs and e-portfolios – Integrating tele-operated experiments into personal learning environments. In: International Journal of Online Engineering (iJOE). Vienna: IAOE, Vol. 9, No. 1, S. 12-20.
- Terkowsky, Claudius / Haertel, Tobias (2013): Fostering the creative attitude with remote lab learning environments: An Essay on the spirit of research in engineering education. In: International Journal of Online Engineering (iJOE). Vienna: IAOE, Vol. 9, Special Issue 5: „EDUCON 2013“, S. 13-20.
- Terkowsky, Claudius / Jahnke, Isa / Pleul, Christian / May, Dominik / Jungmann, Thorsten / Tekkaya, A. Erman (2013): PeTEX@Work. Designing CSCL@Work for Online Engineering Education. In: Goggins, Sean P. / Jahnke, I. / Wulf, V. (Eds.): Computer-Supported Collaborative Learning at the Workplace – CSCL@Work. Springer (Computer-Supported Collaborative Learning Series, Vol. 14). ISBN 978-1-4614-1739-2, S. 269-292.
- Terkowsky, Claudius / Haertel, Tobias (2013): Where have all the inventors gone? Fostering creativity in engineering education with remote lab learning environments. In: Proceedings of the 2013 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON), „Synergy from Classic and Future Engineering Education“. Berlin: Technische Universität, March 13-15, 2013. IEEE. ISBN 978-1-4673-6109-5, S. 345-351.



Schon gelesen?

Tekkaya, A. Erman / Jeschke, Sabina / Petermann, Marcus / May, Dominik / Friese, Nina / Ernst, Christiane / Lenz, Sandra / Müller, Kristina / Schuster, Katharina (Hrsg.) (2013): Innovationen für die Zukunft der Lehre in den Ingenieurwissenschaften. TeachING-LearnING.EU discussions. Aachen, Bochum, Dortmund: TeachING-LearnING.EU. ISBN 978-3-9814593-5-7

Im Rahmen der TeachING-LearnING.EU Fachkonferenz 2013 „moving forward – from vision to mission“ sind die „TeachING-LearnING.EU discussions“ erschienen. Mit der Publikation zum Thema „Innovationen für die Zukunft der Lehre in den Ingenieurwissenschaften“ nimmt das Verbundprojekt seine Aufgabe wahr, als Plattform für die deutschlandweiten

Akteurinnen und Akteure der Ingenieurausbildung zu fungieren, damit diese ihre Ideen sowie Konzepte der Community präsentieren und auf diese Weise die Diskussionen weiter vorantreiben können. Die Beiträge gliedern sich in die Bereiche: Studiengestaltung und Curriculumentwicklung, studentische Mitgestaltung und Studierendenperspektive, Hochschulforschung und Hochschuldidaktik, berufliche Kompetenzen und Praxissimulation, Experimente und Labore, Mentoring und Peer-Coaching, Internationalisierung und virtuelle Lernwelten.

Neues aus unseren Projekten

Projekt „TUMENDO“ startete zum 1. November 2012

Im Qualifizierungsprogramm TUMENDO lernen die Tutor/inn/en, Kleingruppen anzuleiten und so auf die individuellen Bedürfnisse der Studierenden einzugehen, studentische Lernprozesse aktiv zu begleiten, zu lenken und zu fördern. Außerdem lernen sie, zeitnahe und konstruktives Feedback zu den Lernerfolgen der Studierenden (wie beispielsweise zu ersten wissenschaftlichen Arbeiten, Kurzpräsentationen oder fachspezifischen Problemlösungen) zu geben, und sie so zu besseren Leistungen zu motivieren.

Ein weiterer Schwerpunkt des Projekts ist die Ausbildung von studentischen Mentor/inn/en, die in der Studieneingangsphase die Studienanfänger/innen gezielt über Aufbau und Inhalte des Studiums informieren können und ihnen kompetent Hilfestellung bei der Orientierung im Universitätsalltag geben.

Darüber hinaus wird der Frage nach der Wirksamkeit der Tutorenschulungen nachgegangen. Im Rahmen der Begleitforschung werden in den Grundlagenworkshops die Tutoren in einem Prä-Post-Design befragt, in einzelnen Tutorien führen wir eine offene nicht-teilnehmende Beobachtung durch und wir stellen für die Tutorinnen und Tutoren Evaluationsbögen zur Evaluierung ihres Tutoriums bereit.

Alle Informationen zu TUMENDO finden Sie auf der TUMENDO-Webseite: www.zhb.tu-dortmund.de/hd/tumendo/.

Wer steigt aus der Universität aus und warum? Dieser Frage ist das Projekt „Mobile Drop-Outs“ nachgegangen.

Am 17./18.01.2013 fand an der TU Dortmund die Fachtagung „Optimale Bedingungen für Wissenschaftskarrieren?“ statt. Die Tagung beleuchtete Arbeits- und lebensweltliche Einflussfaktoren auf den Ausstieg aus und den Verbleib in der Wissenschaft und präsentierte die Ergebnisse des Forschungsprojekts ‚Auf der Suche nach dem verlorenen Nachwuchs – Mobilität und Drop-Out der wissenschaftlich Beschäftigten‘ (Kurzform: Mobile Drop-Outs). Das Projekt-Team legte differenzierte Daten zur Fluktuation und zu den Vertragsbiografien im wissenschaftlichen Mittelbau vor. Vorträge und Diskussionen von und mit Expert/inn/en aus der Hochschul- und Geschlechterforschung sowie der Hochschulpolitik rundeten die Präsentation der Projektergebnisse und das Programm ab.

Alle Informationen zur Tagung finden Sie auf der

Webseite des Projekts „Mobile Drop-Outs“ unter: www.zhb.tu-dortmund.de/hd/mobile_dropouts_tagung_bericht/.

Projekt „Kompetent in Studium und Beruf“ gestartet

Handlungskompetenz in Studium und Beruf integriert verschiedene Kompetenzfelder, deren Ausbildung ein erfolgreiches Studium an der Hochschule voraussetzt. Während akademische und fachbezogene Kompetenzen in der curricular verorteten Lehre vermittelt werden, erfolgt die Aneignung von darüber hinaus gehenden Schlüsselqualifikationen größtenteils in Angeboten außerhalb des regulären Studienangebotes.

Im Rahmen des Projektes „Kompetent in Studium und Beruf“ sollen einerseits das Angebot an Veranstaltungen, die Schlüsselkompetenzen vermitteln, sowie andererseits ein gegebenenfalls weiterer Bedarf an Veranstaltungen und Beratung transparent gemacht werden.

Aktuell wird eine Bedarfserhebung durchgeführt: Studiendekane und -dekaninnen, Studienkoordinator/inn/en und Fachschaften werden zu fakultätsinternen Angeboten an überfachlichen Schlüsselkompetenzen und einem möglichen weiteren Bedarf interviewt.

Das Projekt wird aus Qualitätsverbesserungsmitteln finanziert und läuft vom 01.04.2013 bis zum 31.03.2014.

TeachING-LearnING.EU Abschlusstagung „movING forward – Engineering Education from vision to mission“ ein voller Erfolg!

Am 18./19. Juni 2013 veranstaltete das Kompetenz- und Dienstleistungszentrum für das Lehren und Lernen in den Ingenieurwissenschaften TeachING-LearnING.EU seine dritte Fachtagung – dieses Jahr an der TU Dortmund. Mehr als 130 Teilnehmerinnen und Teilnehmer diskutierten zwei Tage lang das Fokusthema ‚Ingenieurwissenschaftliches Lehren und Lernen‘ im Internationalen Begegnungszentrum (IBZ) und dem Zentrum für Hochschulbildung (zhb) der Universität. Insgesamt 50 Beiträge aus fast 20 Universitäten und Hochschulen in Deutschland sorgten für eine spannende Veranstaltung. Dies zeigt, dass das Interesse an der Verbesserung der ingenieurwissenschaftlichen Lehre nicht nur ungebrochen ist, sondern nach wie vor steigt und die wissenschaftliche Community in diesem Bereich weiter wächst.

zhb – Hochschuldidaktik // Hochschulforschung

Tel.: 0231/755 - Durchwahl

Professur für Hochschuldidaktik und Hochschulforschung	Raum	Tel.
Leisyte, Liudvika, Prof. Dr.	105	7937
Bereich Hochschuldidaktik		
Dany, Sigrid, Dr. phil.	110	5536
Sekretariat		
Kettler, Marion	101	5526
Fax	101	5543
Bibliothek und Internetauftritt		
Krelaus, Andrea, Dipl.-Bibl.	108	5535
Wissenschaftliche Mitarbeiter/innen		
Baumert, Britta (Staatsex. Lehramt)	104	5508
Friese, Nina, Dipl.-Päd.	109	7034
Haertel, Tobias, Dr. phil.	115	3716
Heiner, Matthias (Staatsex. Lehramt)	113C	5540
Hosch-Dayican, Bengü, Dr.	102	8116
Jungmann, Thorsten, Dr.-Ing.	109	5774
Kamphans, Marion, Dipl.-Soz.-Wiss.	106	5532
Lenz, Sandra, Dipl.-Soz.-Päd.	114A	5851
May, Dominik, Dipl.-Wirt.-Ing.	107	7037
Quellmelz, Matthia, Dr. phil.	104	7843
Schmitz, Daniela, Dipl.-Päd.	113F	5541
Schwingen, Monika, Dipl.-Phys.	114A	7505
Terkowsky, Claudius, Dipl.-Päd.	107	5542

Alle Mitarbeiter/innen sind über E-Mail erreichbar: vorname.nachname@tu-dortmund.de

Impressum

Journal Hochschuldidaktik
Wintersemester 2013/2014
24. Jahrgang Nr. 1-2
September 2013
ISSN 0949-2429

Herausgeber

Zentrum für HochschulBildung (zhb)
Hochschuldidaktik // Hochschulforschung
Technische Universität Dortmund
Vogelpothsweg 78
D-44227 Dortmund

Tel.: 0231/755-5526
E-Mail: hd-hf.zhb@tu-dortmund.de
Internet: www.zhb.tu-dortmund.de/hd/

Redaktion

Dr. Sigrid Dany (viSdP), Britta Baumert, Marion Kettler, Andrea Krelaus, Matthia Quellmelz.

Bezugsmöglichkeiten

Abonnement-Bestellungen nimmt Frau Marion Kettler gerne unter der Telefonnummer 0231/755-5526 oder per E-Mail marion.kettler@tu-dortmund.de entgegen.

Auflage

1000 Exemplare

Druck

Lonnemann GmbH, Selm

Satz und Layout

Zentrum für HochschulBildung (zhb)
Hochschuldidaktik // Hochschulforschung

Rechte

Namentlich gekennzeichnete Beiträge stellen nicht unbedingt die Meinung der Redaktion dar. Für unverlangt eingesandte Manuskripte wird keine Gewähr übernommen. Die Zeitschrift und alle in ihr enthaltenen Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Kein Teil dieser Publikation darf ohne ausdrückliche Genehmigung des Herausgebers in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Umschlagfoto: © birgitH / pixelio.de
„McTeachie“ S. 39: © Christoph Üpping

