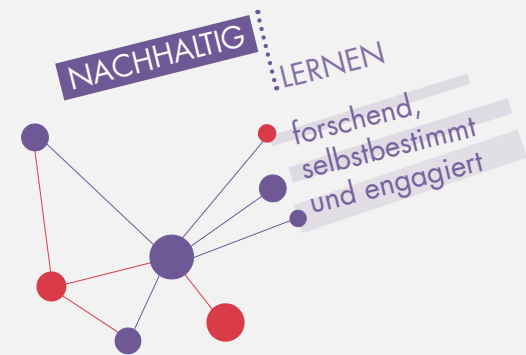


TAG DER LEHRE 2014

DOKUMENTATION



INHALT

- **PROLOG**
Esther Donat
- **ERÖFFNUNGSVORTRAG**
Thomas Hofsäss: Nachhaltig lernen: forschend, selbstbestimmt und engagiert
- **DANKESREDE DES PREISTRÄGERS DES THEODOR-LITT-PREIS 2014**
Daniel Schmidt: Der Wille zur guten Lehre
- **SESSION 1**
Beatrice Hartung und Marit Vissiennon: Gute Lehre, gelungenes Lernen: zur Entwicklung von Qualitätskultur(en) in Studium und Lehre
- **SESSION 2**
Isabel Hilpert: Form und Funktion: Alternativen zur Vorlesung
- **SESSION 3**
Mandi Strambowski; Mahtab Bahramsoltani: Problembasiertes Lernen: eine Methode für alle Fachdisziplinen?
- **SESSION 4**
Nicole Mackus: Forschendes Lernen mit Beispielen aus der Lehrpraxis
- **SESSION 5**
Doreen Kietz: Methoden-Einmaleins für projektbasiertes Lernen
- **SESSION 6**
Beatrice Hartung: Service Learning: Lernen durch Engagement
- **SESSION 7**
Caroline Mehner: Digital und kollegial: Unterstützungsmöglichkeiten für Projekt- und Gruppenarbeiten
- **SESSION 8**
Mandi Strambowski: Abenteuer Vielfalt: Studierendenorientiert lehren.
- **KONTAKT & IMPRESSUM**

PROLOG

Esther Donat

Der zweite Tag der Lehre der Universität Leipzig ist am 12. November 2014 erfolgreich zu Ende gegangen. Gut 200 Teilnehmende trafen sich im Neuen Augusteum und Paulinum zu einem universitätsweiten, interdisziplinären Austausch über gute Lehre und gelungenes Lernen.

In seinem Eröffnungsvortrag warb Prorektor Professor Dr. Thomas Hofsäss für Achtsamkeit im Umgang miteinander und erörterte, wie die Heterogenität von Studierenden Ausgangspunkt für universitäre Lehre sein kann. Den Vortrag zum Nachlesen finden Sie in dieser Dokumentation.

Im Rahmen der Tagungseröffnung wurde der Theodor-Litt-Preis für besonderes Engagement in der Lehre durch die Vereinigung von Freunden und Förderern der Universität Leipzig vergeben. Preisträger ist der Politikwissenschaftler Dr. Daniel Schmidt. Herr Schmidt dankte neben seinen KollegInnen besonders seinen Studierenden und den Fachschaftsräten der Fakultät für Sozialwissenschaften und Philosophie für die Wertschätzung seiner Arbeit.

Esther Donat ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Stabsstelle Studienentwicklung und hat den Tag der Lehre 2014 konzipiert und koordiniert. Sie wurde dabei von Anne Vadder unterstützt und von den oben genannten Projekten beraten.

Der zweite Tag der Lehre stand unter dem Leitmotiv „**Nachhaltig lernen: forschend, selbstbestimmt und engagiert**“. Damit konnte die viel beschriebene Studierendenzentrierung – der „shift from teaching to learning“ – beim Wort genommen und der Bogen zum ersten Tag der Lehre im Herbst 2013 geschlagen werden. Damals wurde unter anderem in der Keynote von Professor Dr. Joachim Ludwig Lehre im Format der Forschung diskutiert.

In den insgesamt acht thematischen Sessions wurden 2014 neben Beispielen aus der Lehrpraxis Lehrformate vorgestellt, die das nachhaltige Lernen besonders gut ermöglichen. Dazu zählen etwa das problembasierte, das projektförmige oder das forschungsorientierte Lernen. Ergänzend zum Fachwissen, zu methodischen Fertigkeiten und wissenschaftlicher Handlungskompetenz werden bei diesen Lehrformaten die emotionalen und sozialen Seiten des Lernens besonders adressiert. Ebenso gefördert wird die Fähigkeit, Problemstellungen eigenständig zu bearbeiten – allesamt Kompetenzen, die auch in der Berufswelt relevant sind. Ein nachhaltiges Lernen oder „deep level learning“ wird beispielsweise durch Eigenständigkeit der Studierenden angeregt – durch das aktive Mitgestalten und Reflektieren der Lerninhalte und des Forschungsstandes, durch das Erleben von Selbstwirksamkeit. Intrinsische Motivation und der „Wille zum Wissen“ werden auch in For-

maten wie Service Learning oder in Projekten mit PraxispartnerInnen gefördert.

Der Tag der Lehre der Universität Leipzig steht für eine Kultur des Austausches und für eine Kultur der Reflexion von Praxen und Erfahrungen an unserer Universität. Die Resonanz und die Zahl der Anmeldungen lässt darauf schließen, dass es ein großes Interesse gibt, sich über gutes Lernen und Lehren zu verständigen. Der Tag der Lehre versteht sich als integraler Bestandteil der Qualitätskultur unserer Universität. Es ist der bislang einzige Ort, an dem Lehrende, Studierende und Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus allen Fakultäten und Einrichtungen miteinander an einem Nachmittag ins Gespräch kommen und voneinander lernen können. Engagement in der Lehre soll dabei aber nicht nur sichtbar werden und gute Ideen sollen sich präsentieren können. Die Arbeit *in* der Lehre und *für* die Lehre soll auch explizit wertgeschätzt und gewürdigt werden. Die Verleihung des Theodor-Litt-Preises ist dabei genauso folgerichtig wie die ausführliche Postersession, bei der Lehrende gemeinsam mit Studierenden Lehr-Lern-Projekte vorgestellt haben. Hochschuldidaktische und lehrbe-

zogene Angebote der Universität Leipzig wurden ebenfalls präsentiert.

Mit dieser Dokumentation haben Sie die Möglichkeit, einige Inhalte und Eindrücke der Sessions vom Tag der Lehre 2014 nachzulesen. Ergänzend zu dieser Dokumentation haben wir die Posterbeiträge der Postersession auf der Internetseite zusammengestellt. Die vollständige Tagungseröffnung mit Preisverleihung und Eröffnungsfilm zum Anschauen und Anhören gibt es ebenfalls auf der Internetseite¹.

Der Tag der Lehre wurde von den drittmittelfinanzierten Projekten StiL-LaborUniversität², StiL-Prozessbegleitung³ und LiT – Lehrpraxis im Transfer⁴ unterstützt. Alle drei Projekte sind unter anderem angetreten, um Lehrende zu unterstützen und sie durch Serviceangebote zu entlasten.

MitarbeiterInnen aus diesen Projekten haben die Sessions am Tag der Lehre maßgeblich gestaltet und Ihnen ist nun auch diese Dokumentation zu verdanken.

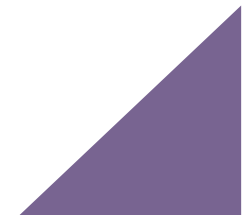
Ihnen allen eine anregende Lektüre.

¹ [Tag der Lehre Webseite](#) (letzter Zugriff: 20.03.2015)

² [LaborUniversität Webseite](#) (letzter Zugriff: 20.03.2015)

³ [StiL Webseite](#) (letzter Zugriff: 20.03.2015)

⁴ [Lehrpraxis im Transfer plus Webseite](#) (letzter Zugriff: 20.03.2015)



NACHHALTIG LERNEN: FORSCHEND, SELBSTBESTIMMT UND ENGAGIERT

Prof. Dr. Thomas Hofsäss

Was gute Lehre ausmacht, befindet sich immer wieder im Wandel. Dieser Wandel ist einerseits eingebettet in den üblichen gesamtgesellschaftlichen Wandel – technisch, wissenschaftlich und kulturell. Andererseits ist Wandel auch immer durch vermeintliche oder klar belegte neue Erkenntnislagen bedingt, die menschliches Handeln leiten, entwickeln – und eben wandeln. In diesem Kontext ist es auch von Bedeutung, wie sich die Gesellschaftsmitglieder wahrnehmen, wenn sie in bestimmte institutionelle Rollen gekleidet sind und aus ihnen heraus als öffentliche und institutionelle Akteure agieren.

In den letzten Dekaden haben sich zwei Positionen herauskristallisiert, die für die Qualität von Lehre stehen. Das eine Momentum beschreibt Lehre als Vermittlung fachlichen theoriebestimmten Wissens und je nach Fach auch fachlichen (akademischen) Könnens. Ein zweites Paradigma versteht Lehren als einen Lernprozess, der

Prof. Dr. Thomas Hofsäss lehrt und forscht seit 2004 an der Universität Leipzig und ist Inhaber der Professur für Pädagogik im Förderungsschwerpunkt Lernen. Darüber hinaus ist er seit 2014 Prorektor für Bildung und Internationales und hat aktuell das Amt des StIL-Projektleiters inne.

sich erst aus einer hochschuldidaktischen Bewusstheit heraus herstellen lässt („shift from teaching to learning“). Diese Bewusstheit bietet eine erste direkte Annäherung daran, dass Lehre die Aufgabe hat, Studierende als Lernende zu erreichen und Sie mitzunehmen ins Fach. Mitnehmen ist vor diesem Hintergrund nicht nur auf die Entwicklung der auf das Fach adaptierten kognitiven Prozesse bezogen, sondern auch auf mentale, soziale und emotionale Komponenten. Es geht also nicht nur darum, über Methodengeschick und Medieneinsatz über das gesprochene Wort hinauszugehen, sondern auch darum, zu erfahren, wie Lehre wirkt. „Vom Lehren zum Lernen“ ist ein Lehrparadigma, das auch in besonderer Weise auf Evaluation Wert legt; und somit auf Nachhaltigkeit, die durch die Studierenden als Lernende mitgedacht wird.

Der Anspruch wäre demnach, Studierenden echte Teilhabechancen am gelehrten Fach zu ermöglichen. Als ein erweitertes Lehr-Lern-Paradigma könnte deshalb gelten, die Lehre aus der Perspektive des Lernenden zu entwickeln und zu planen. Lehre sollte in diesem Paradigma nicht als Selbstzweck oder als leidige Pflicht begriffen werden, sondern als maßgebliche Aufgabe. Dadurch werden auch die Anknüpfungspunkte zur Kompetenzorientierung akzentuiert, die einen

Schwerpunkt der Bologna-Reform darstellen.

Somit kann in Anlehnung an Huber (2014)¹ gesagt werden, dass Kompetenzerwerb im Mittelpunkt der Lehre und des Studiums steht. Zu nennen wären Kompetenzen wie

- breite Orientierung und Überblickswissen
- systemisches (oder vernetzendes) Denken
- divergentes (oder kritisches) Denken
- Kreativität und methodische Flexibilität
- Ausdauer und Ambiguitätstoleranz
- Kommunikations-, Kooperations- (oder Team-)fähigkeit
- Führungs- (oder Durchsetzungs-)fähigkeit und Verantwortungsbereitschaft
- Problemlösungskompetenz

Formate, die diese Learning Outcomes besonders gut ermöglichen, sind etwa Forschendes Lernen, Projektlernen, Problembasiertes Lernen sowie Service Learning.

Die genannten Kompetenzen sind für die Lebensbewältigung – denn auch darum geht es in der Lebensphase Studium – aber auch für die Arbeitswelt und selbstredend für die Forschung von Relevanz. Lehre vom Lernenden aus zu konzipieren ermöglicht es, diese Kompetenzorientierung auch als einen Entwicklungsbeitrag für eine akademische Persönlichkeitswerdung zu erfassen.

Ein Kritikpunkt könnte lauten: Was bleibt vom Fach? Verschwindet die Wissenschaftlichkeit hinter der Kompetenzorientierung? Als Lehrender muss ich doch den Studierenden erst sehend verstehend machen, indem ich sie von meinem Fach in der Rolle als Forscher überzeuge. Wie steht es um die Freiheit von Studium und Lehre? Und welche Verantwortlichkeit kommt den Studierenden selbst zu?

Möglicherweise wird hier ein Widerspruch aufgezeigt, der per se keiner sein muss. Wissenschaft kann ohne Kompetenzorientierung nicht gelingen. Das eher Neue jedoch ist, dass dies festgestellt und zu einem pädagogischen, aber auch abrechenbaren Programm gemacht wird – was durchaus kritikwürdig sein mag. Die Entwicklung einer wissenschaftlich gebildeten Persönlichkeit wird nun berechnet auf der Grundlage von Erfolgsquoten. Wie sehen diese Erfolgsquoten aus? End-

¹ Portal Lehre Laden | Ludwig Huber (2014): Forschendes Lernen: Begriff, Begründungen und Herausforderungen. Vgl.: <https://dbs.lin.rub.de/lehreladen/forschendes-lernen/begriff-begrundungen-und-herausforderungen/> (letzter Zugriff: 30.03.2015)

noten, die Einhaltung der Regelstudienzeit und Credit Points? Eigentlich lässt sich zu wenig abrechnen. Es ist ein hohes Gut an und für sich, wenn mit Hilfe der Universität tatsächlich eine wissenschaftlich gebildete Persönlichkeit entwickelt wurde. Das ist im besten Sinne nachhaltig. Nachhaltigkeit zeigt sich im bürgerschaftlichen, im kulturellen Engagement der Studierenden und ehemaligen Studierenden, im Mitwirkungs- und Gestaltungswillen des Gemeinwesens, in der Achtsamkeit gegenüber dem Anderen. Auch das kann Universität begleiten und anstiften.

„Lehre steht somit im Kontext einer wechselseitigen Verbindlichkeit, einer Verantwortungspartnerschaft zwischen Lehrenden und Lernenden.“

Nebenbei gefragt: Wer hat eigentlich die Definitionsmacht über die Lehre? Oder ist Lehre gar ein universitätsumspannendes Gemeinschaftsprojekt, womöglich das einzige universitätsumspannende Gemeinschaftsprojekt? Ich möchte Sie im Folgenden mitnehmen, um Eckpunkte für die Art des Lehrens und Lernens zu skizzieren, die versucht, Lehrkonzepte zumindest ausschnittshaft aus der Sicht der Studierenden her zu denken und zu entwickeln.

Lehre aus der Perspektive der Studierenden zu entwickeln, dies setzt zunächst voraus, dass ich Anhaltspunkte darüber habe, wer diese Studierenden eigentlich sind. Welche Grundkompetenzen sie zum Beispiel in die Studieneingangsphase mitbringen, für das Lernen in der

Universität erwerben und erworben haben. Über welche Softskills sie verfügen, mit welchen subjektiven Perspektiven sie sich beschäftigen. Wie sie gerade ihre Identität zwischen „you“ and „me“ auspendeln, welche Lebensentwürfe sie möglicherweise bearbeiten oder faszinieren. In welchem Stadium der Persönlichkeitsentwicklung sie sich befinden, wie belastbar sie sind und wie ich als Lehrender sie von der Sinnhaftigkeit der universitären Lebenspassage überzeugen kann. Durch dieses Herangehen – vom Studierenden auszugehen – lassen sich erste nachhaltige Synapsen zwischen den Lehrenden und den Studierenden herstellen.

Aber ist das auch in meinem Interesse als Lehrender, bringt mich das weiter? Wie soll ich diese Themen, auch Lebensthemen, mit denen sich Studierende befassen, erkennen und erfahren können? Ist das möglicherweise gar viel zu persönlich? Und: Heißt das womöglich, dass nun an mich als Lehrender eine ganz neue Authentizitäts- und Empathieerwartung gestellt wird? Eine die verlangt, dass ich mich womöglich auch als Mensch preisgebe?

Ein Kollege würde mir auf diese Fragen antworten: „Ja. Ohne geht es nicht.“

Um es mit Peer Pasternack zu formulieren: „Die Heterogenität umfasst Persönlichkeitsmerkmale und individuelle Erfahrungshintergründe (individuelle Faktoren), Wohn- und Lebenssituationen (soziale Faktoren) sowie situationsspezifische Differenzierungsmerkmale (Lerner-

variablen). Speziell im Blick auf die Studierenden als Lernende bezeichnet Heterogenität deren Unterschiedlichkeit hinsichtlich der Merkmale, die als lernrelevant eingeschätzt werden. Das sind beispielsweise das Lernverhalten und die Lernmotivation. Relevant für die Heterogenität der Studierenden sind dabei immer auch Merkmale, die im Einflussbereich weder der Einzelnen noch der Institution liegen, die sich aber auf Lernerfolg (z.B. Erfahrungshintergrund), Studierendenleben (z.B. Sozialverhalten) oder den Zugang zu Ressourcen (z.B. Gesundheitszustand) auswirken“ (Pasternack, 2013)².

Ich möchte nun exemplarische Bereiche aufzeigen, die versuchen, das Diversitätsspektrum von Studierenden, von denen hier einiges anklingt, einzufangen.

SPEKTRUM 1: GENDER

Das Spektrum Gender ist durchaus viel weiter gefasst als die Unterscheidung in weibliche und männliche Studierende und unterstellte oder tatsächliche geschlechtsspezifisch bedingte Sozialisations- und Lernmuster. Dennoch stellen wir nach wie vor fest, dass es eine deutliche Ungleichverteilung zwischen den beiden dominanten Geschlechtern – es gibt ja deutlich mehr als zwei – in der Wahl von Studiengängen gibt,

aber auch in den Studienerfolgsquoten. Und auch unter den Lehrenden zeigt sich dieses Ungleichgewicht. Es gibt also hier eine klare Aufgabe zu lösen – in der Studieneingangsberatung, in der Studienverlaufsplanung, aber auch in der Lehre und Personalpolitik. Sofern es zu einer erheblichen Ungleichverteilung in Studiengängen kommt, könnte davon ausgegangen werden, dass sich diese auch auf die Kompetenzen und Lehr-Lernmöglichkeiten bezieht.

Im universitären Alltag ist demnach eine vermehrte Gendersensibilität gefordert, da Lebensverläufe immer auch genderspezifisch geprägt sind: sei es im Kontext studentischer Elternschaft, sexueller Orientierung oder auch aus einer Transgenderlebenslage heraus, wie Daria Majewski uns berichtet. Zu sehen ist, wo die Verknüpfung zwischen Lebenslage, Lebenssituation, Entwicklungspassage und Lehre und Studium besteht – das ist ein ganzheitliches Verständnis von Lehre. Was mir wichtig ist, auch wenn wir das zweite Spektrum herausgreifen; das Spektrum Migration.

² Peer Pasternack und Franziska Wielepp (2013): Der Umgang mit zunehmender Heterogenität der Studierenden. In: HoF-Handreichungen, 2. Beiheft „die hochschule“. Download unter: http://www.hof.uni-halle.de/journal/texte/Handreichungen/HoF-Handreichungen2/17_Pasternack.pdf (letzter Zugriff: 30.03.2015)

Daria Majewski zum Spektrum Gender

„Wenn wir uns fragen, was gute Lehre im Kontext von Gender und Gleichstellung bedeutet, so ist es wichtig, zum einen das zu sehen, was bereits erreicht wurde. Nun, zum einen wurde erreicht, dass ich heute hier sprechen kann, eine Transfrau, die noch vor zehn Jahren gravierende Probleme gehabt hätte, sich überhaupt an einer Hochschule durchzusetzen. Das ist doch schon ein Schritt in Richtung der bereits erwähnten Heterogenität. Außerdem ist die Auseinandersetzung im Rahmen dieser Veranstaltung mit der Frage danach, welche Bedeutung das Themenspektrum Gender für eine gute Lehre hat, doch auch ein Zeichen dafür, dass entsprechende Arbeit bereits geleistet wird. Nicht zuletzt zeigt sich dies an der in diesem Jahr vom Rektorat beschlossenen Teilnahme am sogenannten Diversity-Audit, durch welches die Fakultäten darin begleitet werden, Diversity-Konzepte zu entwerfen und entsprechend durchzusetzen. Wieder ein begrüßenswerter Schritt in Richtung einer vielfältigen Hochschule.

Dabei zeigt sich aber vor allem, dass es eben nicht reicht, den Fokus auf einen Aspekt der Gleichstellung zu setzen, nämlich den zwischen Männern und Frauen, sondern dass wir Gleichstellung immer intersektional begreifen müssen. Dass also Barrieren

überall dort entstehen, wo Menschen die gleichberechtigte Teilhabe an gesellschaftlichen, und somit eben auch wissenschaftlichen Prozessen verwehrt oder zumindest erschwert wird. Und diese Barrieren entstehen nicht nur im Bereich Geschlecht und im Bereich der körperlichen und seelischen Beeinträchtigung, sondern eben auch für Menschen mit einer nicht normativen sexuellen Orientierung, uneindeutiger Geschlechtsidentität, für Menschen mit anderer Herkunft, Hautfarbe, Religion oder auch sozialer Herkunft. Des Weiteren sind diese Kategorien unterschiedlich miteinander verwoben und können so ganz individuelle Barrieren schaffen, die jedoch gesamtgesellschaftlich wieder gelöst werden müssen, da sie eben nicht lediglich Privatprobleme sind.

Mit der beschlossenen Teilnahme am sogenannten Diversity-Audit entsteht also die Möglichkeit, weiter an der Vielfalt der Hochschule zu arbeiten; jedoch sollte hier nicht der wirtschaftliche Faktor im Vordergrund stehen, also das Argument „Vielfalt fördert die Produktivität“, sondern der reine Faktor, dass eben alle Menschen das Recht haben, an dem Projekt Hochschule zu partizipieren. Damit möchte ich dazu auffordern, sich stets selbstkritisch in den Fakultäten mit Diversitykonzepten auseinanderzusetzen, und diese eben nicht im Sinne einer wirtschaftlichen

Standortbestimmung, sondern im Sinne einer humanistischen Hochschule durchzusetzen. Dabei gilt vor allem ein respektvoller, menschlicher und interessierter Umgang miteinander, sodass es möglich wird, an der Hochschule ohne Angst verschieden sein zu können und wir erkennen, dass Vielfalt objektiver Teil unserer gemeinsamen Realität und damit auch der Wissenschaft ist. Und das wäre für mich gute Lehre.“

SPEKTRUM 2: MIGRATION

Bei Studierenden, die keine deutsche Hochschulzugangsberechtigung haben, zeigen sich insgesamt deutlich niedrigere Studienerfolgsquoten. Es gibt zwar Stützsysteme, die in Entwicklung sind, im Moment aber noch nicht vollumfänglich greifen. Es ist dabei nicht ausschließlich die Sprache – und an unserer Universität ist es nahezu ausschließlich die deutsche Sprache – die ein Hemmnis sein kann, es sind durchaus auch andere Formen der Lernsozialisation. Es sind aber auch Alltags- und kulturelle Bewältigungsprobleme von internationalen Studierenden, die ihnen möglicherweise das Einlassen auf Lehre in der notwendigen Intensität erschweren. So haben ausländische Studierende auch deutlich mehr Schwierigkeiten, einen Nebenjob zu erhalten (ich beziehe mich dabei auf eine Befragung des DAAD) und sind auch als studentische und wis-

senschaftliche Hilfskräfte an unserer Universität deutlich unterrepräsentiert.

Aber, so stellt auch der Verein WILMA fest, fehlt es in den jeweiligen Studierendenkohorten überraschenderweise auch an Integrationswillen von Kommilitoninnen und Kommilitonen, die ihre Hochschulzugangsberechtigung in Deutschland oder an deutschen Schulen im Ausland erworben haben. Der fehlende Wille, Studierende aus dem Ausland in die hiesige Gruppe zu integrieren, kann zu diesen Erschwerungen führen. Wer mag sich denn die Schwierigkeiten vorstellen, die jemand zu überwinden hat, bis er hier einen Studienplatz oder einen Platz im Studienkolleg bekommt? Und wer hat eine Vorstellung von dem schmerzenden Schweigen vieler Kommilitoninnen und Kommilitonen? Yu-Ting Hsu (24) aus der Fakultät für Sozialwissenschaften und Philosophie sagt dazu: „Ich spreche ganz wenig mit Kommilitonen. Aber [jedes Mal], wenn ich [...] Fragen habe, frage ich mit ganz großem Mut. Und wenn dann jemand antwortet, dann fühle ich mich als ein Teil der Uni.“

Aber habe ich als Lehrender mit dieser Situation auch was zu tun? Und gesetzt den Fall, wie kann ich ein Lehrkonzept aufbauen, wie eine Vorlesung konzipieren, die darauf ausgerichtet ist. Wie kann ich auch das Thema kulturelle Heterogenität und Sprachheterogenität

berücksichtigen? Kann ich das womöglich auch als Chance begreifen – bis hin zu einem Laborpraktikum? Ein Kollege würde zu mir sagen: „Tu es einfach. Du kannst es. Es findet doch auch schon statt.“

SPEKTRUM 3: BEHINDERUNG

Zwischenzeitlich hat sich auch an der Hochschule eine breite Akzeptanz in Bezug auf Menschen mit Behinderungen etabliert. Es ist selbstverständlich, mit Studierenden mit Behinderungen und sehr schwerwiegenden Problemen umzugehen.

Auch in unserer Grundordnung und im Maßnahmenplan zur Inklusion im Freistaat Sachsen ist das Thema sehr prominent vertreten. Es gibt also sehr viele Handlungsansätze. Aber im Alltag der Lehre? Wissen wir denn tatsächlich, wie wir mit Heterogenität aufgrund von Behinderung und chronischer Erkrankung umgehen können? Was das eventuell über den Nachteilsausgleich und das Erbringen von Prüfungsleistungen hinaus bedeutet; dass es für Studierende mit Behinderungen und chronischen Erkrankungen immer noch Schranken für bestimmte Studiengänge gibt, in denen sie nahezu automatisch überhaupt nicht ankommen? Wie können integrierte Lehr- und Lernumgebungen auf dem Weg hin zu einer barrierefreien Lehre designt werden. Wie kann ich als Lehrender Studierende darauf aufmerksam machen und dafür gewinnen, mit Heterogenität so umzugehen, dass auch jene Studierende mit schwer-

wiegenden Problemen – sei es vorübergehend oder dauerhaft – auch ein selbstverständliches Stützsystem erfahren? Sebastian Schulze (37, Fakultät für Sozialwissenschaften und Philosophie) sagt in diesem Kontext: „Ich fühle mich immer mehr wahrgenommen als beeinträchtigter Student, aber erst, wenn ich mich selber gekümmert habe, mit meinem Problem an die entsprechenden Stellen gegangen bin. Das heißt, was die Barrierefreiheit anbetrifft, so muss man sich als behinderter Student immer noch selbst kümmern, dass irgendwas passiert.“

Viele der betroffenen Studierenden zeigen ihre schwerwiegenden Probleme nicht offenkundig. Noch immer sind Scham und Scheu davor, möglicherweise als nicht leistungsfähig genug betrachtet zu werden, wirksame Hemmnisse. Hört zum Beispiel jemand jemandem wie Katharina zu, wenn sie nicht mehr weiter weiß, sich in ihrem Studentenwohnheim einsperrt – tagelang – sich immer weniger traut? Aber habe ich als Lehrender etwas damit zu tun, dass sich schätzungsweise drei Studierende der Universität Leipzig jährlich das Leben nehmen? Wie weit reicht eigentlich die Verantwortung des Lehrenden?

SPEKTRUM 4: EINFACH NUR SO

Ein viertes Spektrum gibt es auch noch, die Studierenden, die uns allen am liebsten sind. Es sind die ENS-Studierenden – so habe ich sie für heute genannt – die „einfach-nur-so-Studierenden“. Einfach nur so; das sind diese unspektakulären, die adretten, zielorientierten, die auf etwa 70 Prozent geschätzten Studierenden, die durchkommen, gut, oder gerade so, die aber im eigentlichen Sinne für den Lehrenden und für die Universität wenig Mühe machen - manchmal auch gar keine - die dem Standard entsprechen, auf den die Organisation im Eigentlichen vorbereitet ist. Hier kann natürlich auch Lehre konventionell, traditionell sein und wirken. Diese Studierenden kommen immer durchs Leben, haben keine wirklich massiven ökonomischen Probleme, haben ihre sozialen Netzwerke weit umspannt, und auch so einen Plan wie das alles weiter gehen soll. Wenn dies sowieso die meisten Studis sind, die einen solchen Lebensweg vorweisen, wozu sich weiter bemühen? Ein Studierender aus der Gruppe ENS, Herr Naber, hat dies kommentiert.

Michael Johannes Naber zum Spektrum „einfach nur so“ (ENS)

„Professor Hofsäss, Sie nennen sie ENS, ich würde sie lieber „die 70 Prozent“ nennen: Über die genaue Zahl kann man sich ja streiten, aber es gibt die

Gruppe definitiv. Ich habe dennoch mit der Definition ein paar Probleme. Mein erstes Problem ist: Kann es unser Anspruch als Universität sein, bei den 70 Prozent tatsächlich nur zu sagen, sie kommen durch, und damit ist alles gut? Ich würde sagen: nein.

Wenn wir uns als Ausbildungsbetrieb verstehen würden, können wir dann damit zufrieden sein, dass die Leute einfach nur durchkommen? Ich denke, das wollen wir alle nicht. Wir wollen, dass die Leute nicht nur ihren Studiengang bestehen, sondern dass sie ganzheitlich gebildet ins Leben gehen und auch dort bestehen können. Und damit müssen wir auch die Leute immer fordern, wir müssen sie aktivieren, und wir müssen ihnen auch vor allem Gelegenheit geben, ihre Potenziale zu entfalten, die da sind, und die man mit „business as usual“ in der Regel nicht abgreifen kann. Also auch diese Studierenden, diese „70 Prozent“, haben Ansprüche, und auch diese Ansprüche wollen bedient werden.

Des Weiteren denke ich auch, dass wir diese „70 Prozent“ vor allem ex post erfassen können. Bei vielen wird sich das erst zeigen, wenn sie das Studium absolviert haben, wo sie denn im Nachhinein einzusortieren wären, und ich glaube auch nicht, dass sich Lebensentwürfe von Studierenden immer entlang des idealen Zielpfades entwickeln. Das heißt, die meisten von uns

Studierenden werden mal zu den 70 Prozent gehören, sie werden auch mal ungefähr zu den 30 Prozent gehören. Und die Universität sollte in der Lage sein, auch abzubilden, wo wir uns gerade befinden, wo unsere Probleme liegen. Wir haben Vielfältiges schon gehört wie auf Heterogenität eingegangen werden kann - aber es sollte auch unser Anspruch sein, die 70 Prozent zu bedienen.“

Ich halte durchaus auch das Plädoyer, dass wir uns darauf nicht nur beziehen können, sondern auch versuchen sollten, mehr ungenutzte Ressourcen zu aktivieren. Diese Ressourcen können eine engagierte Universität ermöglichen und die Leistungsfähigkeit nicht nur in Bezug auf Kennziffern, sondern auch in Bezug auf Kultur, auf Soziabilität und Ausstrahlung sichtbar machen.

Wir haben als Lehrende auch die Aufgabe, zu mehr beizutragen als dazu, dass Studierende sagen: „quite a nice place to be“. Das sollte sich sowohl auf Lehrveranstaltungen als auch auf die Universität insgesamt beziehen. Die Universität Leipzig soll ein Ort sein, der nicht nur in guter Erinnerung bleibt, sondern auch für eine Qualität der Entwicklung einer akademisch gebildeten Persönlichkeit steht. Diese akademische Persönlichkeitsentwicklung steht wiederum für spezifische, fachlich erworbene Kompetenzen, aber auch für erweiterte Eigenkompetenzen. Diese ENS-

Studierendengruppe ist es schließlich auch, die ein Stützsystem für diejenigen bauen kann, die aufgrund spezifischer biografischer Bedingungen oder krisenhafter Passagen ein Desintegrationsrisiko haben.

Nun können wir uns natürlich als Lehrende wieder die Frage stellen: Bin ich jetzt womöglich auch noch eine Pädagogin und eine Sozialarbeiterin? Nun, die Lehre vom Studierenden aus zu konzipieren, das ist im Kern eine pädagogische Aufgabe – ist das schlimm? Ein Kollege würde zu mir sagen: „Nein, das ist letztlich überlebensnotwendig für ein Fach. Trotz der digitalisierten Gesellschaft ist die Weitergabe von Erkenntnissen, von Einstellungen und auch von Haltungen daran geknüpft, das sich zwei Menschen austauschen und verständigen. Und auf welcher Grundlage sollen sie es tun? Indem sie versuchen, sich jeweils in den Anderen hineinzusetzen.“

Was bedeutet nun dieses „nachhaltig lernen“, wenn man es aus dieser Perspektive fasst? Warum forschend, selbstbestimmt, engagiert? Was kann ich in einer konkreten Lehrveranstaltung möglicherweise tun, um diesem Ziel etwas näher zu kommen? (Dazu gibt es in den Sessions Anregungen.) Wie muss ein Lehrkonzept aussehen, dass sich auf die Studierenden konzentriert? Hierzu gibt uns Pasternack erneut einen wichtigen Hinweis: „Die heterogener werdende Studierendenschaft sollte nicht als Träger von Begabungsmängeln, sondern grundsätzlich als erfolgreich qualifizierungsfähige Klienten-



tel betrachtet werden. Heterogenität von Studierendengruppen, besonders von Studierendengruppen innerhalb einer Lehrveranstaltung, wird von den Lehrenden in der Regel als Problem wahrgenommen. Im Kontrast dazu findet sich in der Didaktik auch eine optimistische Position: Aus der Heterogenität von Lerngruppen könnten sich didaktische Funken schlagen lassen. Soll das gelingen, bedarf es allerdings spezifischer, nämlich heterogenitätssensibler Fertigkeiten der Lehrenden.“

Meine Damen und Herren und Transgendermensch: Dieses Zitat umschreibt doch auch, was wir am heutigen Tag der Lehre zu diskutieren haben. Ich hoffe und wünsche mir, dass Sie nicht nur Geschmack daran gefunden haben sich aufeinander einzulassen, sondern dies auch als dringend notwendig erachten.

Ohne dass Sie sich aufeinander einlassen, ohne dass wir uns aufeinander einlassen, verspielen wir die Chance auf eine lebenswerte, ja möglicherweise nachhaltige Zukunft in der Lehre und darüber hinaus. Wollen wir das?

Ich danke Ihnen für Ihre Aufmerksamkeit.

DER WILLE ZUR GUTEN LEHRE

Daniel Schmidt

Magnifizienz, meine Damen und Herren,

Ich denke, es war eine sehr gute Idee, den Theodor-Litt-Preis fürderhin am Tag der Lehre zu verleihen, denn dieser Tag sollte – das ist wenigstens meine Interpretation – nicht nur dem Austausch über gute Lehrpraxis dienen, sondern auch der Reflexion darüber, was universitäre Lehre eigentlich erreichen soll und **was gute Lehre überhaupt ist**.

Vor eineinhalb Jahren fragten mich die Kolleginnen und Kollegen von der Stabsstelle Studienentwicklung, ob ich nicht zum ersten Tag der Lehre 2013 ein Impulsreferat in einem der Workshops halten wolle. Thema: **„Warum gute Lehre irritieren sollte“**. Ich sagte wieder einmal leichtfertig zu – das Ganze war ja noch einige Monate hin. Doch je näher der Tag rückte, desto unsicherer wurde ich, weil es mir nicht gelingen wollte, *gute Lehre* und *Irritation* inhaltlich zu fassen. Meine Lösung des Problems bestand schließlich darin, die *gute Lehre* mit Beispielen aus meiner Erfahrung zu illustrieren und die *Irritation* als Praxis zu betreiben. Es gelang mir dann auch, einige WorkshopteilnehmerInnen und -teilnehmer mit meinen Thesen zu irritieren. Bei anderen hatte ich weniger Erfolg. Eher am Rande hatte ich auch eine skeptische Bemerkung zum allfälligen Schlagwort „Qualitätssicherung“ fallen lassen. Darüber wiederum war ein Kollege irritiert, der damals von Amts wegen mit dem zu

installierenden Qualitätsmanagementsystem befasst gewesen war. In der Pause nahm er mich zur Seite und sagte: „Herr Schmidt, in der Sache Qualitätsmanagement bin ich nicht mit Ihnen einverstanden; darüber müssen wir noch einmal reden.“ – Ich denke, er hatte recht.

Bis dato wusste ich aber nicht allzu viel darüber. Mein rühriger Vorgänger in der Studienfachberatung am Institut hatte mir unter anderem einen Leitz-Ordner hinterlassen, auf dessen Rücken das kryptische Wort *Qualitätssicherung* geschrieben war. Eines Abends schlug ich diesen Ordner auf, um zu erfahren, was das bedeutete. Und was fand ich? Ergebnisse von Studierendenbefragungen, statistische Kompilationen, Diagramme und Tabellen.

Qualitätssicherung bedeutet nämlich im Kern, Qualität zu quantifizieren, um sie zu operationalisieren, sie also auf eine gewisse Art kalkulierbar zu machen. *Gute Lehre*

Dr. Daniel Schmidt ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Politische Theorie und Ideengeschichte. Er forscht und gibt Lehrveranstaltungen zu Fragen der politischen Anthropologie, der modernen Staatlichkeit und der Herausbildung von Macht-Wissen-Beziehungen in den vergangenen zweihundert Jahren. Daniel Schmidt wurde am Tag der Lehre 2014 mit dem Theodor-Litt-Preis für besonderes Engagement in der Lehre ausgezeichnet.

– so die Annahme – könne vermessen werden. Und nicht nur das: Im Rahmen eines Qualitätsmanagementsystems könne sie sogar verbessert werden, indem man Kennziffern in einem umfangreichen Berichtswesen regelmäßig überprüft und mit Zielvorgaben, leistungsorientierter Mittelvergabe, Auditierungs- und Benchmarking-Prozessen verknüpft. Ob das an einer Universität funktionieren kann? Wir werden sehen.

Als Politikwissenschaftler bin ich immer etwas skeptisch, wenn – zuvor auf andere Weise geregelte – gesellschaftliche Zusammenhänge plötzlich *gemanagt* werden sollen. Im Zuge der Installierung von AlmaWeb werden die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in den Prüfungsämtern zu *Prüfungsmanagern* und die allfälligen Änderungen von Studien- und Prüfungsordnungen werden von *Curricularmanagern* betreut. Diese Rollenbezeichnungen sind vielleicht noch unschädlich und klingen nur etwas ungewohnt.

Qualitätsmanagement aber verhält sich auf der programmatischen Ebene zur guten Lehre wie Diversity Management zu Gleichstellungs- und Inklusionspolitiken oder wie Akzeptanzmanagement zu demokratischer Partizipation. Management lässt die Politik – als offenen und gleichberechtigten Streit mit Argumenten – verschwinden, weil die Argumentation mit Kennzahlen den dafür ausgewiesenen ExpertInnen und Experten vorbehalten ist. (Was nicht heißt, dass all die Dinge, die

Politik so interessant machen – Intrigen, Machtkämpfe, Eitelkeiten – mitverschwinden. Das Politische ist resilient. Das, was derzeit landauf, landab als *Ökonomisierung der Hochschulen* beklagt wird, ist im Kern der Versuch, akademische Lehre und Forschung mit betriebswirtschaftlichen Instrumenten zu steuern – es ist eine **Verbetriebswirtschaftlichung der Wissenschaft**. Jedoch: Ein Unternehmen erzeugt aus knappen Ressourcen einen Überschuss, den es beispielsweise re-investieren kann. Die Universität kann das nicht, ihre Ressourcen bleiben immer knapp. Steuerungslogik und akademische Strukturen passen nicht ohne Weiteres zusammen. Dazu kommt die Tendenz, Studien- und Prüfungsordnungen bis ins letzte Komma hinein juristisch abzusichern und Lehre und Lernen in ein Korsett aus minutiös festgelegten Workloads und abgezirkelten Prüfungsanforderungen zu zwingen. *Guter Lehre* im Sinne von Abwechslung und Innovation ist das vielleicht eher abträglich.

Nun ist der Trend zur Ökonomisierung der Hochschulen, oder ist zumindest die Klage darüber, nicht ganz neu. Ein Alumnus dieser Universität hat das bereits vor einiger Zeit drastisch beschrieben:

„Ich bedaure, dass man schon nötig hat, sich des sprachlichen Jargons der Sklavenhalter und Arbeitgeber zur Bezeichnung solcher Verhältnisse zu

bedienen, die an sich frei von Utilitäten, enthoben der Lebensnot gedacht werden sollten; aber unwillkürlich drängen sich die Worte »Fabrik«, »Arbeitsmarkt«, »Angebot«, »Nutzbarmachung« – und wie all die Hilfszeitwörter des Egoismus lauten – auf die Lippen, wenn man die jüngste Generation der Gelehrten schildern will. Die gediegene Mittelmäßigkeit wird immer mittelmäßiger, die Wissenschaft im ökonomischen Sinne immer nutzbarer.“

Dieses Zitat stammt, die Fachleute wissen es, aus Friedrich Nietzsches „Zweiten unzeitgemäßen Betrachtungen“, aus dem Jahr 1874. Auch wenn das ziemlich pessimistisch klingt, kann es uns – mit historischem Abstand – auch Hoffnung geben: Schließlich haben sich die deutschen Universitäten *nicht* in dieser Totalität durchökonomisiert. Es gibt offenbar immer Rationalitäten, die solche Tendenzen unterlaufen – seien es akademischer Ethos, der Wille zur guten Lehre oder einfach Kreativität.

Ich weiß: Wir brauchen ein Qualitätsmanagement-system, auch damit wir die Systemakkreditierung unserer Studiengänge erfolgreich bestreiten können. Wir brauchen Zielvorgaben, weil offenbar auch die neue Regierungskoalition in Sachsen sie für ein probates Mittel hält, um die Hochschulen zu steuern. Wir können und



sollten uns dem nicht verschließen. Wir sollten aber vielleicht versuchen, diese Prozesse intelligent zu gestalten. Ich denke, unsere Universität hat das Potenzial dazu. **Und wir sollten – unabhängig von Steuerungsinstrumenten – gute Lehre machen.** Heute werden wir wieder viele Beispiele davon sehen.

Bevor ich zum Ende komme, will ich noch viermal Danke sagen:

Erstens meinem Mentor und Lehrer Wolfgang Fach, ohne dessen beharrliche Unterstützung ich in vielerlei Hinsicht heute nicht hier stehen würde.

Zweitens den Kolleginnen und Kollegen am Institut für Politikwissenschaft, mit denen ich gerne zusammenarbeite. Ganz besonders natürlich Rebecca Pates – wir haben immer wieder gemeinsam neue Lehrformen ausprobiert und auch geforscht.

Drittens den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der zentralen und der dezentralen Verwaltung. Ohne ihre oft sehr schnelle und kompetente Hilfe wäre ich als Studienfachberater und Erasmus-Koordinator manchmal ziemlich aufgeschmissen.

Viertens – und damit ist jetzt Schluss – danke ich Ihnen, meine Damen und Herren dafür, dass Sie mir so geduldig zugehört haben.



GUTE LEHRE, GELUNGENES LERNEN: QUALITÄTSKULTUR(EN) IN STUDIUM UND LEHRE

Beatrice Hartung und Marit Vissiennon

Einordnung der Session in den Gesamtkontext „Nachhaltiges Lernen“

Eine selbstgesteuerte und am Dialog orientierte Qualitätsentwicklung für den Bereich Studium und Lehre bildet eine wichtige Basis für die Verwirklichung der Idee eines „shifts from teaching to learning“ – also dem Perspektivwechsel vom Optimieren des Lehrens hin zu einem Blick auf das Lernen und seine gezielte Unterstützung. Die Frage, was „gute Lehre“ ist und die Verständigung darüber ist demnach grundlegend bedeutsam, kann und sollte aber um die Frage, wie eigentlich Lernen nachhaltig gelingt, ergänzt werden. Angeregt wird mit der Session entsprechend, dass bei der Erarbeitung von Kriterien für die lernförderliche Gestaltung der Lehre ebenfalls ein konsequenter Blick auf die Lernenden gerichtet wird und das „gelungene Lernen“ sowohl zum Ausgangspunkt als auch zur Zielgröße von Qualitätsentwicklungsprozessen wird.

Ablauf und Ergebnisse der Session

Ziel der Session war es, dass die Teilnehmenden förderliche Faktoren für das Gelingen von Lernen erarbeiten und austauschen (Kriterien „gelungenes Lernen“), die anschließend zu Qualitätskriterien für die lernförderliche Gestaltung von Studium und Lehre weiterentwickelt wurden (Kriterien „guter Lehre“). Ein mögliches Vorgehen und grundlegende Prinzipien für eine selbstgesteuerte und dialogische Qualitätsentwicklung in diesem

Sinne wurden den Teilnehmenden vorgestellt und anschließend erprobt. Der Ablauf der Session war wie folgt aufgebaut: Ein Kurzvortrag der Moderatorinnen sollte zunächst den Rahmen und grundlegende Prinzipien für eine solche Qualitätsentwicklung darlegen. Die individuelle Auseinandersetzung und die gemeinsame Diskussion anregen sollten des Weiteren zwei Statements von Studierenden, da studentische Sichtweisen stets grundlegend für Qualitätsentwicklungsprozesse in diesem Bereich sind. Die Teilnehmenden konnten anschließend in einer gemeinsamen Arbeitsphase ihre Vorstellungen zu Qualitätskriterien für ein gelingendes Lernen erarbeiten und austauschen.

Kurzvortrag: „Zur Entwicklung von Qualitätskultur(en) in Studium und Lehre: Begriffe, Rahmenbedingungen und Wege“

Dreh- und Angelpunkt der Entwicklung von Qualität im Bildungsbereich ist die Feststellung, dass diese nicht mit

Beatrice Hartung ist seit 2009 als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Feld der Hochschuldidaktik an der Universität Leipzig tätig. Seit 2011 koordiniert sie die LaborUniversität im Projekt „Stil-Studieren in Leipzig“ und arbeitet als hochschuldidaktische Trainerin.

Marit Vissiennon ist seit 2012 Hochschuldidaktikerin im hochschulübergreifenden Verbundprojekt „LiT - Lehrpraxis im Transfer“ und Ansprechpartnerin für die GSW-Fächer.

der Qualitätssicherung bei der Herstellung von Industrieprodukten zu vergleichen ist. Bildung ist - wenn überhaupt - ein „Produkt“ besonderer Art. Denn: Bildung kann man nicht verkaufen und nicht kaufen – bilden kann sich jedes Individuum nur selbst! Das heißt, der Lernende ist selbst an der Qualität des Bildungsprozesses beteiligt. Ein Blick auf das Lernen ist entsprechend unumgänglich (vgl. Arnold 1997).

Lehre wirkt nach Ansicht des Konstruktivismus auch nur indirekt. Das Lehren an sich kann das Lernen fördern, dieses aber auch behindern. Die Ergebnisse des Lehrens können nicht situationsübergreifend vorhergesagt werden, sondern bleiben ergebnisoffen. Situationsübergreifende Checklisten mit Qualitätsmerkmalen für die Lehre sind entsprechend kaum möglich und sinnvoll. Des Weiteren ist zu bedenken, dass die Lehrsituation nicht ständig von außen kontrolliert werden kann, um zu schauen, ob die Checkliste eingehalten wird. Es bedarf deshalb vielmehr kompetenter und professioneller Lehrender, die Ideen für die Lehre situationsspezifisch umsetzen und die Lernenden und sich selbst in den Blick nehmen können (vgl. Giesecke 1997, Arnold 1997).

1. Schlussfolgerung: Lernen ist ein hoch individueller Vorgang. Es gilt, eine lernförderliche beziehungsweise eine nicht „lernbehindernde“ Umgebung mit einem situationsspezifischen Blick der Lehrenden zu gestalten. Theoretische Erkennt-

nisse, empirische Befunde und reflektierte Erfahrungen der Lehrenden sind dabei die Grundlagen für eine lernförderliche Gestaltung der Lehre.

Zu beachten ist des Weiteren, dass die Definition der Qualität von Bildung abhängig ist vom jeweiligen Interessenbezug: Es gibt die Sichtweisen der Geldgeber, der Lehrenden und der Studierenden, die mit Qualität jeweils etwas ganz unterschiedliches verbinden können. Nach dem Erwachsenenpädagogen Rolf Arnold kann die Qualität von Bildungsprozessen entsprechend nicht eindimensional betrachtet werden (vgl. Arnold 1999). Qualität ist für ihn „viereckig“ und setzt sich aus vier Erfolgsarten zusammen: Er unterscheidet nach dem Legitimitätserfolg (zum Beispiel Absolventenzahlen), dem Zufriedenheitserfolg (zum Beispiel Zustimmung der Teilnehmenden), dem Lernerfolg (zum Beispiel Wissens- und Kompetenzzuwachs) und dem Transfererfolg (zum Beispiel Anwendung des Gelernten). Die vier Erfolgsarten sind nicht immer einfach operationalisierbar und es muss auch mit Verzerrungen gerechnet werden. Zum Beispiel darf bei der Erfassung des Zufriedenheitserfolges der Einfluss der Gruppendynamik nicht unterschätzt werden. Nimmt man dies in Rechnung, so kann Verzerrungen begegnet werden und es entsteht ein umfassendes Bild des Erfolges eines Angebotes.

2. Schlussfolgerung: Eine Verkürzung auf nur einen Aspekt von Qualität ermöglicht nur einen eingeschränkten Blick auf die Qualität eines Bildungsprozesses. Es braucht mehr als Zufriedenheitsabfragen und Absolventenzahlen, sondern auch die Erfassung und Betrachtung von: Was wird gelernt? Und was hat dies mit dem Leben danach zu tun?

Sinnvoll erscheint für die Entwicklung von Qualitätskulturen in Studium und Lehre auch die Betrachtung, wie dies als ein kontinuierlicher Verbesserungsprozess gedacht werden kann. Hier ist folgende Unterscheidung bedeutsam: Qualitätsmanagement (QM) ist mehr als Qualitätssicherung (QS). So ist QS ist eine Ex-Post-Überprüfung des Durchgeführten und man kann damit einen gewissen Standard sichern. QM ist dagegen eine Ex-Ante-Ausrichtung des Handelns auf eine Zielstellung, die so gemanagt wird, dass das geplante Handeln dann auch erfasst und verbessert wird. Der sogenannte P-D-C-A-Zyklus (Plan-Do-Act-Check) liegt diesem zu Grunde und ermöglicht einen kontinuierlichen Verbesserungsprozess, um den Zielen immer näher zu kommen (vgl. Hartz/Meisel 2004, Bülow-Schramm 2006).

Die Entwicklung und das Management der Qualität von Bildung dürfen dabei jedoch nicht äußerlich bleiben. Es bestehen zwei Pole in diesem Bereich: (1) Es ist auf der

einen Seite eine Durchführung einer Zertifizierung nach rein externen Vorgaben denkbar. (2) Demgegenüber stehen selbstentwickelte, organisationsspezifische Kriterien, die intern und auch extern begutachtet werden. Letzteres ermöglicht dabei tiefgreifende Veränderungsprozesse beziehungsweise einen Kulturwandel, da Selbstevaluation und -reflexion wichtige Katalysatoren hierfür sind. Des Weiteren können bei Letzterem die spezifischen Aspekte der Hochschule zum Tragen kommen. Die Gefahr, die bei Ersterem besteht, ist, dass das QM sonst pro forma durchgeführt wird (vgl. Giesecke 1997, Arnold 1997).

Eine weitere Unterscheidung ist notwendig, um einer äußerlichen Begutachtung entgegenzusteuern: die Unterscheidung von organisationsbezogenen und pädagogischen Qualitätskriterien. Ein QM-System kann eine starke Ausrichtung nur auf die organisationale Ebene haben, in dem nur die organisationsbezogenen Prozesse betrachtet werden, die die Lehr-Lern-Situation umschließen (etwa die Infrastruktur und die Organisation der Studiengänge). Die pädagogische Qualität der Lehr-Lern-Situation wird in diesem Fall nicht oder nicht ausreichend betrachtet. Pädagogische Kriterien sind beispielsweise ein pädagogisch begründetes Konzept für die Lehre, die Planung einer handlungs- und erfahrungsorientierten Didaktik sowie die Professionalität der Lehrenden. Beide Logiken sind jedoch in einer Bildung-

sorganisation von Bedeutung. Die Gesamtqualität bemisst sich letztlich aus dem Wechselspiel der beiden Seiten (vgl. Hartz/Meisl 2004).

3. Schlussfolgerung: Qualitätsmanagement ermöglicht eine kontinuierliche Qualitätsverbesserung, die an den Zielen der Einrichtung ausgerichtet und in Kreisläufen durchgeführt wird. Die Einrichtungen bedürfen dabei organisationspezifischer und pädagogischer Kriterien für die interne und externe Beurteilung der Qualität von Bildung.

Die zuvor getroffenen Schlussfolgerungen erfordern auch entsprechende Instrumente, die diesen Besonderheiten gerecht werden. Als ein adäquates Instrument kann eine Qualitätstestierung aus dem Bereich der Weiterbildung gelten, die die Herausforderung, dass Lernende aktiv an der Qualität der Bildung beteiligt sind, in der Form auflöst, indem das Lernen ganz konsequent in den Mittelpunkt gestellt wird. Dieses QM-Modell nennt sich entsprechend auch lernerorientierte Qualitätstestierung (LQ)¹.

Zentrales Instrument ist hier die Definition für „gelungenes Lernen“ durch die Einrichtung selbst. Es wird festgelegt, was die Lernenden im denkbar besten

Fall nach dem erfolgreichen Abschluss der Weiterbildung beziehungsweise des Studiums können. Des Weiteren werden die grundlegenden Bedingungen für ein gelungenes Lernen benannt. Ausgangs- und Bezugspunkt für die Entwicklung der Qualität von Bildung ist dann der konkrete Lernprozess, auf den die anderen Qualitätsbereiche (siehe Abb. 1) auszurichten sind – es muss dabei stets geprüft werden, was dem Lernen dienlich ist.

Ein weiteres Instrument in der hier genannten Qualitätstestierung ist die Erstellung eines Leitbildes. Im Leitbild sollte die Definition gelungenen Lernens verankert werden. Zusammen ergeben sie den „roten Faden“ für die Qualitätsentwicklung. Das Leitbild zeigt den Werte- und Verhaltenskodex der Einrichtung auf und gibt dem Organisationshandeln Orientierung. Es ist ein Leistungsversprechen und

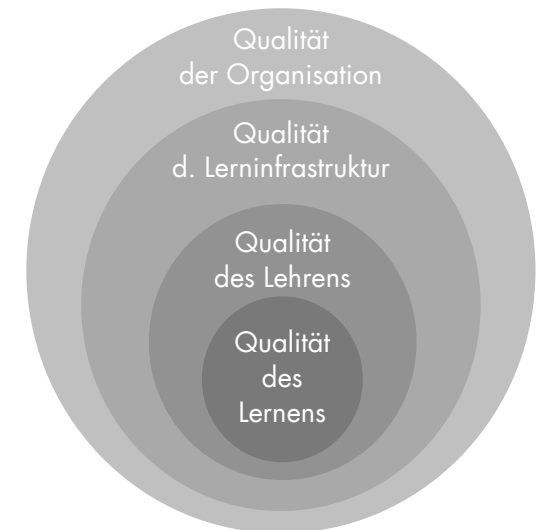


Abb. 1: Das LQW-Modell
Quelle: <http://artset-lqw.de/cms/lqw/besonderheit-des-lqw-verfahrens.html>
(letzter Zugriff: 25.03.2015)

¹ vgl. ArtSet Qualitätstestierung GmbH: <http://www.artset-lqw.de/cms/> (letzter Zugriff: 25.03.2015)

ein Bild von der Gegenwart und nahen Zukunft der Einrichtung (zirka 10 Jahre) und ist partizipativ erstellt, schriftlich fixiert und intern und extern kommuniziert. Leitbild und Definition gelungenen Lernens stärken die pädagogische Identität und Professionalität der Einrichtung. Die Entwicklung an vielen Hochschulen hierzu zeigt, dass sie ihre allgemeinen Leitbilder konkretisieren und ein spezifiziertes „Leitbild Lehre“² erstellen. Das Leitbild und die Definition gelungenen Lernens bilden in der oben benannten Qualitätstestierung den Dreh- und Angelpunkt des Selbstreportes, indem das Leitbild und die Definition gelungenen Lernens mit konkreten Zielen und Maßnahmen unteretzt werden.

Die Hochschulen befinden sich im Bereich der Qualitätsentwicklung von Studium und Lehre zum aktuellen Zeitpunkt zwischen Top-Down und Bottom-Up-Prozessen. Auf der einen Seite stehen die Hochschulen vor der Aufgabe, sich auf die eine oder andere Weise akkreditieren (zertifizieren) zu lassen. Damit verbunden sind auch Richtlinien und Vorgaben für die Etablierung von Studiengängen. Zudem gibt es Zielvereinbarungen mit dem Land zu Zielgrößen in der Lehre. Diese Richtlinien geben in vielen Fällen eine wichtige

Rahmung für die Gestaltung von Studiengängen, in einigen Punkten sind dies auch Vorgaben, an denen man sich reiben kann. Zudem steht der Kernprozess – das Lernen und auch das Lehren – hier meist nicht im Fokus beziehungsweise wird und kann dieser nicht durchdekliniert werden. Auf der anderen Seite stehen Bottom-Up-Prozesse: Beispielsweise an der Universität Leipzig die Verabschiedung der Rahmenrichtlinien zur qualitativen Weiterentwicklung modularisierter Studiengänge³, das allgemeine Leitbild der Universität Leipzig⁴, eigene Verfahren und Kreisläufe zur Entwicklung der Qualität von Studium und Lehre an Instituten und Einrichtungen.

4. Schlussfolgerung: Aus unserer Sicht braucht es an der Universität Leipzig verstärkt Bottom-Up-Prozesse, um bestehende Vorgaben für die Hochschule und die Einrichtungen zu spezifizieren beziehungsweise zu übersetzen und den Kernprozess des Lernen und Lehrens zu betrachten – und dies so selbstgesteuert wie möglich. Wir verbinden hiermit die Hoffnung, dass der Kern – der Lehr-Lern-Prozess – stärker in den Fokus rückt und auf allen Ebenen des Studiums eine lernorientierte

² Zum Beispiel TU Chemnitz: https://www.tu-chemnitz.de/rektorat/prorektoren/tag_der_lehre/img/Leitbild_Lehre_Entwurf_20141022.pdf (letzter Zugriff: 10.03.2015)

³ http://www.zv.uni-leipzig.de/universitaet/profil/entwicklungen/amtliche-bekanntmachungen.html?modus=dok&dok_id=3656 (letzter Zugriff: 10.03.2015)

⁴ http://www.zv.uni-leipzig.de/fileadmin/user_upload/Service/PDF/Publikationen/leitbild_de.pdf (letzter Zugriff: 10.03.2015)

Perspektive wirksam wird und so der sogenannte „shift from teaching to learning“ tatsächlich gelingen kann.

Anmerkungen der Teilnehmenden zum Kurzvortrag:

- Anmerkung zu befristeten Arbeitsverträgen: Durch die kurzen und befristeten Verträge von vielen Lehrenden ist eine Professionalisierung des Lehrpersonals erschwert. Das häufig wechselnde Lehrpersonal muss eigentlich auch weitergebildet werden. Längerfristige Beschäftigungsverhältnisse wären hier essentiell.
- Anmerkung zu den „Vier Erfolgsarten“ von Arnold: Das Modell nimmt noch nicht in den Blick, was jeder Lernende an Vorbildung mitbringt. In diesem Zusammenhang wäre es wichtig für sich als Lehrenden zu eruieren: Wie kann ich das individuell nutzen? Wie gehe ich mit meinem Angebot auf die Studierenden ein? Auf was muss in diesem Zusammenhang bei der Durchführung der Lehrveranstaltungen geachtet werden?
- Anmerkung zur Weiterbildungsmotivation: „Wir sitzen jetzt hier, weil wir motiviert sind und unsere Lehre verbessern wollen, aber sehr viele sitzen hier heute nicht.“ Daran schließen sich Fragen an wie: Welche Ursachen könnte dieses scheinbare Desinteresse haben? Welche Priorität und welche Wertschätzung wird den Anstrengungen zur

Verbesserung der Lehrkompetenz an der Universität Leipzig beigemessen? Welche Instrumente könnte es denn geben, um Lehrende zu motivieren, ihre Lehre zu verbessern?

Gemeinsame Arbeitsphase:

Die folgende gemeinsame Arbeitsphase diente dazu, durch einen Perspektivwechsel auf die Lernendenrolle persönliche Qualitätskriterien für Lernprozesse zu bestimmen; diese wurden in einem Austauschprozess nach Priorität gefiltert und abschließend zu diesen Bedingungen für lernfördernde Lehr-Lern-Settings formuliert. Es gab hierfür zwei Leitfragen:

1. Leitfrage: Was brauchen Sie, um als Erwachsene/r gut zu lernen?

Beispiele für Antworten waren: Flexibilität, eine Lerngemeinschaft, eine klare Zielsetzung, den Dialog, ein strukturiertes Informationsangebot (mit Erweiterungsoption), den Übertrag auf die Praxis/ Sinn, adäquate Umgebung(en), Aufnahmebereitschaft, Motivation.

2. Leitfrage: Wie muss das Lehr-Lern-Setting gestaltet sein, damit das Lernen gelingen kann?

Aus der Frage, was Erwachsene benötigen, um gut zu lernen, lässt sich in der Konsequenz ableiten, was auch für Studierende lernförderliche Faktoren und günstige Rahmenbedingungen und damit Kriterien für gute Lehre wären. Folgende Überlegungen wurden von den Teilnehmenden getroffen:

Um gut zu lernen, benötige ich ...	Das heißt für die Lehre ...	für die Lerninfrastruktur ...	für die organisatorische Ebene ...
<i>(Selbst-)Verantwortlichkeit bzw. Flexibilität gepaart mit Selbstdisziplin der Studierenden</i>	<ul style="list-style-type: none"> • motivierte und motivierende Lehrende • Bedeutung des Wissens muss vermittelt werden • für die Didaktik der Lehrform Wissen im Prozess vermitteln (durch entsprechende Methoden und Unterrichtskonzepte) 	<ul style="list-style-type: none"> • didaktische Schulung der Lehrenden • Organisation des Seminars (Input, Eigenarbeit, Zusammenfassung) 	<ul style="list-style-type: none"> • langfristige Anstellung der Lehrenden • Seminargröße kleiner als 40
<i>Lerngemeinschaft!</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Lernsituationen schaffen, die Lerngemeinschaften erfordern • Lehrende sind Bestandteil der Lerngemeinschaften 	<ul style="list-style-type: none"> • Raumgestaltung muss flexible Raumnutzung ermöglichen 	<ul style="list-style-type: none"> • Möglichkeit von Gruppenprüfungen Prüfungsordnungen müssen Gruppenleistung vorsehen • Schaffen einer Bewertungskultur • stete Begleitung der Lerngemeinschaft durch Lehrende
<i>Klare Zielsetzung</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Zieldefinition! • Transparenz der Ziele • Anwendungsorientierung 	<ul style="list-style-type: none"> • Rückkoppelung; Zielerreichungskontrolle 	<ul style="list-style-type: none"> • Transfer/Anschluss/Alumninetzwerk
<i>Austausch & Diskussion im Sinne von aktiver Beteiligung und (Selbst-)Reflexion</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Methodenkompetenz und Kritikfähigkeit 	<ul style="list-style-type: none"> • Foren (elektronisch und physisch) 	<ul style="list-style-type: none"> • Zeit einräumen
<i>Dialog</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Methodenkompetenz in Bezug auf Anleitung und Moderation einer Diskussion • Austausch unter Lehrenden 		<ul style="list-style-type: none"> • Diskussionskultur



Abschließende Wünsche der Teilnehmenden:

Hier wurde abschließend noch einmal auf die problematische personelle Situation hingewiesen: Die Einrichtungen brauchen demnach mehr Perspektiven für die Weiterbildung. Plastisch wurde dies mit folgendem Zitat einer Teilnehmerin: „Wenn man immer nur ums Überleben kämpft, hat man dafür nicht den Kopf.“ Es brauche entsprechende Ressourcen und Raum für Weiterbildungen und eine Personalentwicklung, die mit der Organisationsentwicklung gekoppelt ist.

Auch zur wahrgenommenen Qualitätskultur an der Universität wurden abschließende Anmerkungen getroffen. Demnach sollten Lehrende, Institute, Fakultäten mehr fragen: „Was wollen wir mit unserer Lehre?“, „Wo wollen wir hin?“. In diesem Zusammenhang wurde noch einmal festgestellt, dass es mehr Bottom-Up-Prozesse an der Universität Leipzig braucht und es wurde der Wunsch geäußert, dass der Diskurs über Lehrziele institutionalisiert werden sollte.

Was lässt sich aus den Ergebnissen der Session ableiten?

Der Prozess hat gezeigt, dass er lohnend ist, um sich Erfordernisse in der Lehre vor Augen zu führen und er ein möglicher Ansatzpunkt ist, um Leitbilder des Lernens und Lehrens in den Instituten und Fakultäten zu

entwickeln und tatsächlich den „shift from teaching to learning“ zu bewältigen.

Nicht immer fällt es Lehrenden dabei leicht, jedem Bedürfnis der Lernenden nachzukommen. So wurde von vielen Teilnehmenden die Flexibilität von Studium und Lehre als zentral für das Gelingen des Lernens genannt. Dies bedeutet für die Organisation der Lehre jedoch auch, dass Studierende in den Lehrveranstaltungen nicht immer zwingend anwesend sein können und müssen. Hierzu gab es eine starke Kontroverse, da einige anwesende Lehrende die Anwesenheitspflicht als elementar für ihre Lehre betrachteten und diese auch von den Studierenden konsequent einfordern möchten.

Literatur und weiterführende Links

Artset Qualitätstestierung GmbH: Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung. URL: <http://www.artset-lqw.de/cms/> (letzter Zugriff: 14.03.2015)

Arnold, Rolf (1997): Qualität durch Professionalität – Zur Durchmischung von Utilität und Zweckfreiheit in der Qualität betrieblicher Weiterbildung. In: Arnold, Rolf (Hg.): Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung. Opladen: Leske + Budrich, S. 51-61.

Arnold, Rolf (1999): Qualität ist viereckig – Reflexionen zum Umgang mit Qualität in der Weiterbildung. In: PÄD Forum, H. 1, S. 35-38.

Bülow-Schramm, Margret (2006): Qualitätsmanagement in Bildungseinrichtungen. Studienreihe Bildungs- und Wissenschaftsmanagement, Band 6. Münster: Waxmann.

Gieseke, Wiltrud (1997): Die Qualitätsdiskussion aus erwachsenenpädagogischer Sicht. In: Arnold, Rolf (Hg.): Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung. Opladen: Leske + Budrich, S. 29-47.

Hartz, Stefanie/Meisel, Klaus (2004): Qualitätsmanagement. Studentexte für Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.



FORM UND FUNKTION: ALTERNATIVEN ZUR VORLESUNG

Anne Vadder und Isabel Hilpert

Wird Lehre vom Lernprozess der Studierenden her gedacht, stellt sich auch die Frage nach der Notwendigkeit einer Veränderung ihrer Formate. Diese Thematik griff die zweite Session am Tag der Lehre auf: Im Kontext einer breiteren Reflexion über das Verständnis von guter Lehre und gutem Lernen stand hier die klassische Vorlesung zur Debatte. Auf dem Podium diskutierten Charlotte Schubert, Professorin für Alte Geschichte, Helge Löbler, Professor für Marketing, Sarah Schafmeister, Studentin der Betriebswirtschaftslehre und Mirco Wegscheider, Student der Medizin.

Professor Löbler stellte eingangs seinen konstruktivistischen Lernansatz anhand eines Beispiels aus der Neurowissenschaft¹ vor: Ballett-, Capoeira- und Nicht-TänzerInnen wurden im Rahmen einer Studie Ballett-beziehungsweise Capoeira-Aufnahmen gezeigt. Messungen im Gehirn zeigten bei den professionellen Tänzerinnen und Tänzern im Vergleich zu den Nicht-TänzerInnen jeweils eine höhere Aktivierung, wenn sie Sequenzen „ihrer“ gelernten Tanzrichtung sahen, aber auch die Aufnahmen der anderen Tanzrichtung riefen Aktivitäten hervor. Bei den NichttänzerInnen zeigte sich bei den Gehirnmessungen wenig Aktivität beim Betrachten der Tanzaufnahmen. Diese Ergebnisse können als Beleg

dafür herangezogen werden, dass allein das Betrachten und die Vorstellung gelernter Bewegungen zu einer verstärkten Aktivierung bestimmter Gehirnstrukturen führen kann, und dass dieser Effekt nicht auf unterschiedliche visuelle Eigenschaften zurückzuführen ist.²

„Die Nicht-Tänzer sehen beim Anblick eines Tanzvideos ‚nichts‘, weil sie nichts sehen können“ meint Professor Löbler und erklärte, dass der prämotorische Cortex, in dem die Gehirnaktivität im Rahmen der Studie gemessen wurde, nicht nur für Bewegungsabläufe eine große Rolle spielt, sondern auch für das Lernen und Verstehen. Somit sind die Studienergebnisse der NichttänzerInnen auf StudienanfängerInnen in Hochschulen übertragbar: „Deshalb kann das, was wir erzählen, so wenig Resonanz finden. Was immer wir sagen, ist für einen Neuling sehr schwer nachvollziehbar“. Das reine Vortragen des Wissens gegenüber den Studierenden

Anne Vadder unterstützt als wissenschaftliche Hilfskraft den Tag der Lehre 2014.

Isabel Hilpert ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Prorektorat für Bildung und Internationales und in der Prozessbegleitung des Projekts Stil-Studieren in Leipzig tätig.

¹ Calvo-Merino, Glaser, Grezes, Passingham und Haggard (2005)

² http://www.psychologie.hhu.de/fileadmin/redaktion/Oeffentliche_Medien/Fakultaeten/Mathematisch-Naturwissenschaftliche_Fakultaet/Psychologie/AAP/Publikationen/2008/Jansen-Osmann_2008_-_Bedeutung_der_Neurowissenschaft_fuer_die_Sportwissenschaft.pdf (letzter Zugriff: 14.03.2015)

bringe insofern keinen Lerneffekt, als dass noch keine Anknüpfungspunkte und Grundlagen für (implizite) Fragen an die Vorlesungsinhalte mitgebracht würden.

Das Lernen in entsprechenden Vorlesungen sei demnach „unnatürlich“ und mache einen Paradigmenwechsel beim Lehren und Lernen notwendig. Die Leitfrage solle nicht länger darauf abzielen, was inhaltlich vermittelt werden soll, sondern darauf, wie Aufgaben gestaltet werden können und welche Prozesse Lehrende bei Lernenden initiieren sollten, damit diese durch ihr Tun etwas Bestimmtes lernen. In diesem Verständnis wird Wissen in einem fortlaufenden Prozess konstruiert. Professor Löbler berichtete, dass er aus diesen Erkenntnissen Anforderungen für das Studium der Wirtschaftswissenschaften ableitete und seit geraumer Zeit seine Vorlesungen im Masterstudiengang abgeschafft hat, um sie durch alternative Lehrformate zu ersetzen. Diese bestehen aus einem Kurssystem, in dem Studierende in verschiedenen Phasen der Gruppenarbeit eigene wissenschaftliche Projekte realisieren. Herr Löbler kommentiert das Ergebnis begeistert: „Die Studierenden sind richtig gut, wenn wir sie loslassen“.

In der anschließenden Podiumsdiskussion zeigte sich die positive Resonanz der Studierenden auf Professor Löblers Lehransatz. Studentin Sarah Schafmeister hatte sich angesichts der aktiven Einbindung der Lernenden

bewusst für das Masterstudium der Wirtschaftswissenschaften an der Universität Leipzig entschieden und stellt fest: „Bei Professor Löbler habe ich soviel gelernt wie noch nie zuvor in meinem Studium“. Auf die Frage, ob Vorlesungen demnach abgeschafft werden müssten, gab Frau Schafmeister den rapiden Konzentrationsabfall eines Auditoriums zu bedenken, der bereits nach etwa zehn bis fünfzehn Minuten eintrete und somit für eine Abschaffung von Vorlesungen spräche, die Lernende qua Format in eine passive Rezipientenrolle zwingt.

Mirko Wegscheider betonte hingegen Aspekte, die für ein Beibehalten dieser Lehrform sprechen. So bliebe die Vorlesung beispielsweise eine kosteneffektive Methode für die universitäre Wissensvermittlung, stark frequentierte Studiengänge wie zum Beispiel Medizin seien ohne Vorlesungen kaum denkbar. Sie sollten somit als Basis für den Wissenserwerb bewahrt, in ihrer Form jedoch zum Beispiel durch Diskussionsrunden et cetera umgestaltet werden, um den Konzentrationsabfall der ZuhörerInnen zu vermeiden.

Professor Schubert vertrat eine sehr positive Sichtweise auf Vorlesungen, welche für sie „eine der wertvollsten und besten Lehrformen“ darstellen. Sie betonte den Ursprung der Lehre in diesem Lehrformat, das sowohl der Vermittlung von Forschung und Wissen als auch der Persönlichkeitsbildung diene. In Vorlesungen bestehe die Möglichkeit für Lehrende, Studierende durch die

eigene Motivation „zu beeindrucken“. Gleichzeitig sah sie die Abschaffung der Präsenzplicht als einen Faktor, der dazu führt, dass immer weniger Studierende das Angebot der Vorlesungen wahrnehmen. Sie gab ebenfalls zu bedenken, dass Forschungsseminare als eventueller Ersatz für Vorlesungen lediglich in kleinen Gruppen umsetzbar sind und deshalb für Bachelor-Studierende nur in den seltensten Fällen funktionierten. Durch die Abschaffung von Vorlesungen dort, wo es angesichts kleinerer Gruppen möglich ist, sieht sie die Gefahr einer resultierenden „Zwei-Klassen-Lehre“. Professor Schubert plädierte daher für einen Weg in Richtung von Mischformen.

Die Debatte auf dem Podium wurde durch Beiträge aus dem Publikum ergänzt, welche sowohl theoretische Aspekte guten Lehrens und Lernens als auch praktische Umsetzungsmöglichkeiten thematisierten. Vor allem Probleme wie Mittelknappheit, Konkurrenz mit privaten Bildungsträgern und die Herausforderungen des Bologna-Systems wurden hier tangiert. Neben diesen „Rahmenbedingungen“ wurde auch eine notwendige Veränderung des Rollenverständnisses von Lehrenden und Studierenden und der Zielsetzung von Vorlesungen angesprochen.

Ein Studierender aus dem Publikum, der die schlechte Qualität vieler Vorlesungen, in denen Dozierende eher mit Nachrichtensprechern zu vergleichen seien,

beanstandete, stellte die Frage nach Ansatzpunkten, um Vorlesungen auf andere Weise aufzubereiten. Professor Löbler gab daraufhin zu bedenken, dass Vorlesungen eher als Informations- denn als Lernveranstaltungen zu betrachten seien, die einer Anwesenheitspflicht widersprechend Selbstverantwortung bei den Studierenden erfordern. Ein Lehrender aus dem Publikum erwiderte daraufhin: „Mir kommen hier die Vorlesungen zu schlecht weg. Vorlesungen sind eine wichtige Grundlage von Seminaren, im Seminar werden dann ja die Problemstellungen vertieft“.

Professor Schubert betonte in diesem Kontext auch den Aspekt der Reichweite: „Jeder Lehrende möchte doch eine möglichst große Reichweite erzielen und den Studienerfolg gewährleisten. Dafür sehe ich die Vorlesung als ideales Mittel. Sie ist das beste Instrument in der Lehre, um einen großen Wirkungskreis zu erreichen“. Diese Kommunikation sei jedoch sehr einseitig und erlaube es im Lehr-Lern-Prozess nicht, Persönlichkeiten kennenzulernen oder individuelle Bedürfnisse wahrzunehmen, wie Sarah Schafmeister zu bedenken gab.

Die Session beleuchtete den Wert von Vorlesungen aus verschiedenen Perspektiven und illustrierte eine mögliche Alternative anhand eines Beispiels aus der Lehrpraxis unserer Universität. Sie sollte vor allem eine



Anregung sein, über gutes Lehren und Lernen neu nachzudenken.

Literatur und weiterführender Link

http://www.psychologie.hhu.de/fileadmin/redaktion/Oeffentliche_Medien/Fakultaeten/Mathematisch-Naturwissenschaftliche_Fakultaet/Psychologie/AAP/Publikationen/2008/Jansen-Osmann_2008_-_Bedeutung_der_Neurowissenschaft_fuer_die_Sportwissenschaft.pdf (letzter Zugriff: 14.03.2015)

PROBLEMBASIERTES LERNEN: EINE METHODE FÜR ALLE FACHDISZIPLINEN?

Mandi Strambowski

Problembasiertes Lernen stellt die Bearbeitung einer konkreten Problemstellung in den Mittelpunkt und ermöglicht es Studierenden auf diese Weise, selbstbestimmt und ganzheitlich zu lernen. Lehrende haben so die Möglichkeit, an ganz konkreten Interessen und Lebenswelten der Studierenden anzusetzen. Oft kann man bei dieser Methode beobachten, dass die intrinsische Motivation der Studierenden deutlich erhöht ist. Die Session stand unter der Zielsetzung, den Teilnehmenden die Methode des Problembasierten Lernens vorzustellen und anhand praktischer Szenarien zu verdeutlichen.

Die Session fand dann auch einen sehr konkreten Anfang: Vor dem Beginn der Session erhielt jede/r Teilnehmende beim Eintritt in den Seminarraum einen farbigen Punkt. Frau Bahramsoltani stellte eingangs die Vorteile des Problembasierten Lernens (PBL) anhand eines Vergleichs des kognitiven Lernvorgangs bei Kindern und Erwachsenen sowie die Anknüpfung des PBL an die Bedürfnisse erwachsener Lernender vor. Im Anschluss fanden sich die Teilnehmenden in Arbeitsgruppen zusammen. Die Zuordnung erfolgte über die erwähnten farbigen Punkte, die beim Eintritt in den Seminarraum verteilt worden waren und jeweils Teilnehmende artverwandter Fächer im Verlauf der Session zusammenbrachte. In der Gruppenphase sollten gemeinsam Problemstellungen erarbeitet werden, die in

den jeweiligen wissenschaftlichen Disziplinen der Teilnehmenden auftreten könnten. Hierbei galt es, einige Kriterien zu berücksichtigen: Die Problemstellungen sollten für die jeweilige Fachdisziplin realistisch sein, deren Bearbeitung sollte Studierenden des ersten Semesters weder zu leicht noch zu schwer fallen und dem Problem sollten drei Lehrziele zugrunde liegen, welche durch die Bearbeitung des Problems verfolgt werden würden.

Die Problemgestaltung fiel in den vier verschiedenen Gruppen sehr heterogen aus. Eine Gruppe, in der sich vor allem NaturwissenschaftlerInnen zusammenfanden, überlegte sich ein Rätsel, in dem eine Frau vorgibt, erraten zu können, in welche Tassen zuerst Milch oder Tee

Dr. Mahtab Bahramsoltani ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Veterinär-Anatomisches Institut der Universität Leipzig. Seit 2014 leitet sie des Projekts „Prüfungsangst – Untersuchung des Potenzials niederschwelliger Intervention im Studium der Veterinärmedizin“ an der Veterinärmedizinischen Fakultät der Universität Leipzig, der Stiftung Tierärztliche Hochschule Hannover und dem Fachbereich Veterinärmedizin der FU Berlin. Mahtab Bahramsoltani ist Preisträgerin mehrerer Lehrpreise.

Mandi Strambowski ist seit 2013 wissenschaftliche Mitarbeiterin in der LaborUniversität im Projekt „StiL - Studieren in Leipzig“ und zudem nebenberuflich als hochschuldidaktische Trainerin und Moderatorin tätig.

eingegossen wurde. Die Gruppe, die sich überwiegend aus SportwissenschaftlerInnen zusammensetzte, entwarf ein Problem, in welchem eine heterogene Grundschulgruppe in der großen Pause durch einen Parcours und Sprünge sinnvoll beschäftigt werden sollte. Die beiden anderen Gruppen setzten sich überwiegend aus VertreterInnen der sozialwissenschaftlichen Studiengänge zusammen. Das konstruierte Problem der einen Gruppe bestand in einer Lehrveranstaltung, in der sich die Seminargruppe ein Video zu Martin Luther ansah. In der darauffolgenden Stunde wurde darüber eine Klausur geschrieben, deren Notendurchschnitt sehr schlecht ausfiel. Die andere Gruppe erarbeitete das folgende Problem: Ein Lehrer muss nach Lehrplan einen Lehrinhalt vermitteln, welcher ihm zuwider ist.

Um die kreierten Probleme im Folgenden in den Kleingruppen bearbeiten zu lassen, stellte Frau Bahramsoltani nun die "Siebensprungmethode" beziehungsweise den siebenstufigen Lernprozess des PBL vor.

Dieser untergliedert sich in folgende „Sprünge“:

1. Problemvorstellung und Verständnisfragen
2. Definition des Problems
3. Ideensammlung („Brainstorming“)
4. Ordnung der Hypothesen und Ideen
5. Formulierung von Lernzielen

6. Selbststudium
7. Synthese und Diskussion der erarbeiteten Lerninhalte

Frau Bahramsoltani wies zudem darauf hin, dass der "Siebensprungmethode" häufig eine achte Stufe der Evaluation des Lernprozesses hinzugefügt wird. Außerdem wurde die Rolle der Lehrenden erklärt, die entweder darauf beruht, unbeteiligt zu beobachten oder aber konkret und hilfeleistend zu beraten.

Im Folgenden kamen einerseits die Gruppen der Natur- und SportwissenschaftlerInnen und andererseits die Gruppen der SozialwissenschaftlerInnen zusammen und stellten sich gegenseitig die gestalteten Probleme vor. Im Anschluss bearbeitete die jeweils andere Gruppe das Problem. Dabei blieb eine Person aus der ursprünglichen Gruppe, die das Problem entwickelt hatte, in der Rolle des/ der unbeteiligten Beobachters/ Beobachterin in der neuen Gruppe, in der das Problem bearbeitet („gelöst“) wurde. Hier sollten die „Sprünge“ eins bis fünf des PBL bis zur Formulierung von Lernzielen durchlaufen werden. Das Ziel innerhalb der Session war, dass die Teilnehmenden die Methode bis „Sprung“ fünf praktisch durchlaufen und in diesem für sie letzten „Sprung“ drei Lernziele aufstellen würden, deren Bearbeitung das Wissen für die Problemlösung generieren könnte.



Im Plenum stellten die Gruppen im Anschluss zunächst die von ihnen aufgestellten Lernziele vor. Danach kamen die BeobachterInnen zum Einsatz, um die aufgestellten Lernziele mit den Lehrzielen, die der Problemformulierung zugrunde lagen, zu vergleichen und den Prozess der Problembearbeitung zu evaluieren. Hierbei stellten alle BeobachterInnen fest, dass der Prozess der Problembearbeitung zwar meist nicht den Weg gegangen war, den sich die Gruppe der ProblemstellerInnen vorgestellt hatte, dass jedoch die daraus generierten Lernziele überwiegend den Lehrzielen entsprachen, die der Problemstellung aus ihrer Sicht zugrunde lagen.

Bei der anschließenden Diskussion im Plenum wurden einige kritische Punkte und Hürden im Umgang mit PBL besprochen. So wurde beispielsweise herausgestellt, dass der Komplexitätsgrad des zu erstellenden Problems, mit dem die Problemlösenden weder über- noch unterfordert seien, sehr schwer zu definieren sei. Abhilfe schaffen könnte hierbei, so die Idee einer Teilnehmerin, zunächst Beispiele aus anderen Fachdisziplinen kennenzulernen. Des Weiteren wurde bemerkt, dass es in der Gruppenarbeitsphase nicht leicht war, konsequent die Rolle des/r unbeteiligten Beobachters/Beobachterin einzunehmen, wenn sich abzeichnete, dass sich die Gruppe in eine völlig andere Richtung orientierte als von den Problemstellenden

angedacht oder erwartet. Eine Teilnehmerin bemerkte den wegen der auftretenden Überforderung anfangs relativ hohen Frustrationsgrad der Gruppe. Allerdings gab sie auch zu bedenken, dass ein gewisses Maß an Frustration für den Lernprozess hilfreich sei und dass es eine Herausforderung sei, den dementsprechend nötigen, aber nicht überfordernden Frustrationsgrad herauszufinden.

Diese Punkte zusammenfassend betrachtend zeigte sich, dass die Abgabe der Verantwortung für den Lernprozess von den Lehrenden zu den Lernenden auf beiden Seiten zu Unsicherheiten führt, die bei dem Einsatz des PBL berücksichtigt werden müssen.

Zum Abschluss der Session erhielten alle Teilnehmenden eine Zusammenstellung weiterführender und hilfreicher Quellen zur Methode des PBL.

Literatur und weiterführende Links

Jörg Zumbach: Problemorientiertes Lernen im Hochschulunterricht
https://www.sbg.ac.at/mediaresearch/zumbach/download/1999_2006/book_chapters/Zumbach_Beitrag.pdf (letzter Zugriff: 08.03.2015)

Judith Ricken, Bianca Roters, Antonia Scholkmann: Projekt PBL: Wirksamkeit problembasierter Lernens als hochschuldidaktische Methode: http://www.zhb-tu-dortmund.de/hd/fileadmin/JournalHD/2009_1/Artikel_PBL.pdf (letzter Zugriff: 08.03.2015)

Ulrike Heuer: Lernen Erwachsener und neue Lehr-/ Lernkulturen: <http://www.initiativefortbildung.de/pdf/2005/Ausbilden1/Heuer.pdf> (letzter Zugriff: 08.03.2015)

Lehre Laden: Problemorientiertes Lernen (viele weitere Links und Literaturempfehlungen)
<https://dbs-lin.rub.de/lehreladen/lehrformate-methoden/problemorientiertes-lernen/> (letzter Zugriff: 08.03.2015)

Projekt PBL der TU Dortmund: <http://www.problembasierteslernen.de/> (letzter Zugriff: 08.03.2015)

The Interdisciplinary Journal of problem-based Learning: <http://docs.lib.purdue.edu/ijpbl/> (letzter Zugriff: 08.03.2015)

Damien A. Fair et al.: Functional brain networks develop from a „local to distributed“ organization: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2671306/> (letzter Zugriff: 08.03.2015)



FORSCHENDES LERNEN MIT BEISPIELEN AUS DER LEHRPRAXIS

Nicole Mackus

Das Lehr-Lern-Konzept Forschendes Lernen zielt darauf ab, die Lernenden und ihre (Forschungs-)Interessen in den Mittelpunkt zu rücken. Im Interview griff Dr. Monika Rummler die unterschiedlichen Umsetzungsmöglichkeiten und Herausforderungen auf, über die sie auch in ihrem Impulsreferat zu Beginn der Session informierte.

Liebe Frau Dr. Rummler, vielen Dank, dass Sie mit uns über das Prinzip des Forschenden Lernens sprechen. Vielleicht klären wir zunächst die Begriffe? Was versteht man unter Forschendem Lernen?

Ist die Lehre forschungsbasiert und -orientiert, so werden die Studierenden über aktuelle Forschungsergebnisse und -vorgänge informiert beziehungsweise direkt daran beteiligt. Dieses Format kann daher eine Art Ausgangsbasis für Forschung bilden und bedeutet, dass die Studierenden gezielt in kleineren Projekten oder Methodenseminaren an Forschungsthemen herangeführt werden. Forschendes Lernen beteiligt die Studierenden am gesamten Forschungsprozess. Forschen und Lernen fall-

Dr. Monika Rummler ist seit 2002 an der TU Berlin in der Zentraleinrichtung Wissenschaftliche Weiterbildung und Kooperation (ZEWK) zuständig für das Weiterbildungsprogramm des wissenschaftlichen Personals. Die Programmschwerpunkte umfassen die Förderung der Qualität der Lehre, Forschungsmanagement sowie Arbeits- und Managementtechniken.

en hier zusammen. Dieses Verfahren muss allerdings ergänzt werden zum einen durch Genetisches Lernen, bei dem die Lernenden wissenschaftliche Erkenntnisprozesse von der Ausgangsfrage bis zum Resultat nachvollziehen. Das ist besonders dann sinnvoll, wenn Forschendes Lernen zu schwierig, zeitraubend oder ressourcenintensiv wäre. Zum zweiten durch rezeptives Lernen, das eine systematische oder problembezogene Wissensvermittlung umfasst, als Ergänzung forschenden Lernens im Sinne des Überblicks über einen konsensfähigen Wissenskanon. Außerdem als drittes durch Kritisches Lernen, bei dem es darum geht, wissenschaftliche Grundfragen und den Erkenntnisprozess zu reflektieren, kritische Distanz zu entwickeln und Techniken des selbstständigen wissenschaftlichen Arbeitens zu erproben.

Auch der Bologna-Prozess verlangt nach diesem Format, denn das Leitprinzip „Bildung durch Wissenschaft“ bedeutet im Kern, dass der Erwerb von Bildung durch das Praktizieren wissenschaftlicher beziehungsweise forschender Arbeit geschieht. Dabei soll Lernen im Verlauf der Forschungsarbeit stattfinden. Durch den didaktischen „shift from teaching to learning“ vollzieht sich ein Wandel hin zu studierendenorientierter Lehre und der Implementierung von zu erreichenden Lernzielen. Das lässt sich am effektivsten mit aktivierenden und selbsttätigen Lehr-/Lernformen gestalten, mit denen

berufs- und forschungsqualifizierende Kompetenzen gefördert werden.

Und was genau macht Forschendes Lernen aus?

Nun, im Prinzip vollzieht es sich in sechs Schritten. Die Studierenden finden ein Thema – und formulieren eine Fragestellung und Forschungshypothesen. Dann entwerfen sie ein Forschungsdesign und führen es durch. Sie werten die Ergebnisse anschließend aus, bereiten sie auf und präsentieren sie. Durch das selbstständige Erarbeiten eines Forschungsprozesses wirken die Studierenden im wissenschaftlichen Diskurs aktiv mit und wenden generiertes Wissen und erlernte Techniken an. So lernen sie die Grundlagen aktueller Forschungsthemen, -prozesse und -ergebnisse sowie Techniken und Fähigkeiten zur Lösung von Forschungsproblemen kennen.

Es gibt verschiedene Varianten des Forschenden Lernens, wie die Recherche, Essays, komplexere (Labor-)Aufgaben mit Ergebnisoffenheit, konkrete Problemfälle und Fallstudien, Exkursionen, field studies,

Nicole Mackus ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im hochschulübergreifenden Verbundprojekt LiT- Lehrpraxis im Transfer und Ansprechpartnerin für die GSW-Fächer.

„Lehrforschung“, Hospitationen oder Volontariate, Plan- oder Simulationsspiele, Projektstudien oder eigene Untersuchungen. Dabei müssen Lehrende im Vorfeld die Thematik deutlich machen und den Forschungsvorgang modellhaft vorführen. Außerdem sollten die Probleme und Lösungsversuche in den historischen Kontext der jeweiligen Forschungsentwicklung gestellt werden.

Lernen passiert also nicht mehr als bloße Informationsweitergabe, sondern ist aktive Aneignung durch eigene Erfahrungen, Selbstreflexion und ein Bewusstsein für Prozessorientierung. Forschendes Lernen hat also die Lernprozesse von Studierenden im Blick, richtig?

Genau. Dadurch können die Studierenden Vertrauen in ihre eigene Selbstständigkeit und ihre Kompetenzen aufbauen, da die Lehrenden nicht mehr nur Vermittler, sondern Anbieter des Rahmens und Arrangeure von Lernszenarien sind. Wir befinden uns in einem Übergang von einer eher lehrenden zu einer lernzentrierten Lehre, in der die Meinung der Studierenden wichtig ist. Das hat die Vorteile, dass die Lehrenden in mancher Hinsicht entlastet werden und die Studierenden gleichzeitig bessere Ergebnisse erzielen.

Wie lässt sich Forschendes Lernen denn ganz praktisch umsetzen?

Werkzeuge des e-learning können als e-assistance das Forschende Lernen erleichtern. Dabei ist es sinnvoll, die folgenden vier Lernebenen durch verschiedene e-tools miteinander zu verbinden: Instruktionen zum Wissensgebiet (Methodeneinsatz, Datengenerierung, Einbettung ins Forschungsfeld etc.), Lernprozesse inklusive Feedback-Möglichkeiten zum Lernstand, die (soziale) Community-Ebene zur Kommunikation und zum Erfahrungsaustausch sowie Live-Experimente zur Darstellung von Forschungsprozessen und -ergebnissen (Computersimulationen, Remote Labs et cetera).

Das alles kann jedoch nur erfolgreich funktionieren, wenn innerhalb des Fachbereiches eine Güterabwägung und die Verständigung über Curriculum und Prüfungen stattfinden und Raum für Projektideen und die Entwicklung von Fragen gegeben ist. Außerdem müssen der Orientierungsrahmen geklärt und die Begleitung und Beratung für Studierende intensiviert werden. Genauso wichtig ist neben Methodentraining eine praktische Ausrichtung der Lernaktivitäten. In diesem Zusammenhang ist zur Unterstützung der Lehrenden und des Lehr-Lernprozesses auch der Einsatz von studentischen TutorInnen mit möglichst eigener Forschungserfahrung gewinnbringend.

Die Teilnehmenden lernten im Rahmen der Session drei Beispiele für die Umsetzung Forschenden Lernens an der Universität Leipzig kennen und kamen mit den ErfahrungsträgerInnen ins Gespräch. Die Beispiele haben wir ebenfalls für Sie zusammengefasst und mit weiterführenden Literaturangaben versehen.

Beispiel 1: Mastermodul „Deutsch als Wissenschaftssprache“

Stefan Rahn ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Studiengang „Deutsch als Fremdsprache - DaF“ am Herder-Institut der Universität Leipzig. Dort begleitet er in einem Team um Prof. Dr. Christian Fandrych seit einigen Semestern das Mastermodul „Deutsch als Wissenschaftssprache“. Es richtet sich an Studierende nicht-deutscher Muttersprache, die in binationalen DaF-Studiengängen eingeschrieben sind. Trotz hervorragender Deutschkenntnisse stellen sowohl die mündliche als auch die schriftliche Wissenschaftskommunikation eine Herausforderung für diese Studierenden dar. Im Modul lernen sie, aktuelle forschungsrelevante Fragestellungen zu formulieren, sie methodisch zu bearbeiten und in verschiedenen mündlichen und schriftlichen Formaten der Wissenschaftskommunikation zu präsentieren. Das geschieht über das Semester hinweg durch Literaturstudium, eine Posterpräsentation, das Schreiben eines Exposé und das Verfassen einer Rezension.

Ein wichtiges Prinzip des Moduls ist die Verschränkung von Theorie und Praxis. Eine interaktive Vorlesung führt in das Lehr- und Forschungsgebiet ein und vermittelt grundlegende Kenntnisse zur deutschen Wissenschaftssprache und verschiedenen Bereichen der Wissenschaftskommunikation. In den zwei Übungen des Moduls stehen dann einerseits das wissenschaftliche Sprechen, andererseits das wissenschaftliche Schreiben im Fokus. Die Vorlesung und die beiden Übungen greifen inhaltlich-methodisch eng ineinander.

Die Studierenden wenden das in der Vorlesung und den Übungen Gelernte direkt an einem eigenen Forschungsprojekt an. Sie bearbeiten durchgängig ein Forschungsthema ihrer Wahl, im Idealfall das Thema ihrer Masterarbeit. Die Lehrenden im Modul helfen ihnen dabei, ihren Forschungsprozess zu strukturieren und schrittweise voranzubringen. Die Studierenden recherchieren Forschungsliteratur, identifizieren eine Thematik/ ein Forschungsdesiderat, leiten eine Forschungsfrage ab, entwickeln erste Überlegungen zum methodischen Vorgehen et cetera. Diesen Prozess bilden die Studierenden grafisch auf einem wissenschaftlichen Poster ab, das sie auf einer öffentlichen Präsentationsveranstaltung zur Diskussion stellen. Anschließend verschriftlichen sie ihren Forschungsprozess in einem drei- bis fünfseitigen wissenschaftlichen Exposé. Bei der Erarbeitung dieses

Exposés und der anderen forschungsbezogenen Text- und Diskursarten werden die Studierenden auch im Rahmen eines Tutoriums von geschulten MentorInnen unterstützt.

Die sehr gute Modul-Evaluation durch die Studierenden belegt den Erfolg dieses Lehrformats. Die entstandenen Forschungsprojekte geben zudem Auskunft über den Zuwachs an fachlichen Kommunikations- / Schreibfähigkeiten und methodischer Expertise bei den TeilnehmerInnen.

Beispiel 2: Forschungswerkstatt im Bereich Medizinische Psychologie und Medizinische Soziologie: „Ärztin werden und glücklich sein – geht das?“

Ein weiteres Beispiel, wie Forschendes Lernen umgesetzt werden kann, ist die Forschungswerkstatt „Ärztin werden und glücklich sein – geht das?“, die unter der Leitung von Frau Dr. Katrin Rockenbauch innerhalb eines Seminars der Medizinischen Fakultät läuft. Als Medizinpsychologin und Supervisorin beschäftigt sie sich sehr viel mit der Arzt-Patienten-Beziehung sowie hochschuldidaktischen Themen im Bereich Medizinische Psychologie und Medizinische Soziologie.

Das Format der Forschungswerkstatt im Rahmen des Seminars Medizinische Psychologie und Medizinische

Soziologie wird von den Studierenden des ersten Studienjahrs frei gewählt. Es verbindet die inhaltlichen Schwerpunkte „Erkenntnisse zur Ärztesundheit“ und „eigene Psychohygiene“ und bringt diese mit unterschiedlichen Techniken zur Forschungsmethodik zusammen. Das soll den SeminarteilnehmerInnen erste Einblicke in die wissenschaftlichen Arbeitsweisen ihrer Disziplin geben und sie außerdem dazu befähigen, ihre eigenen Ressourcen und Risiken in Bezug auf ihren Beruf zu erkennen und damit umzugehen.

In Gruppenarbeit bearbeiten die Studierenden selbstgewählte Fragestellungen, deren Ergebnisse zum Ende der Forschungswerkstatt auf einer kleinen Tagung in Form eines Referats vorgestellt werden. Während der Seminarsitzungen haben sie Zeit, sich untereinander auszutauschen, Rücksprache zu halten und das Forschungsprojekt voranzutreiben. Damit dies so optimal wie möglich geschehen kann, gestaltet Dr. Rockenbach ihre Veranstaltung mit verschiedenen didaktischen Methoden. Sie nutzt dafür nicht nur die klassischen Praktiken wie Inputreferate zur Einführung in die Themen oder Visualisierungen, sondern integriert zum Beispiel auch unterschiedliche Übungen zur Selbst- und Fremdwahrnehmung der Studierenden in ihre Sitzungen. So können die SeminarteilnehmerInnen auf abwechslungsreiche Arten Zugang zum Thema gewinnen und gleichzeitig einen persönlichen Bezug schaffen. Be-

standteil ist ebenfalls ein abschließendes Feedback zum Seminar.

Zur Umsetzung dieses Formates gehört jedoch nicht nur ein erheblicher Aufwand für die Dozierende in der Vorbereitung (wie zum Beispiel eine aktuelle Einführung in die Forschungsthematik Ärztesundheit, Vorstellung der Seminarthemen, die Auswahl der Texte et cetera), sondern ebenfalls in der Durchführung. So muss das Rollenverständnis aller Beteiligten transparent sein, außerdem müssen die Sitzungen moderiert und die Gruppenfindung angeleitet werden. Als wichtige Moderationsstrategie innerhalb der Forschungswerkstatt hat sich erwiesen, nicht nur sichere Erkenntnisse zusammenzufassen, sondern die Unklarheiten, die die Studierenden haben, zu fokussieren. So implementiert sich der fragende, suchende, forschende Habitus im Seminar. Gelingt dies, „bereitet das Format Vergnügen“, so Rockenbach.

Beispiel 3: Forschendes Lernen an der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät

Auch Dr. Juliana Schlicht, Dozierende an der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der Universität Leipzig, beschäftigt sich eingehend mit Modellen des Forschenden Lernens. Im Sommersemester 2012 hat sie zum ersten Mal in den Bachelor- und Masterstudiengängen der Wirtschaftspädagogik einen Organisationsansatz implementiert, der Forschungs-, Lehr- und Studi-

enprozesse miteinander verknüpft und vier aufeinander aufbauende didaktische Formate beinhaltet: einen Marktplatz, eine Werkstatt, ein Labor und ein Transferstudio.

Der Marktplatz fungiert als Ausgangs- und Bezugspunkt von Lernen, Forschen und Problemlösen. Hier stellen PraxispartnerInnen betriebliche Problemsituationen vor, für die Lösungsvorschläge erarbeitet werden sollen (zum Beispiel für das Qualitätsmanagement in der Automobilindustrie und die Aus- und Weiterbildung in der Energiewirtschaft). Die Problemsituationen dienen einerseits als kognitiver und motivationaler Stimulus für den Lernprozess der Studierenden und fungieren andererseits als verbindendes Element zwischen wissenschaftlicher Theorie und betrieblicher respektive künftiger beruflicher Praxis der Studierenden. Die Aufgabe der Studierenden besteht darin, gemeinsam mit den Lehrenden und PraxispartnerInnen Forschungsfragen zu formulieren und zu strukturieren, die anschließend in eine wissenschaftliche Untersuchung „transformiert“ und in einer Werkstatt, einem Labor sowie einem Transferstudio bearbeitet werden. In der Werkstatt entwickeln die Studierenden Ideen für ein Untersuchungsdesign und definieren den Forschungsablauf. Im Labor wählen die Studierenden geeignete Forschungsmethoden aus, entwickeln theoriegeleitet konkrete Untersuchungsinstrumente (zum Beispiel Interviewleitfäden, Skalen, Fragebögen) und wenden diese an. Sie erheben beispielsweise Daten im

Feld, erstellen Modelle und führen Experimente durch. Die erhobenen Daten werten die Studierenden unter anderem mit Hilfe statistischer Verfahren und Technologien (etwa SPSS) aus oder sie führen Inhaltsanalysen durch. Im Transferstudio müssen die Studierenden selbstständig Forschungsberichte und Qualifikationsarbeiten anfertigen, Präsentationsmaterialien gestalten und reflektieren, inwieweit die gefundenen Problemlösungen für die Praxis verwertbar sind. Im Ergebnis ihrer Forschungsarbeit präsentieren die Studierenden die Lösungen auf dem Marktplatz. Dabei diskutieren sie mit den PraxispartnerInnen auch offene Fragen und Grenzen der Lösungen.

Die Befunde einer Begleituntersuchung im Sommer 2012 und 2013 sowie im Winter 2012/2013 zeigen, dass die Studierenden Forschendes Lernen akzeptieren und als nützlich einschätzen, dass sie in den skizzierten Formaten erfolgreich lernen und ihre Studiermotivation steigern.

Literatur und weiterführende Links

Beispiel 1

Interessierte finden weiterführende Informationen in:

Fandrych, Christian; Klemm, Albrecht; Riedner, Renate (2014): Die Förderung des Deutschen als Wissenschaftssprache auf Master-Niveau: Das Beispiel eines integrierten Fach-/Sprachmoduls am Herder-Institut der Universität Leipzig. In: Mackus, Nicole; Möhring, Jupp (Hrsg.) (2014): WEGE öffnen für Bildung, Beruf und Gesellschaft - mit Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, 38. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache an der Universität Leipzig. 1. Auflage Göttingen: Universitätsverlag, 177-193.

Beispiel 2

Nähere Informationen zur Forschungswerkstatt „Ärztin werden und glücklich sein – geht das?“ finden Sie unter https://www.zv.uni-leipzig.de/fileadmin/user_upload/Studium/tdl/2014/12_Rockenbauch_Seminar_Forschungswerkstatt_A_rztin_werden_RockenbauchA0-ohne_Bilder.pdf (letzter Zugriff: 25.03.2015)



Beispiel 3

Weiterführende Informationen finden Sie in folgendem Onlineartikel: http://www.pedocs.de/volltexte/2013/8073/pdf/Fasshauer_JB_berufs_wirtschaftsp_Forschung_2013_Schlicht_Forschendes_Lernen.pdf (letzter Zugriff: 25.03.2015)

Schlicht, Juliana (2013): Forschendes Lernen im Studium: Ein Ansatz zur Verknüpfung von Forschungs-, Lehr- und Lernprozessen. In: Faßhauer, Uwe; Fürstenau, Bärbel; Wutke, Eveline (Hrsg.): Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2013. Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich Opladen, 165-176.

METHODENEINMALEINS FÜR PROJEKTLERNEN – EXPERTIN MONIKA RUMMLER IM INTERVIEW

Doreen Kietz

Im Rahmen des Tages der Lehre 2014 wurden unter anderem Formen und Formate des nachhaltigen Lernens diskutiert. Die Session zum projektbasierten Lernen fand großes Interesse. Im nachfolgenden Interview stellt Monika Rummler die Methode und Umsetzungsmöglichkeiten vor. Das Interview mit Frau Dr. Rummler führten Susanne Dimmer und Doreen Kietz.

Frau Dr. Rummler, nachhaltig lernen durch Projektarbeit klingt spannend – was genau muss man sich darunter vorstellen?

Nun, projektbasiertes Lernen bedeutet, dass Studierende ihr Wissen anhand eines konkreten Projektes anwenden und somit die Theorie in die Praxis transferieren sollen.

Dafür muss man sich zunächst bewusst machen, dass es ganz unterschiedliche Arten von Projekten gibt. Das ist deswegen so wichtig, weil sich zum Beispiel die Rahmenbedingungen in einem pädagogischen beziehungsweise Bildungs-Projekt stark von denen eines ökonomischen Projektes innerhalb eines Wirtschaftsunternehmens unterscheiden können. Dementsprechend zentral ist ein passender Ablaufplan für die Durchführung.

Projektbasiertes Lernen setzt sich aus mehreren Elementen zusammen, die ein tieferes Verständnis von fachlichen Themen ermöglichen. Dabei geht es um eine genaue Ziel- und Problemformulierung, die Bewältigung einzigartiger und komplexer Aufgaben innerhalb bestimmter Zeitvorgaben sowie Teamarbeit. Es gibt zwei Herangehensweisen: Einerseits gibt es problembasierte Innovationsprojekte, in denen methodische Ziele und Themen erfahrungsbasiert, lernendenzentriert, interdisziplinär und exemplarisch bearbeitet werden. Andererseits gibt es fachspezifische Studienprojekte, die eher auf fachliche Ziele und ein entsprechend fachspezifisches Verständnis abzielen. Sie können eher lernenden- oder eher lehrendenorientiert sein. Projektbasiertes Lernen dient der Vorbereitung auf spätere Arbeitsprozesse im Berufsleben. Studierende erwerben durch und für Projektmanagement im Studium bestimmte Kompetenzen, die sie praktisch durch Simulationen späterer Arbeitstätigkeiten vertiefen.

Das hat den großen Vorteil, dass im Vorfeld vermittelte fachliche Kompetenzen direkt angewendet werden und somit auch die Ausbildung problemorientierten Han-

Doreen Kietz ist als Erwachsenenpädagogin im hochschulübergreifenden Verbundprojekt LiT - Lehrpraxis im Transfer tätig und Ansprechpartnerin für die MINT-Fächer.

delns ermöglicht wird (Stichwort Problemlösungskompetenz). Besonders in den Ingenieurwissenschaften hat sich diese Methodik bereits weitgehend etabliert, da die angehenden IngenieurInnen dadurch besser auf ihren späteren Berufsalltag vorbereitet werden.

Wie kann ein Format wie das projektbasierte Lernen in der Hochschullehre umgesetzt werden?

In den vergangenen Jahren konnte man auch verstärkt an deutschen Hochschulen beobachten, dass sich die Lehrkultur verändert. Das Lernen und Lernprozesse rücken mehr in den Mittelpunkt („shift from teaching to learning“). Die Lehre orientiert sich stärker an den Studierenden und muss sich – spätestens seit Bologna – auch an erreichten Lernergebnissen („learning outcomes“) messen lassen. Ein geeignetes Format für diese studierendenorientierte Lehre ist unter anderem das projektbasierte Lernen. Durch aktivierende und selbsttätige Lehr-/Lernformen werden berufs- und forschungsqualifizierende Kompetenzen gefördert. Hochschullehrende können dafür eigene Projektveranstaltungen durchführen und neben Fachwissen auch methodische und soziale Kompetenzen trainieren. Um eine eigene projektorientierte Lehrveranstaltung innerhalb eines Lehrgebiets zu erarbeiten und durchzuführen, bedarf es intensiver Vorbereitung und Planung, geeigneter Projektmanagement-Tools und eines geeigneten Systems zur Leistungsbewertung. Aktiv

gestaltet werden kann das zum Beispiel durch Präsenztage, eine Online-Phase, „Hausaufgaben“, regen Erfahrungsaustausch und good practice. Außerdem sollten Grundlagen und Methoden des Fachs auf Beispielprojekte innerhalb von Gruppenarbeiten angewendet werden. Das fordert die Lehrenden auf ganz neue Weise heraus: In ihrer neuen Rolle verfolgen sie ein neues Ziel, nämlich den Studierenden nicht mehr nur Wissen zu vermitteln, sondern sie zu eigenen Problemlösestrategien zu befähigen. Dadurch werden die Studierenden für selbstorganisiertes Lernen aktiviert. Für Dozierende bedeutet das, dass sie nicht mehr nur lehren, sondern ebenfalls dazu lernen können.

Neben all den Vorteilen: Das klingt aber auch nach viel Arbeit?

Das stimmt: Eine weitere Besonderheit des Projektlernens sind außerdem die erhöhten Ressourcenaufwendungen, die im Vergleich zu herkömmlichen Lehrmethoden anfallen können. Posten, wie Personalkosten für BetreuerInnen der Studierenden und Materialkosten zur Erstellung von Prototypen, müssen im Vorfeld geklärt werden, damit die Rahmenbedingungen zur Umsetzung des Projektes gewährleistet sind. Aber es lohnt sich dennoch!

Mit welchen konkreten Methoden lassen sich Lehrveranstaltungen mit projektbasiertem Lernen gestalten?

Zur Vorbereitung und für den Einstieg sind besonders Kreativitätstechniken (Brainstorming, Kopfstandmethode, Mind Mapping, et cetera) geeignet. Außerdem ist es wichtig, dass zu Beginn besondere methodische Vorgehensweisen, Techniken für eigenständiges Lernen, Reflexion und Techniken wissenschaftlichen Arbeitens besprochen werden. In den ersten Minuten kann man mit den Studierenden Vorkenntnisse aktivieren, die Gruppeneinteilungen vornehmen und konkrete Ziele formulieren. Lehrende sollten dabei nicht alles vorgeben, sondern die Studierenden am Veranstaltungsverlauf partizipieren lassen. Dafür ist es nützlich, einen „Vertrag“ mit den Studierenden zu schließen, indem gemeinsam die Erfolgskriterien festgelegt werden.

Worauf sollte man besonders achten?

Bei der Durchführung und Entwicklung des Projektes ist es wichtig, besonders folgende Dinge zu besprechen/ transparent zu machen/ im Auge zu behalten: die Entscheidungsfindung für eine bestimmte Thematik, die konkrete Projektplanung und das Projektmanagement, die (materielle) Aufwendung der Studierenden, das Zeitmanagement, die Festlegung und Einhaltung von Meilensteinen sowie Projektzielen, das Bewusstsein für Krisenmanagement und Problemlösungen, Teamarbeit, Arbeitsteilung sowie Ergebnis- beziehungsweise

Produkttoffenheit. Lehrende sollten zunehmend beziehungsweise überwiegend zur Betreuung und Organisation von Präsenzterminen zur Verfügung stehen und darauf achten, dass die Studierenden die immer größeren Freiräume selbst gestalten können.

Wichtig für das Gelingen projektbasierten Lernens sind zudem ein guter Abschluss und die Evaluation des Lernprozesses. Durch transparente Kriterien für zu erbringende Leistungen, eine Reflexion des Lernergebnisses und des Lernprozesses kann der Lernfortschritt festgehalten werden. Lehrende sollten konstruktive Rückmeldungen geben und Selbstreflexion initiieren.

Wie kann die Bewertung von projektbasiertem Lernen erfolgen?

Letztendlich müssen die Ergebnisse, meist in Form von Leistungsnachweisen, entweder prozessbegleitend (formativ) oder am Ende einer Lehrveranstaltung (summativ), gesichert werden. Das kann entweder die Qualität der Produkte (Plakat, schriftliche Ausarbeitungen in Form von Berichten), die Qualität der Präsentationen (Vorträge, Rollenspiele, Planspiele) oder die Qualität der Prozesse (Handeln in der Gruppenarbeit, individuelle Lern- und Arbeitsprozesse) betreffen. Prüfungen sollten so angelegt sein, dass vom beobachtbaren Verhalten, der Performanz, ein Rückschluss auf die zugrunde liegenden Kompetenzen möglich ist.

Zur Evaluation einer Veranstaltung bietet sich eine freiwillige und anonyme Befragung mit maschineller Auswertung an, die Studierende nach ihrer Meinung und ihrem Eindruck befragt. Ein gängiges Verfahren sind Skalen von „trifft zu“ bis „trifft nicht zu“- sowie offene Fragen für eine persönliche Sichtweise.

Und wann ist es sinnvoll, mit diesem Format zu arbeiten?

Im Prinzip kann es dafür ganz unterschiedliche Anlässe geben. Projektbasiertes Lernen ist im Grunde in allen Fächern möglich; bei besonderen Anliegen, je nach Studienphase unterschiedlich anspruchsvoll, bei einer großen Anzahl von Studierenden, bei der Zusammenarbeit in interkulturellen Teams, bei der Entwicklung und Vermarktung von Projektergebnissen oder dem Wissenstransfer in selbstorganisierten studentischen Projekten. Das Spektrum reicht von der Semestervor- und -nachbereitung der BetreuerInnen, der Planung von Einführungsveranstaltungen bis hin zur Studierendenbeteiligung.

Und zu guter Letzt: Worin bestehen Herausforderungen oder Stolpersteine?

Die freie und weitgehend selbstständige Gestaltung der Bearbeitung kann auch zu Problemen führen. Die Studierenden könnten ihre Verbindlichkeiten innerhalb der Gruppen unterschiedlich verstehen. So können Er-

wartungen, Verpflichtungen oder die Arbeitsmoral voneinander abweichen, was die weitere Zusammenarbeit am Projekt behindern kann. Das hängt ganz stark vom Eigeninteresse der TeilnehmerInnen ab, auf welches man als Lehrender nur bedingt Einfluss hat. Kommunikationsprobleme, wie eine unklare Absprache von Terminen oder Deadlines, führen oft zu Kooperations-schwierigkeiten. Auch wenn eine mangelnde Rollenverteilung, das Zeitmanagement, unzureichendes Selbstmanagement der TeilnehmerInnen oder ungeplante Störfaktoren den Ablauf verzögern, kann das letztendlich bis zum Scheitern des kompletten Projektes führen. Eine konkrete Anleitung von Dozierenden, etwa durch das Festlegen von Meilensteinen oder gemeinsamen Gruppentreffen sowie eine transparente Kommunikation zu den Einzelgruppen ist demnach unerlässlich, damit die Umsetzung gelingen kann. Gerade beim projektbasierten Lernen ist eine konstruktive Fehlerkultur wichtig: Aus Fehlern und Fehlschlägen kann in gelungenen Rückmeldungs- und Reflexionsprozessen viel für das nächste Projekt gelernt und geändert werden!

Gute Beispiele für projektbasierte Lehre an der Universität Leipzig.

Beispiel 1: „Mobile Medien im Museum. Erarbeitung eines komplexen digitalen Führungsangebots durch das Antikenmuseum der Universität Leipzig,“

wurde von Dr. Hans-Peter Müller aus dem Institut für Klassische Archäologie und dem Antikenmuseum (gefördert durch die LaborUniversität/ StiL) und von Caroline Janick, einer Studentin aus dem Masterstudiengang "Archäologie der Alten Welt" mit dem Schwerpunkt Ur- und Frühgeschichte präsentiert.

Zu den berufsrelevanten Kernkompetenzen eines klassischen Archäologen gehört heute auch die Vermittlung von Forschungsergebnissen an eine breite interessierte Öffentlichkeit. Im Curriculum des Studiengangs „Archäologie der Alten Welt“ sind daher Praxismodule integriert, in denen sich die Studierenden im „Lernort Museum“ Kompetenzen bei der musealen Ver-

Dr. Hans-Peter Müller ist seit 1980 als Klassischer Archäologe an der Universität Leipzig tätig, seit 1993 als wissenschaftlicher Mitarbeiter mit Kustofunktion am Institut für Klassische Archäologie und Antikenmuseum. Das Projekt „Mobile Medien im Museum: Erarbeitung eines komplexen digitalen Führungsangebots durch das Antikenmuseum der Universität Leipzig“ wurde von der LaborUniversität als eines der besten Bewerbungen für eine Förderung ausgewählt.

mittlungsarbeit aneignen. Um dem Antikenmuseum ein modernes, zeitgemäßes Profil zu verleihen und seine Attraktivität bei medienaffinen Besuchern zu erhöhen, entstand die Projektidee, mit Studierenden der Klassischen Archäologie als potenziellen zukünftigen MuseumsmitarbeiterInnen multimediale Anwendungen für Tablet-PCs zu konzipieren und vor allem zu realisieren. Zur Umsetzung des Projektes konnten der Lehrstuhl und die Abteilung für „Design und Neue Medien in der Kunstpädagogik“ am Institut für Kunstpädagogik der Universität Leipzig gewonnen werden, die als Kooperationspartner über das erforderliche medienpädagogische, gestalterische und technische Know-how verfügen. Neuartig an diesem Konzept ist nicht nur die fächerübergreifende Zusammenarbeit, sondern auch die Einbeziehung moderner Medien in die Lehre. Bei der Erarbeitung digitaler Anwendungen sollen die Studierenden befähigt werden, im Studium beziehungsweise Selbststudium erworbene Fachkompetenzen praxisbezogen anzuwenden und durch den Einsatz moderner Medien zielgruppenorientiert zu präsentieren.

Die Studierenden führen individuell und selbständig fachwissenschaftliche Recherchen zu ausgewählten Objekten durch, mit dem Ziel eines mehrdimensionalen Zugangs. Im Team definieren sie das inhaltliche Konzept, stimmen die von ihnen erarbeiteten Texte untereinander ab und korrigieren sie gegenseitig. Ebenfalls im Team

erarbeiten sie eine adäquate und mediengerechte Präsentation zur öffentlichkeitswirksamen Vermittlung von Archäologie auch über das eigentliche Objekt hinaus. Dadurch eignen sie sich grundlegende medienpädagogische und didaktische Kompetenzen an. Im Ergebnis werden sie im Berufsfeld Museum befähigt sein, den Einsatz moderner Medien selbst zu gestalten oder zu organisieren und moderne Technik sinnvoll, nachhaltig und vor allem objektbezogen einzusetzen. Nach dem ersten Durchlauf bleibt festzuhalten, dass das Projekt ein unglaublich großes kreatives Potential erlaubt: Es sind am Ende acht individuelle Ergebnisse entstanden, die allesamt sehr anspruchsvoll sind. Sowohl die Lehrenden als auch die Studierenden kamen gemeinsam zu dem Entschluss, dass es eine sehr spannende, aber auch anstrengende Erfahrung war.

Beispiel 2: „Forschungsorientierte Reflexion von Primärliteratur“

Eine andere Form des Projektlernens wurde von Thomas Schmid für Master-Studierende der Informatik und Bioinformatik konzipiert und bezieht sich auf die „Forschungsorientierte Reflexion von Primärliteratur“. Das Problem, dass viele Studierende dieser Fächer sich meist während der Bearbeitung ihrer Abschlussarbeit erstmals mit Primärliteratur beschäftigen, gab den Anlass, diese Lücken im Vorfeld zu schließen. Deswegen entstand ein Veranstaltungskonzept, in dem von den Studierenden

ein eigenes Forschungskonzept für eine Masterarbeit gefordert wird. Da dies sowohl Überblicks- als auch Detailwissen in dem entsprechenden Themenbereich erfordert, sind die Studierenden durch eine solche Aufgabenstellung implizit gezwungen, sich mit geeigneter Primärliteratur zu beschäftigen. Zu den Herausforderungen des Konzepts zählen folglich mangelndes Vorwissen der Studierenden, zum Beispiel bezüglich einzelner Methoden, oder die mangelnde Erfahrung im wissenschaftlichen Arbeiten. Damit eine angemessene Qualität der erarbeiteten Forschungskonzepte sichergestellt werden kann, werden zunächst schrittweise Projektexposés entwickelt und in mehreren Vorbereitungssitzungen gemeinsam diskutiert. Durch Peer Reviews erhalten die Studierenden von Studierenden Feedback zu ihrer Arbeit. Am Ende wird ein zehn- bis fünfzehnminütiger Vortrag gehalten, in dem jede/-r Studierende das ausgearbeitete Forschungskonzept vorstellt.

Thomas Schmid ist wissenschaftlicher Mitarbeiter der Abteilung Technische Informatik an der Universität Leipzig. Er hat das Zertifikatsprogramm des Hochschuldidaktisches Zentrum Sachsen (HDS) erfolgreich absolviert. Dieses umfasst eine an bundesweiten und internationalen Standards orientierte, umfassende hochschuldidaktische Qualifizierung in drei Modulen.

Beispiel 3: Aktuelle Probleme der Marketingforschung

Ein drittes Beispiel aus der Lehre an der Universität Leipzig lässt Masterstudierende der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät neuartige Problemstellungen im Bereich der Marketingforschung identifizieren und lösen, indem sie Marketingforschungsprozesse konzipieren, durchführen, reflektieren und beurteilen. Prof. Helge Löbler beschreibt seine Motivation, dieses Forschungsprojekt anzubieten, so: „Bei der Vermittlung von Wissen stehen wir heute vor zwei zentralen Herausforderungen. Einerseits ist Wissen nicht mehr knapp, wir können auf alle Fragen dieser Welt heute schnell Antworten finden, die entweder aus Bibliotheken oder aus dem Internet generiert werden. Universitäten können sich heute nicht mehr mit Lerninhalten besonders profilieren. Knappheit herrscht mehr bei der produktiven Umsetzung von Wissen, also beim Können. Die zweite zentrale Herausforderung kommt aus den Neurowissenschaften und aus deren Erkenntnissen. Diese lautet: „Dem Gehirn kann man nichts vermitteln, es produziert selbst.“ (Spitzer 2002: 417). Wenn das wirklich so ist,

Prof. Dr. Helge Löbler ist seit 1994 Inhaber der Professur für BWL, insbesondere Marketing, an der Universität Leipzig. Er hat außerdem das Gründernetzwerk SMILE gegründet und leitet dieses. Ferner beschäftigt er sich schon lange mit der Frage, wie Menschen am besten lernen und ist somit ein weiterer Befürworter projektbasierten Lernens.

dann ist in der Tat die Frage zu stellen, wie wir zu Wissen kommen. Vor dem Hintergrund der beiden Herausforderungen müssen wir uns fragen, wie zukünftig Bildung und Ausbildung organisiert werden sollen.“ Genau an diesem Punkt setzt das Seminar „Aktuelle Probleme der Marketingforschung“ an. Die Studierenden werden in die Lage versetzt selbst zu entscheiden, was und wie sie lernen wollen. Prof. Löbler betont weiterhin: „Dabei wollen wir bewusst nicht „reines“ Wissen vermitteln. Bei uns steht die Persönlichkeit jedes Teilnehmenden im Mittelpunkt, diese wollen wir stärken und entwickeln und für ein lebenslanges Lernen vorbereiten.“ Dies gelingt, indem Studierende unter Anleitung von Prof. Löbler in Teams eigenverantwortlich entsprechende Forschungsfragen bearbeiten. Die gruppenindividuellen Diskurse mit dem Dozenten stehen dabei im Vordergrund. Die Studierenden lernen dadurch unter anderem, eigene Ideen innerhalb der Gruppe argumentativ zu vertreten, ihr Handeln zu reflektieren und neue Ideen und Verfahren zu beurteilen. Die Studierenden müssen Ihre Arbeitsergebnisse in Form einer Präsentation und eines Forschungsberichts vor MitarbeiterInnen des Lehrstuhles darstellen.

SERVICE LEARNING – LERNEN DURCH ENGAGEMENT

Ulf Papenfuß, Christer S. Garrett und Beatrice Hartung

Einordnung der Session in den Gesamtkontext „Nachhaltiges Lernen“

Immer mehr Hochschulen¹ in Deutschland setzen das Konzept des „Service Learning“ – das Lernen durch Engagement – in der Hochschullehre um. Viele dieser Hochschulen haben sich dabei in einem Hochschulnetzwerk zu diesem Thema zusammengefunden, welches die wichtigste Vernetzungsplattform in Deutschland in diesem Bereich darstellt: <http://www.bildung-durch-verantwortung.de>.² Unter „Service Learning“ ist dabei eine Lehr- und Lernmethode zu verstehen, mit welcher die Hochschulen ihren Studierenden ermöglichen, über das fachliche Lernen hinaus gesellschaftlich verantwortlich zu handeln und sich dabei auch persönlich weiterzuentwickeln. Auf der anderen Seite trägt die Lehr- und Lernform dazu bei, dass sich die Hochschulen und hier insbesondere die Universitäten gesellschaftlich stärker öffnen.³

Was „Service Learning“ im Kern ausmacht, definiert beispielsweise das Netzwerk „Bildung durch Verantwortung“ wie folgt: „Konkret zivilgesellschaftliche und gemeinwohlorientierte Herausforderungen und Pro-

blemstellungen werden im Rahmen von Lehrveranstaltungen unter Nutzung der Kompetenzen von Studierenden und Lehrenden bearbeitet. Die Lehrform Service Learning kann in allen Studiengängen und Disziplinen eingesetzt werden. Sie ermöglicht eine problem- und handlungsorientierte Lehre und eine Vertiefung wissenschaftlich-theoretischer Inhalte bei den Studierenden.“⁴ Das „Learning“ von theoretischen Kenntnissen, welches in den Lehrveranstaltungen an der Hochschule stattfindet, wird demnach mit dem „Service“ in Form von zivilgesellschaftlicher Vereins- und Projektarbeit verbunden. Auf diese Weise gelingt der Theorie-Praxis-Transfer im Rahmen der Hochschullehre und es erfolgt ein zivilgesellschaftliches Engagement Studierender, Lehrender und anderer Hochschulangehöriger.

Dies spiegelt sich auch in dem festzustellenden Gewinn für die Studierenden im Rahmen dieser Lehr- und Lernform wieder: „Studierende profitieren durch die besondere Form einer anwendungsorientierten Lehre, weil auch aktuelle zivilgesellschaftliche Fragestellungen praxisnah im Rahmen ihres Studiums aufgegriffen werden können. Durch die Bearbeitung zivilgesellschaftlicher

¹ Eine Umfrage bei 368 Hochschulen ergab, dass 56 Hochschulen diese neue Lehr- und Lernmethode bereits in den Sozial-, Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaften anbieten. Quelle: <https://idw-online.de/de/news532295> (letzter Zugriff: 30.03.2015)

² Zum Austausch von Ideen, Projekten und Erfolgsmustern nutzt das Netzwerk seit Sommer 2013 zudem die vom BMFSFJ geförderte Website www.campus-vor-ort.de

³ Quelle: <https://idw-online.de/de/news532295> (letzter Zugriff: 30.03.2015)

⁴ Quelle: <http://www.bildung-durch-verantwortung.de/Documents/Memorandum-des-Hochschulnetzwerks.pdf> (letzter Zugriff: 30.03.2015), S. 4

Fragestellungen wird der Praxisbezug der Lehre erhöht, was die Motivation und Leistungsfähigkeit der Studierenden steigern kann. Zudem entwickeln sie im Rahmen ihres Hochschulstudiums Einstellungen und Werte, die für ihre Orientierung wie für ihre Vorbildfunktion in der Gesellschaft eine wichtige Rolle spielen. Ergänzend erweitern sie ihre Schlüsselkompetenzen, ihre Netzwerke und ihre Berufsfähigkeit.“⁵

Es werden dabei ausschließlich Themen in Zusammenarbeit mit gemeinwohlorientierten und öffentlichen Einrichtungen bearbeitet. Im Unterschied zu Freiwilligenarbeit und Praktika ist Service Learning in das Curriculum eingebettet und werden die Leistungen im Studium anerkannt. Hier sind verschiedene Formen der Einbindung denkbar: a) als Angebot, welches im Schlüsselqualifikationsbereich anerkannt wird, b) als eine fachspezifische Lehrveranstaltung (meist im Kernfach- bzw. Pflichtbereich) oder c) als ein fachübergreifendes Angebot (meist im Nebenfach- bzw. Wahlpflichtbereich).⁶ Auch an der Universität Leipzig wurden in zwei Studiengängen bereits erste Erfahrungen mit der Lehr- und Lernform „Service Learning“ gemacht. Mit der Session auf dem 2. Tag der Lehre der Universität Leipzig sollten diese Erfahrun-

gen vorgestellt, diskutiert und Impulse für neue Projekte und mögliche Kooperationen gegeben werden.

Ablauf und Ergebnisse der Session

Im Mittelpunkt der Session standen die beiden Praxiserfahrungen von Ulf Papenfuß (Jun.-Prof. für Public Management) und Cister S. Garrett (Professor für Amerikanische Kultur und Geschichte) an der Universität Leipzig. Sie stellten ihre Projekte in Kurzvorträgen vor und standen anschließend zusammen mit Julia Rabe und Henning Dietze als studentische Erfahrungsträger, die jeweils an einem der beiden Lehrprojekte teilgenommen hatten, auf dem Podium für Fragen des Publikums zur Verfügung.

Beide Projekte arbeiten mit dem Konzept des „Service Learning“, implementieren dieses jedoch an unterschiedlichen Stellen des Studiums, so dass im Rahmen der Session sowohl Anregungen für die Umsetzung im Masterstudium als forschungsbasiertes Projektseminar (Jun.-Prof. Dr. Papenfuß) als auch als fachspezifisches Schlüsselqualifikationsseminar im Bachelorstudium (Prof. Garrett) gegeben wurden. Weiterhin bestehen bezüglich der Unterstützung der Studierenden bei der Suche von PraxispartnerInnen

⁵ ebd., S. 5

⁶ vgl.: http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-01-Tagungen/07-01-37-Service-Learning/Abstracts-Präsentationen/Thomas_Sporer_Praesentation_SL_WS1_28.05.2014.pdf (letzter Zugriff: 30.03.2015)

Unterschiede zwischen den Projekten: Im Bereich des Public Managements werden die PraxispartnerInnen und die Themen vorab durch das betreuende Projektteam gefunden, da dies eines gewissen zeitlichen Vorlaufs und entsprechender Kontakte bedarf. Im Projekt der Amerikanistik sind die PraxispartnerInnen und die Themen dagegen offen stehend. Die Suche eines Themas und das Gewinnen eines Partners aus der Praxis gehören hier bereits zum Lernprozess, da die Suche durchaus herausfordernd sein kann. Beiden Projekten ist dabei aber gemeinsam, dass die Studierenden intensiv bei ihrem Arbeits- und Lernprozess begleitet und sie zur fortlaufenden Reflexion ihres Theorie-Praxis-Transfers angeregt werden.

Projekt: „Service Learning im Public Management“ (Jun.-Prof. Dr. Ulf Papenfuß)

Jun.-Prof. Dr. Ulf Papenfuß definiert Service Learning als studierendenzentriertes und kompetenzorientiertes Lehr-Lern-Konzept, in dem Theorien, Methoden, Konzepte und Instrumente aus Lehrveranstaltungen auf eine praktische Problemstellung angewandt werden und der

Jun.-Prof. Ulf Papenfuß ist Juniorprofessor für Public Management an der Universität Leipzig. Sein Lehr-Lern-Projekt „Service Learning im Public Management (ServLearnPuMa)“ wurde von der LaborUniversität in der 3. Projektkohorte mit einer Förderung unterstützt.

Theorie-Praxis-Transfer dabei systematisch reflektiert wird.

Im Studienjahr 2013/14 führte er das Projekt „Service Learning im Public Management“ (kurz: „ServeLearnPuMa“) im Rahmen des Master-Moduls „Public Management und Public Governance“ an der Universität Leipzig erstmalig durch. In dem Projekt wird den Studierenden die Möglichkeit gegeben, fachliches und methodisches Wissen aus vorgeschalteten und begleitenden Vorlesungen zur Analyse einer realen Problemstellung und zur Erarbeitung von alltagskompatiblen Verbesserungsvorschlägen einzusetzen. Entsprechend der von den PraxispartnerInnen, wie Non-Profit-Organisationen und öffentlichen Unternehmen/Verwaltungen aufgeworfenen Problemstellungen, besitzen die Untersuchungen den Charakter von Lehrforschungsprojekten, in denen fundierte Analysen und Lösungsvorschläge erarbeitet werden. Insgesamt haben 53 Studierende unterschiedlicher Fachrichtungen am ersten Durchgang von „ServeLearnPuMa“ teilgenommen, die in elf Projektgruppen von jeweils vier bis fünf Personen tätig wurden. Für das Projekt konnten sowohl große, regionale Einrichtungen als auch kleinere, gemeinwohlorientierte Institutionen gewonnen werden. Themen und PraxispartnerInnen des ersten Durchgangs waren:

- Balanced Scorecard im Kindergarten (Freier Kindergarten e.V.)

- Benchmarking in der Behindertenhilfe (Städtischer Eigenbetrieb Behindertenhilfe)
- Evaluierung des Qualitätsmanagements in Schulen (Helmholtzschule, Oberschule Stadt Leipzig)
- Fundraisingkonzepte in Universitätskliniken (Universitätsklinikum der Universität Leipzig)
- Gender Budgeting in öffentlichen Verwaltungen/ Unternehmen (Gleichstellungsbeauftragte Stadt Leipzig)
- Gesundheitsmanagement in der Altenpflege (Städtische Altenpflegeheime Leipzig gGmbH)
- Kundenzufriedenheitsanalyse beim Bürgerservice (Hauptamt der Stadt Leipzig)
- Ideenmanagement und Vorschlagswesen in Stadtverwaltungen (Hauptamt und Referat Wissenspolitik Leipzig)
- Integrations- und Wissensmanagement in Berufsschulen (Berufliches Schulzentrum 7 Elektrotechnik Leipzig)
- Nachhaltigkeitskennzahlen in der Kinder- und Jugendhilfe beim kommunalen Verbund Leipzig (bbvl – Beratungsgesellschaft für Beteiligungsverwaltung Leipzig mbH)
- Wirkung des Einsatzes eines Sozialarbeiters bei der August-Bebel-Grundschule (LeISA Leipzig GmbH)

Um die Studierenden von Beginn an aktiv in die Ausgestaltung der Lehrveranstaltung einzubeziehen, dass eigenständige Lösen von realen Problemstellungen zu fördern und die Sicherung der Arbeitsergebnisse zu ermöglichen, handelten die studentischen Projektgruppen weitestgehend selbstständig Zielvereinbarungen mit den jeweiligen PraxispartnerInnen aus. Diesbezüglich fand nach einer Einarbeitungsphase ein Zielvereinbarungsgespräch bei den PraxispartnerInnen statt, in welchem, begleitet durch das Projektteam, die wesentlichen Rahmenbedingungen erörtert und abgesteckt wurden. Die weitere eigenständige Bearbeitung der Themen wurde zielgerichtet durch Vorlesungen und Seminare sowie regelmäßige Reflexionssitzungen systematisch begleitet.

Als Lerngewinn sahen die Studierenden vor allem die unmittelbare Anwendung von Erlerntem, insbesondere den dafür nötigen Theorie-Praxis-Transfer der Vorlesungsinhalte, sowie die Weiterentwicklung von Schlüsselkompetenzen wie Teamfähigkeit und Projektmanagement in Gruppenarbeiten an. Außerdem bestätigte Jun.-Prof. Dr. Papenfuß, dass Service Learning konkrete Entwicklungsbeiträge für die übergreifenden universitären Ausbildungs- und Forschungsziele leiste. Der Wert der universitären Ausbildung werde sichtbarer und die Vernetzung der Universität in der Region konnte durch die Bearbeitung der Projektthemen bei PraxispartnerInnen gestärkt werden. Das Konzept habe

eine forschungsorientierte sowie praxisbezogene Lehre gefördert.

Jun.-Prof. Dr. Papenfuß strebt die Durchführung weiterer Projekte im Bereich Service Learning an und konnte bereits einen zweiten Durchgang im Wintersemester 2014/15 beginnen.

Weiterführende Links zum Projekt:

Internetseite der Juniorprofessur für Public Management – Bereich „Lehre“:
<http://www.wifa.uni-leipzig.de/publicmanagement/lehre/masterstudium/mas1-wise13.html> (letzter Zugriff: 30.03.2015)

Internetseite der „LaborUniversität“ mit Informationen zum Projekt „ServeLearn-PuMa“:
<http://www.stil.uni-leipzig.de/service-learning-forschend-und-engagiert-lernen-im-public-management-servelearnpuma/> (letzter Zugriff: 30.03.2015)

Projekt: „Service Learning in den American Studies“ (Prof. Crister S. Garrett)

Prof. Crister S. Garrett führte im Jahr 2010/11 ein erstes Service Learning-Projekt am Institut für American Studies an der Universität Leipzig durch. Das Projekt er-

Prof. Crister S. Garrett ist Professor für Amerikanische Kultur und Geschichte am Institut für American Studies der Universität Leipzig. Prof. Garrett engagiert sich sehr vielfältig in der Lehre und wurde u.a. von der LaborUniversität in der 2. Projektkohorte mit seinem Lehr-Lern-Projekt „Teaching America“ mit einer Förderung unterstützt.

möglichte es erstmals an der Universität Leipzig, dass Bachelorstudierende im Bereich des Service Learning fünf Leistungspunkte bzw. fünf ECTS erwerben konnten. Dies erfolgte im Rahmen eines fachspezifischen Schlüsselqualifikationsseminars – dem „ASL Praktikum-Service Learning-Modul“.

Die Idee des Service Learning in die universitäre Lehre zu integrieren, basiert dabei auf US-amerikanischen Erfahrungen, wo Service Learning bereits eine fest verankerte Methode darstellt. Diese Lehr- und Lernform ist laut Garrett bereits international anerkannt, um Menschen auf die immer komplexer werdende und diverse Gesellschaft vorzubereiten, deren Spektrum an Bedürfnissen ihrer Mitglieder stetig wächst. Im Mittelpunkt seines Projektes stand das soziale Engagement der Studierenden, das nicht nur den Theorie-Praxis-Transfer ermöglicht, sondern den Studierenden auch einen Einblick in verschiedene Arbeitsfelder bot und somit zur allgemeinen Berufsorientierung beitrug. Prof. Garrett hebt dabei folgende Vorteile des Service Learning hervor: Zum einen helfe es die Grenzen zwischen Universität und Gesellschaft abzubauen und den Studierenden die Möglichkeit zu geben, berufliche Fähigkeiten zu erwerben. Außerdem werden gesellschaftlich relevante Themen wie Einwanderung und Integration behandelt. Diejenigen Fähigkeiten, die Studierende durch Service Learning erlangen können oder sich laut Prof. Garrett

verbessern lassen, sind unter anderem die Sensibilität gegenüber anderen Lebenswelten, kommunikative Fähigkeiten sowie die Fähigkeiten bezüglich des Managements eines Projektes und des Networking. Neben einem regelmäßig stattfindenden Projektseminar und einem Tutorium, in denen die Studierenden einen theoretisch-wissenschaftlichen Einstieg in das Feld des Service Learning bekamen, fanden sich Projektgruppen zusammen, die entweder ein eigenes Projekt aufbauten oder sich einem Verein anschlossen, um ihr soziales Engagement umzusetzen. Die Studierenden konnten hier entlang ihrer eigenen Interessen handeln und so entstanden unterschiedlichste Projekte:

- Talentabend zum Sammeln von Spenden für den Verein „Mirador e.V.“, um den Aufbau einer Krankenstation in Guatemala zu unterstützen.
- Schülerinnen und Schüler werden über Cyber-Mobbing aufgeklärt.
- Angebot für Kinder von Flüchtlingsfamilien, Kultureinrichtungen kostenlos zu besuchen.
- Einrichtung einer Anlaufstelle für Studierende an der Universität Leipzig, die an der Verrichtung eines Ehrenamts interessiert sind (Gründung einer „Universität des Mitgefühls“).

Die von den Studierenden entwickelten Ideen wurden im Seminar und im Tutorium unterstützt und eine

entsprechende Auseinandersetzung beispielsweise mit den Themen „Vereinsgründung“, „Öffentlichkeitsarbeit“, „Spendensammlung“ und die Philosophie des sozialen Engagements angeregt. Dabei muss in den Projekten nicht immer alles Gelingen. So kamen bei einem Angebot kaum Interessenten. Aber auch dies ist eine wichtige Erfahrung, aus der die Studierenden viel lernen können und die reflektiert werden muss. Die Teilnahme hat dabei in der Regel auch längerfristige Wirkungen: Nach Abschluss des Projekts engagierten sich knapp ein Drittel der Studierenden weiterhin ehrenamtlich.

Weiterführende Links zum Projekt:

Internetseite der American Studies Leipzig – Bereich „Service Learning“: <http://americanstudies.uni-leipzig.de/service-learning> (letzter Zugriff: 30.03.2015)

LVZ-Artikel „Studenten lernen Ehrenamt – Amerikanisten bieten Seminar zu Service-Learning an“: http://www.lvz-online.de/gestaltete-specials/campus_online/lehre_forschung/noten-fuer-ehrenamtliches-engagement-ein-seminar-der-amerikanistik-machts-moeglich/r-lehre_forschung-a-98051.html (letzter Zugriff: 30.03.2015)

Podiumsdiskussion mit den Lehrenden und Studierenden

Nach der Vorstellung der beiden Projekte standen anschließend die beiden Lehrenden und zwei Studierende den Teilnehmenden der Session für Rückfragen zur Verfügung. Zunächst berichteten Julia Rabe (Studentin des BA American Studies) und Henning

Dietze (Student des MA BWL) jedoch von Ihren Erfahrungen aus ihren jeweiligen Service Learning-Projekten.

Erfahrungen der Studierenden:

Julia Rabe organisierte in ihrem Projekt einen „Zumba“-Spendenmarathon. Als größter Lerngewinn berichtete sie von der Erfahrung, dass sie zum ersten Mal im Studium ein Projekt selbst planen, koordinieren und umsetzen musste und hier viele Erfahrungen im Bereich des Teamworks und der Koordination vieler Beteiligter machen konnte. Dies war ein herausfordernder und lehrreicher Prozess, der als Kontrast zu dem sonst intensiven Bücher- und Literaturstudium stand.

Henning Dietze nennt für sein Projekt „Nachhaltigkeitskennzahlen in der Kinder- und Jugendhilfe beim kommunalen Verbund Leipzig“ mit der Beteiligungsverwaltung Leipzig GmbH als größten Lerngewinn, dass er mit dem Projekt eine öffentliche Aufgabe kennenlernen konnte, bei der er mit „realen Kunden“ arbeitete. Die bisher erlernte Theorie konnte er nun einmal anwenden und nutzbar machen. Als Herausforderung, durch die man viel lernen konnte, stellte sich dabei beispielsweise die verschiedenen Sichtweisen und „Sprachen“ der am Projekt Beteiligten dar, mit denen es zu arbeiten galt (z.B. Verwaltungsmitarbeiter – Streetworker).

Fragen und Anmerkungen des Publikums:

- In welchem Semester sollte man ein solches Modul im Bachelorstudium einplanen?

Als Empfehlung wurde das 4. Fachsemester genannt. Im ersten Semester wird eine solche Unterrichtsform mit viel selbstständiger Arbeit für einen Großteil der Studierenden als noch zu herausfordernd eingeschätzt.

- Könnte man in ein forschungsbasiertes Service Learning-Seminar auch die Themenfindung für eine Abschlussarbeit mit integrieren?

Theoretisch ist dies möglich, aber praktisch sollte dann jedoch eine andere (weiterführende) Forschungsfrage gewählt werden.

- Wie aufwendig ist die Zusammenarbeit für die PraxispartnerInnen?

Pro Projekt sollte man ungefähr 90 Minuten einplanen um eine Themenstellung und Problemstellung mit dem PraxispartnerInnen zu entwickeln. Für die PraxispartnerInnen erfordert die Teilnahme zirka eine Stunde pro Woche.

Anmerkung zur Integration von Service Learning in das Curriculum: Als Problem für Studiengänge mit Staatsexamen stellt sich deren beschränkte Zeit für überfachliche Themen bzw. die fehlende Verankerung von Schlüsselqualifikationsmodulen dar (z.B. Veterinärmedizin und Lehramtsstudiengänge).

•Mögliche Kooperationen:

Von Seiten von VertreterInnen des Lehramts besteht großes Interesse, Service Learning gerade auch in Zusammenarbeit mit dem Bereich Public Management durchzuführen, da die Problemstellungen in Schulen sehr gut gemeinsam bearbeitet werden könnten. Hierfür müssen jedoch noch die geeigneten Fenster für die Anerkennung der Leistungen gefunden werden. Es wäre aber auch schon hilfreich, wenn die Lehramtsstudierenden von Jun.-Prof. Dr. Ulf Papenfuß ein Zertifikat für ihre Teilnahme erhalten würden. Dies ist aus Sicht von Jun.-Prof. Dr. Ulf Papenfuß möglich.

Abschließend boten die beiden Lehrenden an, Interessierten für weitere Nachfragen und Kooperationen zur Verfügung zu stehen.

Was lässt sich aus den Ergebnissen der Session ableiten?

Beide Projekte legten eindrucksvoll dar, wie das Konzept des „Service Learning“ in das Curriculum integriert werden kann und wie alle Parteien – Studierende, Lehrende und PraxispartnerInnen – von dieser Lehr- und Lernform profitieren. Wünschenswert wäre ein weiterer Austausch zum Thema, welcher das bereits in der Session geäußerte Interesse von anderen Lehrenden an dem Format weiter unterstützt und Kooperationen von Studiengängen ermöglicht.

Zudem ist denkbar, dass das Konzept des Service Learning auch als zentrales und fächerübergreifendes Angebot an der Universität Leipzig durchgeführt werden könnte (z.B. im Rahmen der Allgemeinen Schlüsselqualifikationen). Hierfür gibt es bereits einige Beispielhochschulen, die dies mit einer zentralen Koordinationstelle umsetzen (z.B. Universität Kassel oder Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg). Diese zentralen Ansprechpartner unterstützen zudem Lehrende in der fachspezifischen Umsetzung des Konzeptes. Auch ein Beitritt der Universität Leipzig zum Hochschulnetzwerk "Bildung durch Verantwortung" wäre in diesem Zusammenhang möglich.

Literatur und weiterführende Links

Backhaus-Maul, Holger; Roth, Christiane (2013): "Service Learning an Hochschulen in Deutschland. Ein erster empirischer Beitrag zur Vermessung eines jungen Phänomens". Heidelberg: Springer VS

Hochschulnetzwerk „Bildung durch Verantwortung“:
<http://www.bildung-durch-verantwortung.de> (letzter Zugriff: 20.05.2015)

Online-Community zu Service Learning: <http://www.campus-vor-ort.de/>
(letzter Zugriff: 20.05.2015)

Netzwerk Service-Learning „Lernen durch Engagement“: <http://www.service-learning.de> (letzter Zugriff: 20.05.2015)

Dokumentation der nexus-Tagung "Service Learning - Lernen durch Engagement. Von der Idee zur Umsetzung": <http://www.hrk-nexus.de/aktuelles/tagungsdokumentation/service-learning-2014> (letzter Zugriff: 20.05.2015)



DIGITAL UND KOLLEGIAL: UNTERSTÜTZUNGSMÖGLICHKEITEN FÜR PROJEKT- UND GRUPPENARBEITEN

Caroline Mehner

Das Ziel der Session „Digital und kollegial“ bestand in der Vermittlung, Erprobung und Diskussion von digitalen Werkzeugen zur Unterstützung von Gruppenarbeitsprozessen. Die Session wurde dazu inhaltlich in drei Arbeitsschritte einer Gruppenarbeit untergliedert: die Zusammenstellung und gegenseitige Bereitstellung von Daten (1) Datenspeicherung in der Cloud, kooperatives und kollaboratives Arbeiten (2) Austausch und Kollaboration und die (3) Präsentation der Inhalte.

Die WorkshopteilnehmerInnen waren eingangs aufgefordert, sich mit drei Fragen auseinanderzusetzen, deren Antworten an Pinnwänden zusammen getragen wurden: „Wie erarbeiten Sie gemeinsam einen Text?“, „Welche Methoden nutzen Sie, um Daten zu strukturieren?“, „Wie besprechen Sie Ihren Forschungsstand?“: Auf diesem Weg wurden erste Nutzungsvorlieben und Vorwissen im Bereich digitaler Werkzeuge zur Datenspeicherung, Wissensorganisation und -strukturierung und Erarbeitung von Inhalten erfragt. Auf die Frage, wie die Diskussion des Forschungsstandes strukturiert wird, wurden von den TeilnehmerInnen neben persönlichen Gesprächen und Besprechungen mit KollegInnen auch digitale Speichermöglichkeiten, wie Dropbox und Owncloud („Speicherwolke“) genannt. Die Frage nach der Texterarbeitung wurde mehrfach mit dem Austausch von Textfragmenten über E-Mails und Textverarbeitungsprogrammen beantwortet. Bei der Frage nach der Struk-

turierung und Organisation von Daten wurden als Beispiele Ordnerstrukturen, digitale Speicherdienste sowie analoge Visualisierungsmethoden und digitale Mindmaps festgehalten.

Anhand der Vorabfrage konnte generell festgestellt werden, dass die Teilnehmenden viel Wert auf den persönlichen Austausch mit ihren Kolleginnen und Kollegen legen, zudem wurde deutlich, dass die Vorerfahrungen im Umgang mit digitalen Medien sehr unterschiedlich waren.

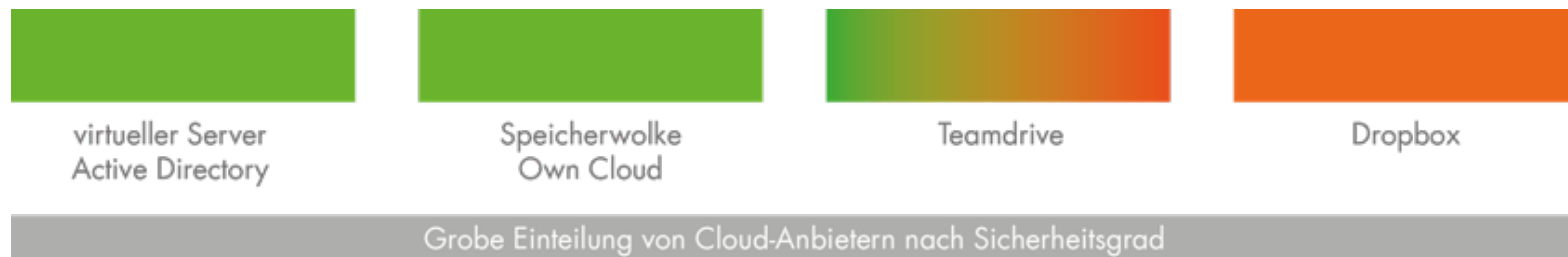
Nach dieser kurzen Einführung wurde auf die Aggregation und Bereitstellung von Daten eingegangen, dazu wurden zunächst bekannte Dienste erfragt und dann ein Input zum Thema Cloud Computing, d.h. die Datenablage auf einem virtuellen Speicher gegeben. Mittels einer Grafik wurden dann verschiedene Anbieter vorgestellt und anhand ihrer Vertrauenswürdigkeit in einer groben Skala eingeteilt. Ausschlaggebend waren dabei der Standort des Servers, auf dem die Daten abgelegt werden, die Datenschutzbestimmungen der Anbieter sowie das Speichervermögen: Wie der Grafik zu entnehmen ist, so stellt die Active Directory des URZ

Caroline Mehner ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt E-Teaching und im Projekt LiT-Lehrpraxis im Transfer im Bereich Mediendidaktik.

der Universität Leipzig ein sicheres Medium dar. Die Server, auf denen Daten gelagert werden, befinden sich im Besitz der Universität, somit gelten auch deren Datenschutzbestimmungen¹.

Die Active Directory eignet sich, wenn große Datenmengen mehreren NutzerInnen (in erster Linie MitarbeiterInnen der UL) im LAN der Universität Leipzig zugänglich gemacht werden sollen. Nur wenige Teilnehmende des Workshops kannten in diesem Zusammenhang bereits das Angebot der Speicherwolke an der Universität Leipzig. Da auch die Inhalte des Workshops im Nachhinein über diesen Anbieter zugänglich gemacht werden sollten, wurde dieser ausführlicher beschrieben. Die Speicherwolke ist ebenfalls ein Angebot der Universität, ist aber generell virtuell verfügbar und ermöglicht den Austausch von Daten bspw. mit Studierenden oder auch ausgewählten externen NutzerInnen über Freigaben und

Rechtevergabe, ihr Speichervolumen beschränkt sich auf 8 GB. Leider war zum Zeitpunkt des Workshops der Zugang zur Speicherwolke ebenfalls nur Mitarbeitenden der Universität vorbehalten, sodass der Austausch der Studierenden untereinander nicht über die Ressource erfolgen konnte. Der Hinweis, dass an einer Nutzung für den Austausch der Studierenden untereinander gearbeitet werde, wurde als sehr positiv bewertet. Teamdrive und Dropbox sind externe Angebote, die aber häufig von Lehrenden im Austausch mit ihren Studierenden genutzt werden. Teamdrive wirbt dabei selbst mit einer, aufgrund komplexer Verschlüsselung, hohen Sicherheit der hinterlegten Daten und auch für Dropbox gibt es eine kostenpflichtige Lösung für Unternehmen. Diese Angebote sollten aber, nicht zuletzt aufgrund der Verfügbarkeit eigener Dienste der UL, nicht empfohlen werden.



¹Datenschutzbestimmungen richten sich im virtuellen Raum stets nach den gesetzlichen Verordnungen am Standort des Servers

Im zweiten Teil der Session wurde auf die Organisation der aggregierten Daten und die gemeinsame Erstellung von Inhalten eingegangen. Dazu konnten die Teilnehmenden nach Interesse zwischen den Themen *Dokumente gemeinsam erstellen, Daten verwalten und organisieren* und *direkter Austausch und Konferenz wählen*. In Kleingruppen wurden alle Tools auf ihre Nutzbarkeit für die eigene Lehre und für die Empfehlung für Studierende untersucht. Dazu wurden jeweils zwei Tools für die virtuelle Kommunikation (Skype und Adobe Connect), das gemeinsame Bearbeiten von Dokumenten (Speicherwolke und GoogleDocs) und zur Wissensorganisation (Evernote und Mendeley) angeleitet ausprobiert. Mithilfe von Handreichungen und Tipps durch die Workshopleitung konnten sich die Teilnehmenden die Funktionsweisen der Tools anhand verschiedener Tasks schrittweise erschließen und ihre Verwendung bewerten.

Nach einer kurzen Vorstellung der Arbeit in den Gruppen wurde im Anschluss die Empfehlung oder Ablehnung der Werkzeuge im Plenum begründet und diskutiert, sodass alle Teilnehmenden einen Einblick in die Tools und die Arbeit der anderen Gruppen erhalten konnten.

Die Arbeit in den Gruppen wurde geleitet durch die individuelle Frage an die Teilnehmenden, ob sie ihren Studierenden den Einsatz dieser Tools für gemeinsame Arbeiten empfehlen würden. Dabei wurde festgestellt,

dass einige externe Anbieter z.T. noch intuitiver, komplexer auf Bedürfnisse der Lehrenden eingehen könnten, als ein vergleichbares abgesicherteres Angebot. Hier musste eine Diskrepanz zwischen Usability und Verfügbarkeit empfehlenswerter, abgesicherter Tools für die Hochschullehre festgestellt werden.

Ein Beispiel hierfür ist das Angebot zur gemeinsamen Textproduktion in der OwnCloud. Dieses hat sich als eher ungeeignet erwiesen, da Inhalte überschrieben werden können und nicht einfach nachvollziehbar ist, wer etwas geschrieben hat. Zitat: „Wenn ich die Studierenden bitten würde die Speicherwolke zu benutzen, würden die mich auslachen und GoogleDocs verwenden.“

Andere direkte Hochschulangebote wiederum haben überzeugt, wie das Angebot von Adobe Connect. Dieses wurde zwar als sehr komplex wahrgenommen, konnte aber dadurch überzeugen, dass der Kursraum über das Deutsche Forschungsnetzwerk bereitgestellt und abgesichert wird.

Eine detailliertere Auflistung der vorgestellten Dienste und ihrer Funktionsweisen finden Sie auf der nächsten Seite.

Funktion	Tool	Kurzbeschreibung	Besondere Features
virtuelle Kommunikation	Skype	<ul style="list-style-type: none"> v.a. in der privaten Kommunikation genutztes Tool für Chats und Videokonferenzen (in der Basisvariante kann nur eine Person per Video kommunizieren) relativ einfache Bedienung 	<ul style="list-style-type: none"> Möglichkeit Bildschirminhalte zu Teilen
	Adobe Connect	<ul style="list-style-type: none"> komplexes Tool für Videokonferenzen und virtuelle Seminare 	<ul style="list-style-type: none"> Desktop kann geteilt werden Virtuelles Whiteboard zur gemeinsamen Entwicklung von Projekten Testfunktion: Als Aktivierung, zur Überprüfung von Wissen oder als Evaluation Möglichkeit der Teilnehmenden Verwaltung: Private Unterhaltungen und Gruppen können eingerichtet werden Funktion „Melden“ um Wortbeiträge zu registrieren
	Alternative Anbieter	Virtuelle Konferenzsysteme in analogen Konferenzräumen, Google Hangout, usw.	
gemeinsames Bearbeiten von Dokumenten	Textprogramme der OwnCloud	<ul style="list-style-type: none"> In Speicherwolke integriertes Tool zur kollaborativen Textproduktion angelegt an einfache Textverarbeitungsprogramme 	<ul style="list-style-type: none"> Einfache Handhabung Abgesichert, da in Speicherwolke der UL integriert
	GoogleDocs/ Drive	<ul style="list-style-type: none"> Von Google angebotene Dienste angelehnt an Office-Angebote Es gelten die externen Datenschutzbestimmungen von Google, daher sollten sich die Rahmenbedingungen bewusst gemacht und v.a. deren Nutzung abgewogen werden. persönliche Daten sollten nicht hinterlegt werden! 	<ul style="list-style-type: none"> Komplexes Angebot zum erstellen von Dokumenten, Tabellen, Umfragen, etc. Auch als mobile Version nutzbar
	Alternative Anbieter	Etherpad (Titanpad), Dokuwiki	
Wissensorganisation und Strukturierung	Evernote	<ul style="list-style-type: none"> Einfach verschließbares System zur Speicherung, Verwaltung und Freigabe von Notizen 	<ul style="list-style-type: none"> Als lokalen Dienst auf einem Gerät, im Web oder mobil als App nutzbar
	Mendeley	<ul style="list-style-type: none"> Zitationssoftware zur Gruppen-Verwaltung von Bibliografien 	<ul style="list-style-type: none"> Erweitert um Social Media- Dienste, d.h. : Gruppen können gebildet werden, Dokumente kommentiert und in der Gruppe verschlagwortet sowie öffentlich zugänglich werden Informationen über Statusupdate können abonniert werden und mit einer „Favorisierungsfunktion“ versehen werden (wissenschaftliche) Selbstpräsentation im Netz, man kann persönliche Profile erstellen
	Alternative Anbieter	Zitationssoftware: Citavi (Campuslizenz verfügbar), Notizsoftware: Zotero	



Im dritten Teil des Workshops wurden Formen der Präsentation von Inhalten im Internet diskutiert. Dabei sollten sich die Teilnehmenden zunächst vergegenwärtigen, welche Tools sie nutzen, um sich selbst im Internet zu präsentieren. Nachdem die Teilnehmenden in erster Linie die Nutzung von Social Media benannten, wurden sie nach den Möglichkeiten, ihre wissenschaftlichen Inhalte im Netz zu präsentieren, befragt. Um die Diskussion zu unterstützen, wurden dann eine Reihe Wissenschaftsblogs vorgestellt. In einem Exkurs wurde schließlich auf das Potenzial von Open Educational Resources hingewiesen und auf das Projekt e-Teaching als ein Angebot offene Lehrressourcen aus dem Internet für die Lehre an der Universität Leipzig zu nutzen, eingegangen. Zum Abschluss wurde abermals auf die Wichtigkeit der Themen Datenschutz- und Datensicherheit eingegangen, dazu wurden in aller Kürze einige Angebote und Möglichkeiten die eigene Person im Internet zu schützen, vorgestellt.

ABENTEUER VIELFALT: STUDIERENDENZENTRIERT LEHREN

Mandi Strambowski und Elena Buck

Lebenswirklichkeiten prägen Studierende genauso wie Lehrende. Das lässt den Lehr-Lernkontext nicht unberührt. Die Vielfalt von Studierenden in ihren Lebenslagen und Lebensentwürfen wird oft als Herausforderung beschrieben. Nachdem der Prorektor Thomas Hofsäss im Eröffnungsvortrag des 2. Tages der Lehre das Thema Studierendenvielfalt bereits eingeleitet hatte, wurden in dieser Session einige wesentliche Aspekte aus dem Vortrag aufgegriffen und vertieft diskutiert. Im Kern stand dabei stets die Frage, inwieweit die lernrelevanten Aspekte von Heterogenität in der Lehre berücksichtigt werden können.

Zur Einstimmung in die Session wurden die Teilnehmenden gebeten ihre Assoziationen zum (stereotypen) Bild der „Normalstudierenden“ oder des von Professor Dr. Hofsäss in seinem Eröffnungsvortrag so genannten „Einfach-Nur-So-(ENS-)Studierenden“ zu geben.

In einer Zurufabfrage wurde zunächst die Unauffälligkeit dieser Studierenden als charakteristisches Merkmal hervorgehoben. Demnach wüssten die „ENS-Studierenden“, dass sie für die eigenen Erfolge arbeiten müssen und seien in der Lage, sich den Lehrstoff selbst

anzueignen. Ein weiteres Attribut sei die Prüfungsorientierung (ob freiwillig oder aus strukturellen Zwängen heraus), mit der zwar auf der einen Seite ein hohes Maß an Strukturiertheit und Zielorientierung einhergehe, jedoch auch die Spontanität und Freiheit, sich eigene Interessensgebiete selbstständig zu erschließen, immer weiter in den Hintergrund rücke.

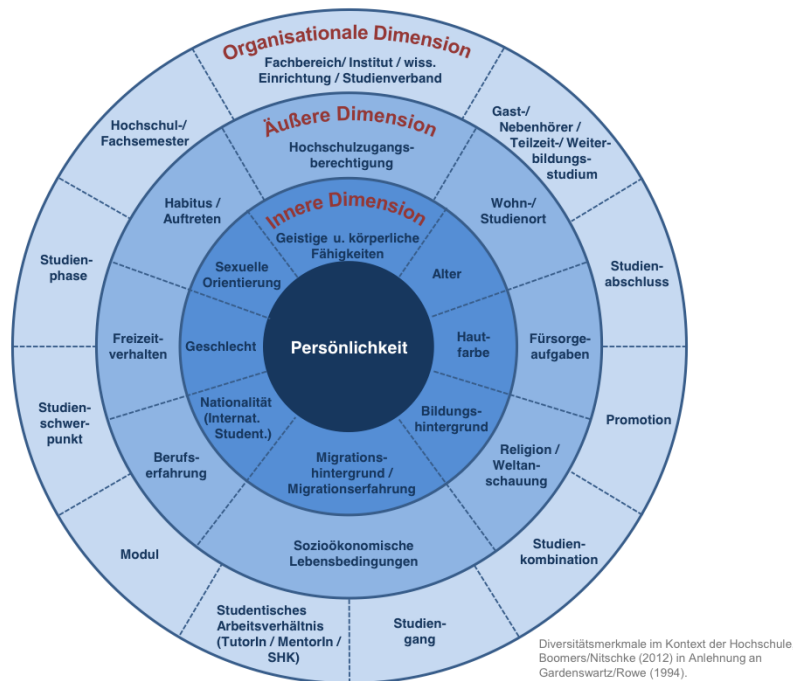
Des Weiteren gingen die Teilnehmenden davon aus, dass die Mehrheit der Studierenden in einem Nebenjob tätig ist. Laut der 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks traf dies 2012 auch auf 63% der Studierenden zu (BMBF 2013).

Anschließend wurde über das Phänomen heterogener Lerngruppen gesprochen, deren Berücksichtigung in den letzten Jahren immer zentraler für die Umsetzung und Gestaltung von Lehrveranstaltungen geworden sei. Lehrende setzen sich zwangsläufig mit der individuellen Unterschiedlichkeit jeder/-s Einzelnen auseinander, da jede/-r Studierende unterschiedliche Voraussetzungen an die Universität mitbringt.

Zur Verdeutlichung hatten die Moderatorinnen ein „Glücksrad der Verschiedenheit“ angefertigt, welches diese Erkenntnis noch einmal anschaulich verdeutlichte. In einem großen „Rad“, bestehend aus vier übereinanderliegenden, drehbaren Scheiben, bestand eine riesige Anzahl möglicher Kombinationen. Der Darstellung lag die Grafik „Diversitätsmerkmale im Kontext der Hochschule“ von Boomers/Nitschke (2012) zugrunde,

Elena Buck ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Hochschuldidaktischen Zentrum Sachsen und nebenberuflich als Trainerin und Moderatorin tätig.

die ihrerseits an die „Four Layers of Diversity“ von Gardenswartz und Rowe (1994) angelehnt ist und deren Darstellung auf den Kontext Hochschule überträgt.



Im Anschluss daran hielt Frau Buck fest, dass neben den Rahmenbedingungen, wie der Gruppengröße oder der Infrastruktur innerhalb der Universität, auch die Studierendenschaft an sich durch individuelle Bildungsbiografien und Hintergründe einen wesentlichen Einflussfaktor bildet. Mit den Worten: „So ist nicht jede Per-

son, die Lehre betreibt, auch ein/-e begnadete/-r EntertainerIn und nicht jede Lehrveranstaltung ist spannend und bewegend zu gestalten“ wurde das „Glücksrad der Verschiedenheit“ zum Leben erweckt, indem Frau Strambowski kurzerhand den Auftritt einer fiktiven Studierenden inszenierte, welche einen der vielen möglichen lernbiografischen, sozialen und ökonomischen Hintergründe heutiger Studierender vorstellte. Diese können, insbesondere in großen Lehrveranstaltungen, von Lehrenden kaum erfasst werden.

Aber auch die Lehrenden bringen Ihre Individualität mit: Wie sie selbst lernen, wie sie selbst Lehre erfahren haben und wie sie ihre Aufgaben als Lehrende begreifen, beeinflusst ihre Lehrveranstaltung ebenso wie ihre Tagesform.

Herausgestellt wurde außerdem, dass Heterogenität an sich natürlich nicht neu ist. Auch wenn sie als besondere Herausforderung beschrieben wird, ist sie vielmehr der didaktische Normalfall. Verändert hat sich jedoch der Blickwinkel. Statt unhinterfragt von den verschiedenen Studierenden eine einseitige Anpassung an die universitären Bedingungen zu fordern, sehen sich Universitäten heute stärker in der Verantwortung, Lernchancen für verschiedene Studierende zu eröffnen. Indizien dafür sind u.a.: die Erklärung „Eine Hochschule für Alle“ der Hochschulrektorenkonferenz zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention, die Bemühungen

um Gender Mainstreaming und den Abbau von Diskriminierungen, sowie das Studieren ohne Abitur.

Die Moderatorinnen erläuterten nun zwei unterschiedliche Wege um mit Heterogenität umzugehen und Lernchancen für alle Studierenden zu eröffnen: der Weg der Differenzierung und der Weg des „Universal Design“.

Differenzierung kann auf verschiedenen Ebenen stattfinden und steht zunächst dafür, dass für verschiedene Studierende verschiedene Lösungen gesucht werden. Dem „Universal Design“ hingegen liegt der Gedanke zugrunde, von vornherein möglichst inklusiv und barrierefrei zu planen. Diese zwei Zugänge schließen einander nicht aus, auch wenn ihre Umsetzung durch die gegebenen Bedingungen erschwert wird. Sie können verschiedene Perspektiven auf die Gestaltung einer Lehrveranstaltung eröffnen.

Vor dem Einstieg in die Diskussionsgruppen fand das allgemein hin bekannte noch einmal Betonung: Werden verschiedene Lernwege aufgezeigt, steigert das den Lernprozess. So können alle Studierenden von den unterschiedlichen Zugängen (durch verschiedene Erfahrungshorizonte, verschiedene Fachrichtungen, etc.) profitieren. Es kann hierdurch gelingen, die Potenziale und Präferenzen der Studierenden einerseits zu nutzen und andererseits auszureizen. Es geht bei alledem also nicht nur um den Ausgleich von Nachteilen, die sich aus

individuellen Lebenssituationen, Studienkontexten und Lernbedarfen ergeben können. Im Mittelpunkt steht vielmehr die Chance, die Potentiale der Studierenden aktiv in die Lehre zu integrieren und kreativ zu nutzen: Beispielsweise eine besonders hohe individuelle Motivation und Leistungsbereitschaft, Belastbarkeit, Verantwortungsbewusstsein, Gewissenhaftigkeit, ausgeprägter Teamgeist, innovative Lösungsvorschläge, differenzierte Diskussionsbeiträge etc.

Um sich intensiver mit den Vor- und Nachteilen von Diversität in Bezug auf ganz bestimmte Aspekte von Studierenden-Vielfalt und mögliche Konsequenzen für Studierende und Lehrende in den Lehrveranstaltungen auseinanderzusetzen, fanden sich die Teilnehmenden für den folgenden Teil der Session in kleinen Diskussionsgruppen zusammen. Jede Gruppe setzte sich mit einer vorgeschlagenen oder selbst gewählten Fragestellung auseinander, deren Ergebnisse anschließend dem Plenum vorgetragen wurden.

Die erste Gruppe befasste sich mit dem Thema, in welcher Weise mit verschiedenem Vorwissen, Wissensstand und Fachdisziplinen umgegangen werden kann. Es stellte sich zunächst die Frage, wie Lehrende überhaupt etwas über die Diversität der Studierenden erfahren können – insbesondere in Vorlesungen gebe es strukturelle Herausforderungen ebenso wie in

Veranstaltungen, die im Wahlbereich angeboten werden. Hier ist die große Heterogenität der Studierenden genuin charakteristisch. Vorgeschlagen wurde dazu die Herstellung einer gewissen Transparenz durch Studieneingangstests, die das Vorwissen abprüfen. Als weiterer Ansatz zur Handhabung von Diversität wurden Methoden vorgeschlagen, die auf positiven Erfahrungen beruhen. So könnten zum Beispiel „Murmelgruppen“ (ein kurzer Austausch von 2-3 Personen) auch in Großveranstaltungen genutzt werden, um diese interaktiver und vor allem kommunikativer zu gestalten. Auch die Arbeit mit Fragebögen im Vorfeld einer Veranstaltung wurde diskutiert. Mit diesen können Dozierende zu Beginn einer Veranstaltungsreihe ein Feedback der Studierenden zu den Inhalten kommender Sitzungen einholen und feststellen, an welcher Stelle gehäuft Fragen auftreten. Weiterhin kam die Frage auf, ob Heterogenität auch einen Einfluss auf die Höhe der Studienabbruchquote hat und wie man diesem Phänomen zum Beispiel durch Brückenkurse, Tutorien, etc. begegnen kann. In dieser Gruppe zeigte sich, dass Heterogenität sowohl als Vorteil, als auch als Herausforderung gesehen wird.

Dem Umgang mit teilweise stark variierender Motivation, Interessen und Begabungen der Studierenden widmete sich die zweite Kleingruppe. Unterschiedliche Lehrformate, wie Gruppenarbeiten oder Impulsreferate,

wurden diskutiert. Ein Vorschlag lautete, die Herausforderungen, die heterogene Lehr-Lerngruppen mit sich bringen, als Gesprächsanlass mit den Studierenden zu nutzen. Durch die gemeinsame Reflexion können die Studierenden aktiv in die Gestaltung der Veranstaltung einbezogen werden. Des Weiteren ist das Kommunizieren von Lernzielen und verbindlichen Meilensteinen während des Semesters, verbunden mit dazu passenden Selbsttests, eine Möglichkeit, regelmäßig die gemeinsamen Ziele und Erwartungen abzugleichen. Generell ist Transparenz von allen Seiten zu Erwartungshaltungen und Bewertungsmaßstäben ein wichtiger Faktor. Dabei wird die Souveränität der Lehrenden und der Lernenden gewahrt: die Lehrenden sind frei zu entscheiden, inwieweit sie Partizipation ermöglichen oder Inhalte und Arbeitsweisen selbst setzen. Die Studierenden können, bei Kenntnis über die Lernziele der Veranstaltung und die angebotenen Lernwege, ihren eigenen Weg zur Erreichung des Ziels wählen.

Eine weitere Idee der Kleingruppe war, das unterschiedliche Vorwissen und die unterschiedlichen Interessen der Studierenden in der Veranstaltung zu nutzen. So können Studierende und Lehrende durch verschiedene Zugänge zum Stoff voneinander lernen. Allerdings ist zu beachten, dass nicht alle Studierenden von „Ihresgleichen“ lernen möchten und nicht jede Expertise von den Lehrenden erkannt und eingebunden werden kann. Fehler der Studierenden zu korrigieren

und ihnen Feedback zu geben, ist ein wichtiger Faktor. Sind Referate Bestandteil der Lehrveranstaltung, sollten verbindliche Konsultationen eingeplant werden, um die Qualität der Referate zu sichern. Als Praxisbeispiel brachte eine Studentin die Erfahrung ein, bei einer Lehrveranstaltung zum Einstieg in jede Sitzung eine kreative Einzelarbeit zu nutzen. Studierende können sich so in einer selbst gewählten Darstellungsform ihr Vorwissen, ihre Vorannahmen und ihre Fragen bewusst machen und daran anknüpfen.

Die dritte Kleingruppe ging der Frage nach, wie man Vielfalt innerhalb einer Großgruppe zunächst erkennen und dann angemessen darauf reagieren kann. Zunächst sprach die Gruppe über verschiedene Aspekte der Diversität: Sprechen wir beispielsweise über Interdisziplinarität oder lernrelevante Persönlichkeitsaspekte? Dies impliziert, dass ein Bewusstsein für Vielfältigkeit sowohl bei Lehrenden, als auch bei den Studierenden bestehen muss. Es ergab sich des Weiteren die Frage, ob Heterogenität in Großgruppen überhaupt erfassbar und ob dies für Großveranstaltungen überhaupt von Relevanz ist. Es gibt nicht das eine richtige Instrument zum Umgang mit Vielfalt. Vielmehr müssen sich Lehrende immer wieder neu auf die Gegebenheiten einstellen. Dies kann zum Beispiel durch die Initiierung externer Workshops für einzelne Fachdisziplinen geschehen. Der Erfolg einer solchen Maßnahme ist jedoch wiederum von der Motivation und Persönlichkeit der Einzelnen abhängig.

Generell empfand auch diese Gruppe ein aktives Mitgestaltungsrecht, Empathie und Transparenz seitens der Lehrenden als zentrale Aspekte um Diversität zu begegnen.

Zusammenfassend können aus den Diskussionen folgende zentrale Feststellungen getroffen werden:

- Es gibt verschiedene Möglichkeiten, auf Heterogenität zu reagieren. Lehrende müssen entscheiden, was in ihrer Veranstaltung überhaupt möglich und sinnvoll ist.
- Um auf das Thema der Vielfalt eingehen zu können, muss jede Lehr-Persönlichkeit bei sich anfangen und sich fragen: Welche Art von Lehrperson bin ich? Was ist mir wichtig?
- Des Weiteren sollte jede/-r Lehrende sich fragen: Wie stehe ich selbst dem Phänomen Heterogenität gegenüber? Sehe ich sie als Bereicherung oder eher als Problem an?
- Professionalität auf Seiten der Lehrenden und Souveränität auf Seiten der Studierenden ist eine Voraussetzung, um konstruktiv mit Vielfalt umzugehen. Transparenz in der Lehre und das Gewähren von Mitspracherecht können dabei helfen, von Heterogenität zu profitieren.
- Analytisch lassen sich somit Handlungsfragen von methodischen Fragen unterscheiden. Welche

Haltung haben Lehrende zu Heterogenität und Studierendenzentrierung? Welche Methoden eignen sich dafür, diese Haltung in die Realität der Veranstaltung zu übersetzen?

Weiterführende Links und Literatur:

Boomers, Sabine/Nitschke, Ann Kathrin (FU Berlin, 2013): Diversitätsmerkmale im Kontext der Hochschule. Empfehlungen zur Gestaltung von Lehrveranstaltungen mit heterogenen Studierendengruppen: <http://www.fu-berlin.de/sites/diversitaet-und-lehre/index.html> (letzter Zugriff: 20.03.2015)

Gindl, Michaela/Hefler, Günter/Hellmer, Silvia (2007): Leitfaden für gendersensible Didaktik

Teil 1: Grundlagen der Gendersensibilität in der Lehre
<http://www.wien.gv.at/menschen/frauen/pdf/leitfaden-didaktik-teil1.pdf>
(letzter Zugriff: 20.03.2015)

Teil 2: Gendersensibilität im Lehrprozess
<http://www.wien.gv.at/menschen/frauen/pdf/leitfaden-didaktik-teil2.pdf>
(letzter Zugriff: 20.03.2015)

Teil 3: Gendersensibilität organisieren
<http://www.wien.gv.at/menschen/frauen/pdf/leitfaden-didaktik-teil3.pdf>
(letzter Zugriff: 20.03.2015)

Klein, Uta/ Heitzmann, Daniela (2012): Hochschule und Diversity. Theoretische Zugänge und empirische Bestandsaufnahme, Beltz Juventa Siebert, Horst (2009): Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Konstruktivistische Perspektiven. 3., überarbeitete Auflage.

Spelsberg, Karoline (2013): Diversität als Leitmotiv. Handlungsempfehlungen für eine diversitäts- und kompetenzorientierte Didaktik.

Viebahn, Peter (2010): Differentielle Hochschuldidaktik. Strategien des konstruktiven Umgangs mit Lernerverschiedenheit im Hochschulunterricht, in: Neues Handbuch Hochschullehre, Berlin, B 1.7.

Viebahn, Peter (2010): Heterogenität von Studierendengruppen. In: HDS.Journal Perspektiven guter Lehre 2/2010: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:15-qucosa-137989> (letzter Zugriff: 20.03.2015)

Viebahn, Peter (2009): Lernerverschiedenheit im Studium. Ein Konzept zu einer großen didaktischen Herausforderung, in: Das Hochschulwesen 2/2009, S. 38-44.

Wielepp, Franziska (2013): Studentische Heterogenität: Unterschiede zwischen Studierenden: verstehen, einordnen, einbeziehen. Informationsbroschüre für Akteure im Bereich der Hochschule : http://www.wzw-lsa.de/fileadmin/wzw-homepage/content/dokumente/Lehre/Broschuere/Broschuere_StudHet.pdf (letzter Zugriff: 20.03.2015)

Geschlechtergerechte Hochschullehre: Online-Tool zur Selbstevaluation und Weiterbildung (Universität Fribourg): <http://elearning.unifr.ch/equal/de/page/15> (letzter Zugriff: 20.03.2015)

Leitfaden für Dozentinnen und Dozenten zur Gestaltung barrierefreier Lehre (Justus-Liebig-Universität Gießen, 2012): <http://www.uni-giessen.de/cms/studium/dateien/informationberatung/dozentenleitfaden/view> (letzter Zugriff: 20.03.2015)

Universal Design als Umgang mit Diversität in der Hochschule. In Diversität in der Hochschule - Die Mischung macht's! Journal Hochschuldidaktik des ZHB, (TU Dortmund, September 2012, 23. Jg. Nr. 1-2): http://www.zhb.tu-dortmund.de/hd/journal-2012-1_2/ (letzter Zugriff: 20.03.2015)

Der Tag der Lehre der Universität Leipzig wird ausgerichtet vom Prorektor für Bildung und Internationales und unterstützt von den Projekten:



Wir danken den Sponsoren des Tages der Lehre:



KONTAKT

tag.der.lehre@uni-leipzig.de

Webseite:

<https://www.uni-leipzig.de/studium/tag-der-lehre.html>

IMPRESSUM

Redaktion:

Esther Donat, Isabel Hilpert, Anne Vadder

Gestaltung und Satz:

Esther Donat, Caroline Mehner, Lukas Schroll

Fotos: Sebastian Münster