



STIFTERVERBAND

Bildung. Wissenschaft. Innovation.

Baden-
Württemberg
Stiftung

WIR STIFTEN ZUKUNFT



5. Lehr-/Lernkonferenz

MARKT DER MÖGLICHKEITEN – ABSTRACTS –

Berlin – 1. Dezember 2016



EXZELLENZ[®]
IN DER
LEHRE

MARKT DER MÖGLICHKEITEN – ABSTRACTS

WORLD CAFÉ MIT THEMENTISCHEN

Umweltforum, Großer Saal

1. PSYCHODYNAMISCHES KOMPETENZKONZEPT

Prof. Dr. Ines Langemeyer, *Professur für Lehr-Lernforschung,
Karlsruher Institut für Technologie*

Zur Frage, wie Emotionen wie zum Beispiel Angst auf die Performanz wirken, habe ich ein psychodynamisches Konzept der Kompetenz entwickelt. Denn lässt man die Wirkung von Blockaden innerhalb der Kompetenztheorie außen vor, versteht man nicht, warum Menschen in entscheidenden Situationen Fehler machen und hinter ihren Möglichkeiten zurückbleiben. Und wie man mit diesen Erfahrungen umgehen kann. Die Thematik der Emotionen lohnt sich auch mit Kurt Lewin weiterzudenken. Er und seine Mitarbeiterinnen haben zum Beispiel sehr interessante Experimente zur Übersättigung durchgeführt, wenn bestimmte Handlungen abgebrochen und auch nie wieder aufgegriffen werden.

2. „ES IST BESSER, GEFÜRCHTET ALS GELIEBT ZU WERDEN.“

Dr. Jessika Nowak, *Historisches Seminar, Albert-Ludwigs-Universität, Freiburg*

Niccolò Machiavellis Aussage mag zwar für einen erfolgreichen Herrscher in der Renaissance zutreffen, in heutigen Lehrveranstaltungen dürfte das Erfolgsrezept jedoch viel eher darin bestehen, gemocht und geachtet zu werden. Gerade Studierende der niederen Semester engagieren sich erfahrungsgemäß – wie sie es schon gemeinhin zu Schulzeiten taten – gerne in Veranstaltungen, weil sie den entsprechenden Dozenten besonders sympathisch finden. Weniger der thematisierte Gegenstand an sich als vielmehr die ihn vermittelnde Person ist es also häufig, die über den Einsatz und die Begeisterung des/der Studierenden – und damit über dessen/deren Lernerfolg entscheidet. Diese Beobachtung sich zunutze machend, versuchen die von mir als neues Lehrformat entwickelten deutsch-französischen Forschungsateliers die Motivation der Studierenden dadurch zu steigern, dass sie sozusagen „zwischen“ den wissenschaftlichen Gegenstand und den Studierenden eine „persönliche“, „emotionalere“ Ebene einziehen, sprich über die Einführung eines von den Studierenden zu betreuenden Tandempartners, Neugierde für ein neues Thema, für das die entsprechende Person steht, wecken. Im Kurs selbst schlüpfen die Studierenden sozusagen in die Haut „ihres wissenschaftlichen Helden“/„ihrer wissenschaftlichen Heldin“, den/die sie sich auswählen durften und dessen/deren Vita und dessen/deren Forschungsschwerpunkte sie den Kursteilnehmern präsentieren. Sie halten zudem im Kurs ein Referat zum Thema zum Gegenstand ihres Tandem-

partners/ihrer Tandempartnerin, von dem sie glauben, dass dieser/diese es bei der eigentlichen Tagung so präsentieren würde. Die Studierenden identifizieren sich jedoch nicht nur mit ihm (und seinem Forschungsgegenstand), sondern lernen ihren Tandempartner/ihre Tandempartnerin auch vor der Tagung kennen, in dem sie in E-Mail-Kontakt mit ihm/ihr treten. Bei der Tagung selbst sind sie die Hauptbezugspersonen ihre Tandempartner/innen, können etwa mit ihren Ortkenntnissen glänzen und diesen in logistischer Hinsicht wertvolle Hinweise liefern. Die Dankbarkeit und Sympathie der Wissenschaftler/innen den Studierenden gegenüber steigert wiederum deren emotionale Involviertheit und motiviert deren Einsatz und deren Bereitschaft, sich noch stärker mit den Interessensgebieten der Wissenschaftler/innen, denen man so viel näher ist, als denen, die man nur aus Lehrbüchern kennt, auseinanderzusetzen. Der Wissensdurst steigt, der Lernerfolg ist aufgrund dieser emotionalen Bande garantiert.

3. AUSPROBIEREN DÜRFEN

Simone Alvarez, M.Sc. M.A., Medizinische Fakultät, Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg

Die Bedeutung des „Ausprobieren Dürfens“ für Motivation und Einstellung am Beispiel eines mediznpsychologischen Kurses für (Zahn-)Mediziner mit Schwerpunkt Kommunikation
Im Vergleich mit anderen Fachbereichen scheinen die Anforderungen an Studierende der (Zahn-)Medizin eher hoch, und das Aneignen vieler Informationen in kürzester Zeit stellt für Studierende eine notwendige Fähigkeit dar. Studien zeigen das viele (Zahn-) medizinische Studierende während des Studiums eine erhöhte psychosoziale Belastung erleben und

dass ihre psychische Gesundheit im Vergleich deutlich unter der Norm liegt (Kurth 2007; Seliger 2007).

Um diesem Phänomen entgegenzuwirken wollten wir es den Teilnehmern unseres Kurses ermöglichen die Inhalte (Schwerpunkt: Arzt-Patienten Kommunikation) auf eine andere Art und Weise, nämlich durch Ausprobieren zu erfahren, um so ein Bewusstsein für die Wichtigkeit der Thematik für den späteren Arztberuf zu entwickeln. Das Lernen im Kursus sollte durch Erfahrung und ohne mechanischen Wissenserwerb stattfinden um somit bei den Studierenden eine möglichst positive Einstellung dem Stoff gegenüber zu erzeugen.

Im Kontext unseres Kurses legten wir großen Wert auf Aspekte der Selbsterfahrung aber auch auf Austausch zwischen den Studierenden denn gerade in der Thematik Kommunikation ist das Erfahren, das Benennen von, und die Auseinandersetzung mit eigenen Emotionen von großer Bedeutung. Die im Kurs eingesetzten praktischen Übungen sollten die Aufnahme und das Behalten von neuem Wissen aus lernpsychologischer Sicht so wahrscheinlich wie möglich machen. Durch den Studenten-zentrierten Aufbau der Lehreinheiten wollten wir die Studierenden dazu befähigen das vermittelte Wissen semantisch, also in der Bedeutung, zu erfassen und somit leichter weiter zu verarbeiten. Wertgelegt wurde auf eine anschauliche und unterhaltsame Art den Stoff zu vermitteln. Umgesetzt wurde dies im Lehrkonzept durch eine hohe Gewichtung kooperativer Lernformen (Gruppenarbeit) sowie handlungsorientierter Methoden (Simulationen, Rollenspiel, Fallstudie, Leittexte) die es außerdem erlauben durch Dozenten- oder Peer Feedback gezielt auf das Belohnungsbedürfnis der Studierenden einzugehen und somit po-

sitive Emotionen auszulösen. Frontaler Dozenteninput wurde auf das Nötigste beschränkt.

Wir haben festgestellt, dass gerade das „Ausprobieren dürfen“ und die Reflexion über das Erlebte von den Studierenden als besonders hilfreich bewertet wurde und auch die Einstellung der Thematik gegenüber positiv beeinflusst hat. Was sich im Nachhinein außerdem von zentraler Bedeutung herausstellte, war die Rolle des Dozenten. In den Kursevaluationen benannten die Studierenden einen wertschätzenden und glaubhaften Dozenten als entscheidendes Element in Bezug auf die eigene Einstellung und Motivation dem Thema gegenüber.

Welche Frage/welches Anliegen treibt Sie um, zu dem Sie sich gerne mit anderen austauschen möchten?

Welche (Lehr-)Methoden werden von Dozenten verschiedener Fachrichtungen (besonders aus den grundlagenwissenschaftlichen und somit eher anwendungsfernen Fächern) als besonders motivationsfördernd für Studierende erlebt?

Was möchten Sie bei der Konferenz gerne erfahren und erleben? Welche Lernerfahrung möchten Sie machen?

Ich erhoffe mir Anregungen und Austausch hinsichtlich experimenteller Lehrmethoden mit Lehrenden verschiedenster Fachbereiche, um diese dann in die Planung zukünftiger medizinischer Lehrveranstaltungen mit einbeziehen zu können.

4. DAS LERNST DU DOCH IM SCHLAF! EINSATZ SUGGESTOPÄDISCHER METHODEN

Dennis-Pascal Friederici, M.Sc., *Lernzentrum Elektrotechnik, Universität Paderborn*

An der Universität Paderborn werden im Fachgebiet „Grundlagen Elektrotechnik“ u.a. elektrotechnische Lernanimationen erstellt und den Studierenden auf einer Lernplattform zur Verfügung gestellt. Diese Animationen sollen auch im Lernzentrum Elektrotechnik (LZET), erweitert durch die Einbettung in einen suggestopädischen Rahmen, angeboten werden.

Die Suggestopädie setzt sich aus den Worten „Suggestion“ und „Pädagogik“ zusammen und meint den Einsatz von Suggestionen zur Verbesserung des Lernens. Sie wurde in den 60er Jahren von Georgi Lozanov entwickelt und vorrangig zum Fremdsprachenlernen genutzt [1]. Hierbei ist für Lozanov die Suggestion „ein ständiger Kommunikationsfaktor, welcher durch unbewusste geistige Arbeit Bedingungen herstellen kann, die es ermöglichen, die geistigen Reserven jedes Menschen zu erreichen“ [2]. Bisweilen wird in Deutschland die Suggestopädie in Volkshochschulen, im Bildungswesen von Wirtschaft und Handel, und an einigen Hochschulen im Fremdsprachenunterricht eingesetzt [3]. Wissenschaftliche Untersuchungen hierzu gibt es zum Beispiel von Prof. Ludger Schiffler (Freie Universität Berlin) und von Prof. Rupprecht S. Baur (Universität Duisburg Essen).

Die Idee ist nun, im LZET die elektrotechnischen Animationen mit Entspannungstechniken und Musik zu begleiten. Ziel ist es herauszufinden, ob durch die körperliche und mentale Entspannung beim Lernen ein längerfristiges Verständnis

der technischen Lehrinhalte erzielt wird, zum Beispiel im Vergleich zu einer Lerngruppe, die die Lehrvideos ohne Entspannungsübungen sehen. Implizit soll damit gezeigt werden, ob suggestopädische Methoden für (elektro-) technische Lerninhalte zur Steigerung der Lerneffizienz nützlich sind.

5. „LEHRE LIEBEN“ – DIE ROLLE DER PERSÖNLICHKEIT IM LEHR/LERNPROZESS

Dr. Dorothea Kaufmann, *Institut für Pharmazie und Molekulare Biotechnologie, Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg*

Studierende sind lern- und leistungswilliger und auch –fähiger, wenn sie eine persönliche Beziehung zum Gelernten aufbauen können. Diese kann durch die Lehrperson befördert werden. Begeisterung für das Fach und die Lehre trägt die Inhalte schneller und effizienter in das studentische Hirn. Dazu kommt, dass Studierende sich mehr anstrengen, wenn sie die Lehrperson persönlich nicht enttäuschen wollen.

Grundlage hierfür sind der Aufbau und die Pflege des „persönlichen Drahts“ zu den Studierenden. Hilfreich ist auch die Etablierung eines Belohnungssystems, das in verschiedenen Formen die studentische Motivation erhöhen kann.

Auf der Basis von Erfahrungen aus der Lehre in den Naturwissenschaften in verschiedenen Settings – von Grundvorlesungen im ersten Semester für 150 Personen bis zu Spezialseminaren für wenige interessierte Master-Studierende – werden Konzepte und Ideen diskutiert, die sich grundsätzlich dafür eignen, Emotionen bei den Studierenden anzusprechen und deren Motivation zu steigern.

6. FÖRDERUNG DER MOTIVATION VON STUDIERENDEN ALS BESTANDTEIL DES MEDIZINDIDAKTIKTRANINGS

Joy Backhaus, Chantal Rabe, Sonia Joanna Sippel & Prof. Dr. med. Sarah König, *Universitätsklinikum Würzburg*

Hintergrund

Motivation ist einer der wesentlichen emotionalen Prozesse deren Aktivierung und gezielter Einsatz zur Lösung von Problemen dem Begriff der Kompetenz zugerechnet wird (Weinert, 1999 & 2001). Die Selbstbestimmungstheorie (SDT) der Motivation zählt zu den empirisch und praktisch bewährten Theorien zur Förderung der Motivation im Lehr-/Lernkontext (Gagné & Deci, 2005). Das Beachten der von der SDT vorgesehenen konstitutiven Ressourcen der Kompetenzentwicklung kann das Wohlbefinden von Lernenden (Gagne, Ryan & Bargmann, 2003) und den Ausbildungserfolg und -zufriedenheit nachhaltig beeinflussen (Kusurkar, Croiset & Ten Cate, 2011). Zahlreiche Studien weisen überdies auf gesteigerte Patient compliance hin, die Ärzte bei ihren Patienten erzielen können, wenn Aspekte der SDT integriert werden (Williams, Deci & Ryan, 1998). Der SDT kommt damit in den Gesundheitswissenschaften ein doppelter Stellenwert zu. Ziel war es im Rahmen eines Workshops, die SDT den Lehrenden in der Medizin zu vermitteln.

Methode

Im Sommersemester 2016 wurde im Rahmen des interprofessionellen Medizindidaktikzertifikatsprogramms an der Medizinischen Fakultät Würzburg eine neue Trainingseinheit zur Förderung und Aufrechterhaltung motivationaler Prozesse in den Workshop „Lehre im klinischen Alltag“ implementiert. Dozenten lernten, welchen Stellenwert die studentische

Motivation in der Unterrichtssituation einnimmt und wie sie die Motivationslage positiv beeinflussen. Zunächst wurde in einem Impulsvortrag die Effektivität der SDT anhand von empirischen Studien vorgestellt (Kusurkar, Croiset & Ten Cate, 2011; Reeve & Halusic, 2009). Anschließend erarbeiteten die Dozenten in der Gruppe Lösungsvorschläge für häufige und paradigmatische Fallbeispiele unmotivierter Studierenden im klinischen Kontext. Die Teilnehmer/innen erhielten eine Handreichung als Zusammenfassung und zur Nacharbeitung des Themas. Im Rahmen der mündlichen Abschlussevaluation diskutierten die Teilnehmer/innen die Lehreinheit im Hinblick auf Praxistauglichkeit und evaluierten schriftlich mittels Fragebogen.

Ergebnis

Die Teilnehmer/innen des Dozententrainings haben Strategien erlernt, die drei psychologischen Grundbedürfnisse (Autonomie, Zugehörigkeit in Form sozialer Integration und Kompetenzerleben) bei Lernenden zu fördern. Impulsvortrag und Handreichung bildeten dabei die grundlegenden Elemente des Wissenserwerbs; in Fallbeispielen konnten die Dozenten das Gelernte vertiefen und verschiedene Aspekte/Strategien gegeneinander abwägen. Sie meldeten zurück, dass ihnen das Verständnis über die Motivation nun einen souveränen Umgang mit Studierenden erlaube. Sie fühlten sich sicherer, die Motivationslage zu erfassen und darauf aktiv einzugehen. Die Evaluation zeigte eine hohe Zufriedenheit mit der Trainingseinheit (“Highlight des Workshoptages“).

Fazit

Motivationssteigerung ist eine zielführende Methode im Dozententraining zur (proaktiven) Verbesserung der Lehrkompetenz. Die Trainingseinheit wird nun integraler

Bestandteil des Zertifikatsprogramms für Lehrende in der Medizin. Zukünftig soll das Training in das klinikweite Weiterbildungsprogramm „Lebenslanges Lernen“ zur Verbesserung der Patientencompliance transferiert werden.

7. REAL EXPERIENCE LEARNING IN DEN WIRTSCHAFTSWISSENSCHAFTEN

André Perusso & Dr. Jutta Rach, Studiendekanin, Fachbereich Wirtschaft, Fachhochschule Münster

In seinem Buch „*The Nature of Managerial Practice*“ hatte schon Mintzberg (1973) beklagt, dass die Anforderungen der Managementpraxis und die Weise, wie *Managerial Practice* an den Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultäten gelehrt wird, weit auseinander gehen: in der Managementlehre werden im wesentlichen Theorien und Methoden vermittelt, deren Einsatz erfolgreich ist, wenn Planbarkeit und Vorhersehbarkeit hierbei Grundannahmen sind. *Managerial Practice* ist jedoch in hohem Maße von Unsicherheit und Unvorhersehbarkeit geprägt. Probleme sind oftmals nicht klar definiert, es treten immer wieder neue Randbedingungen auf, so dass der schematische Einsatz von Methoden oftmals nicht greift.

Absolventen eines betriebswirtschaftlichen Studiengangs sollten daher auf den Umgang mit Unsicherheit und mangelnder Planbarkeit – als Kennzeichen von *Managerial Practice* – vorbereitet werden. Aus unserer Sicht ist es daher wichtig, dass die Lernumgebung so gestaltet wird, dass Emotionen durch den realen Charakter der Situationen hervorgerufen werden. Anhand von zwei Beispielen (*The Asset Management Practice*; *Leadership*) möchten wir vorstellen, wie dies gelin-

gen kann und mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Lehr-Lernkonferenz über Möglichkeiten des Real Experience Learning in Diskussion kommen.

PARALLELE WORKSHOPS

1. HELDEN, SCHURKEN, GANZ NORMALE LEUTE

RLG Dr. Frank Bleckmann, *Fachbereich Rechtswissenschaft, Universität Konstanz*, & André Baier, *Technische Universität Berlin*

Umweltforum, Seminarraum 11

Was kann eine Ingenieurin daraus lernen, wenn sie sich mit den sozialen und ökologischen Folgen spezifischer Technologiepfade beschäftigt, wie es zum Beispiel Rudolf Diesel gemacht hat? Kann ein Physiker aus der Biographie Carl Friedrich von Weizsäckers etwas für seine eigene Fachidentität mitnehmen? Wie profitieren Jurastudierende davon, wenn sie sich mit dem Lebenslauf von Karl Larenz zu befassen? Und ändert sich unser Blick auf die Welt, wenn uns klar wird, dass seit dem 19. Jahrhundert Wirtschaftsunternehmen so behandelt werden wie Personen - ohne welche zu sein?

Diese Fragen betreffen nicht die Methoden und Theorien eines spezifischen Faches. Sie betreffen Fragen der Wissenschafts- und Professionsethik. Bis zu welchem Punkt ist es moralisch geboten, die von der Gesellschaft, der Politik, der Wirtschaft, der Wissenschaft oder der jeweiligen berufsständigen Organisation erhobenen Erwartungen zu erfüllen? Und ab wann sollte man ihnen nicht mehr entsprechen?

Die Motivation für eine Bindung an moralische Prinzipien folgt oft nicht aus intellektueller Neigung, sondern aus einem emotionalen Bedürfnis heraus. Daher bedarf es einer Lehre, die nicht nur sucht kognitiven Aspekte zu vermitteln, sondern

die sich affektiven Aspekten gleichermaßen zuwendet. Durch die Thematisierung wissenschafts- und professionsethischer Fragen bekommen Studierende einen emotionalen Zugang zu ihrem Studienfach. Diese Fragen wollen wir nicht abstrakt bearbeiten, sondern an zwei spezifischen Gegenständen, die eng miteinander verknüpft sind. Zum einen wollen wir für die sozialen und ökologischen Folgen wissenschaftlichen und professionellen Verhaltens sensibilisieren. Zum anderen soll das Wissenschafts- und Berufsethos durch die Bezugnahme zu (außer)gewöhnlichen Fachbiographien erschlossen werden.

Im Rahmen des Workshops ist zunächst die Rolle von Wissenschafts- und Professionsethik sowie die didaktische Bedeutung des affektiven Gehalts ethischer Reflexion in der Ausbildung zu klären. Warum ist ein solcher Zugang sinnvoll? Im Anschluss daran ist zu diskutieren, inwieweit sich für diese ethische Reflexion eine Folgenorientierung und biographische Darstellung eignen. Hieraus ergibt sich die Frage, wie diese Gegenstände didaktisch zu strukturieren sind. Abschließend ist die Frage zu behandeln, wie eine konkrete Umsetzung als Teil des regulären Fachunterrichts gelingen kann. Die einzelnen Themenbereiche werden durch kurze Impulsreferate eingeleitet und sollen dann – auch anhand von Unterrichtsbeispielen der Referenten aus den Ingenieurs- und Rechtswissenschaften – diskursiv vertieft werden.

2. EVENT-PHYSIK

Dr. Marc Sacher, *Department Physik, Universität Paderborn*

Umweltforum, Seminarraum 9

Ich berichte zu den Themen Einfluss von Emotionen beim Lernerfolg der Studierenden und Lampenfieber von meiner Lehrveranstaltung Event-Physik. Dabei geht es darum, ein physikalisches Phänomen als spannendes, unerwartetes Experiment zu realisieren und dies im Rahmen von Showvorlesungen einem großen Publikum (600 Zuschauer) vorzustellen. Mein Konzept hat in 2011 einen internen Lehrpreis gewonnen und wurde inzwischen zum Beispiel auf die Geisteswissenschaften übertragen.

3. ANFASSEN ERLAUBT!

Nina Lorkowski, *Institut für Philosophie, Literatur-, Wissenschafts- und Technikgeschichte, Technische Universität Berlin*

Umweltforum, Seminarraum 13

Geistes- und Kulturwissenschaften sind Dinge und Materialität in den letzten Jahren verstärkt in den Fokus gerückt. Auch in den Naturwissenschaften, Technikwissenschaften oder in der Mathematik kommen Objekten, sei es als Instrument, Modell oder Präparat, zentrale Bedeutung zu. In vielen Fachdisziplinen spielen Objekte nicht nur als Untersuchungsgegenstand eine Rolle, sondern sie vermitteln auch Fachwissen, zum Beispiel als (historische) Zeugnisse in Sammlungen und Ausstellungen oder als Anschauungsmodell. Welche spezifischen Lernerfahrungen sind mit dem Lernen anhand oder mit Hilfe von Artefakten verbunden? Welche Rolle spielt dabei

das Lernen mit allen Sinnen? Welche Bedeutung kommt heute noch wissenschaftlichen Objektsammlungen in der Lehre zu? Wie lassen sich Alltagsgegenstände als Lernobjekte nutzen? Welche spezifischen Kompetenzen erfordert der Umgang mit Objekten von Studierenden? Mit welchen Herausforderungen müssen Lehrende umgehen?

Diesen und ähnlichen Fragen würde ich gerne mit Ihnen in einem möglichst interdisziplinären, kollegialen Gespräch nachgehen. Das Format zielt darauf ab, die Interaktion mit konkreten Artefakten, das Anfassen, Betrachten und Fühlen von Dingen – ein Element das möglicherweise in zahlreichen Lehrveranstaltungen eine Rolle spielt – genauer zu beleuchten und ansatzweise zu systematisieren, welchen spezifischen Mehrwert der Umgang mit Artefakten in Lehrveranstaltungen hat. Dabei sollen ganz konkrete Beispiele kurz vorgestellt und diskutiert werden, so dass alle Teilnehmer/innen neue Anregungen mit nach Hause nehmen können.

Dazu werden alle Teilnehmer/innen gebeten, ein konkretes Artefakt oder eine Abbildung aus ihrem Lehralltag mitzubringen und entweder kurz zu demonstrieren wie der entsprechende Gegenstand als Lernobjekt eingesetzt wird, oder kurz zu erläutern, wie beispielsweise eine wissenschaftliche Sammlung oder ein Objekt in situ zu einer Lehrveranstaltung beiträgt.

Gemeinsam soll diskutiert werden, wie die gezeigten Objekte als Untersuchungsgegenstand und Wissensvermittler in Lehrveranstaltungen eingesetzt werden und welche Rolle dabei das Lernen mit allen Sinnen spielt. Interessant wäre dabei nicht nur der Austausch über den Einsatz von Objekten als Wissensver-

mittler, sondern auch die Berücksichtigung von Hands-on-Ansätzen, bei denen die Studierenden Ergebnisse in Form von Objekten präsentieren, sei es beim Bau von technischen Artefakten, Modellen oder der Gestaltung einer Ausstellung.

4. KOLLEGIALE BERATUNG UND PEER COACHING ALS INSTRUMENTE DER LEHRPRAXIS

Dr. Sabina Fleitmann, *Profil - Beratung-Management-Bildung, Bonn*

Neue Mälzerei, Seminarraum 3

Die Ausgangsthese dieses Beitrags ist: Fachliche Kompetenz und Lehrkompetenz gehören zusammen, das eine funktioniert nicht ohne das andere! Oder anders ausgedrückt: wenn ich als Lehrende/r meine Inhalte gut vermitteln will, kann ich meine eigene Lehrkompetenz und die Lernkompetenz der Studierenden durch das Einbeziehen der nichtkognitiven und emotionalen Dimension optimieren. Ein Mittel in diesem Entwicklungsprozess sind didaktische Instrumente wie *Peer Coaching* und Kollegiale Beratung. Hier geht es einerseits um fachliche Aspekte der Lehre und deren angemessene Vermittlung (das „WAS“), andererseits auch um die „persönliche“ Dimension, die Haltung, die wir als Lehrende einnehmen, die Art und Weise, WIE wir unseren Lehrgegenstand vermitteln. Dieses „WIE“ spielt beim Lernerfolg der Studierenden wiederum eine große Rolle.

Der Beitrag stellt zwei regelmäßige Bestandteile von *Peer Coaching*-Programmen vor: die Kollegiale Hospitation und die Kollegiale Beratung.

In der Kollegialen Hospitation besuchen sich Lehrende gegenseitig in ihren Lehrveranstaltungen, öffnen also die eigene Lehrveranstaltung und Lehrtätigkeit für Rückmeldungen und Feedback von Kolleg/Innen. Im eigentlichen *Peer Coaching* geht es dann um die gegenseitige

Beratung, Begleitung und Unterstützung, in der Regel im Rahmen der Hospitation. Anders als im *Peer Review* funktioniert das *Peer Coaching* unter der Annahme „Gleiche unter Gleichen“, die Teilnehmer/innen gehen „auf Augenhöhe“ miteinander um und profitieren vom gegenseitigen Austausch. Die Regel lautet „beobachten, wahrnehmen, beschreiben, eigene Erfahrung zur Verfügung stellen“, es geht also nicht um Wertung oder Negativkritik.

Kollegiale Beratung und Feedback sind zwei Beispiele für konkrete, strukturierte Methoden, die in diesem Kontext hilfreich sind. Dieser Konferenz-Beitrag informiert einerseits über Lehr-Kontexte und Problemstellungen, in denen *Peer Coaching* und Kollegiale Beratung funktionieren, und regt andererseits den Erfahrungsaustausch unter Praktiker/innen des *Peer Coaching* an – dabei wird die Methode der Kollegialen Beratung *live* erlebbar sein.

5. EIGENSINNICG FORSCHEN (UND LERNEN)

Prof. Dr. Sandra Aßmann, *Ruhr-Universität Bochum*, Jun.-Prof. Dr. Sandra Hofhues & Dipl.-Päd. Tim Wolfgarten, *Universität zu Köln*, Sabrina Pensel, M. A., *Universität Bielefeld*, Jun.-Prof. Dr. Mandy Rohs, *Technische Universität Kaiserslautern*

Neue Mälzerei, Kuppelsaal Nord

Lehren und Lernen mit allen Sinnen wird nicht unmittelbar mit Hochschullehre verbunden: Forschung wird als objektiv, rational und sachlich verstanden; Emotionen finden sich in den Forschungsergebnissen nicht wieder. Wer allerdings selbst forscht und Forschungsprojekte im wörtlichen Sinne „durchlebt“ hat, weiß, dass es im Forschungsprozess vielfältige Emotionen gibt: zum Beispiel Enttäuschung und Frust, weil die Ergebnisse unerwartet sind, Freude und Euphorie, weil sich Puzzle-Teile in der Forschung zusammenfügen. Hochschullehre steht vor der Anforderung, sowohl in Forschungsergebnisse (zum Beispiel Forschung des eigenen Fachs) als auch in Forschungsprozesse (zum Beispiel wissenschaftliches Arbeiten, Güte bzw. Qualität von Forschung) einzuführen. Dies gelingt durch Einblicke ins Forschen als aktiv handelnde Tätigkeit, indem Student/innen vor allem der (Eigen-)Sinn von Forschung und Forschen aufgezeigt wird (Rhein, 2015). Durch forschendes Lernen können Studierende interessegeleitet versuchen, das Studium „in seiner Eigenart zu bestimmen“ (Krug & Corsten, 2010, S. 43). Emotionen bilden beim studentischen Forschen den „Kompass“, denn Interesse entsteht, wo man persönlich und emotional involviert ist. In Einführungen zum wissenschaftlichen Arbeiten oder in (sozialwissenschaftlichen) Methodenbüchern ist allerdings weder von emotionalen noch von eigensinnigen Erfahrungen beim Forschen die Rede.

Der Forschungsprozess wird eher linear abgebildet – wohlweislich, dass er eher einem Forschungszyklus oder einer Forschungsinsel voller Unwägbarkeiten gleicht. Dementsprechend haben Studierende Bilder von Forschung im Kopf, die mit ihren Erfahrungen im studentischen Forschen wenig konform gehen. Sie nehmen Forschung eher als etwas wahr, was nichts mit ihrem Handeln zu tun hat.

In einem Workshop möchten wir fragen, wie man Studierende (wieder) darauf vorbereitet, eigensinnig zu forschen und an den Emotionen im Forschungsprozess zu wachsen. Beim forschenden Lernen, das können wir aus der grundständigen Lehre auf Bachelorniveau sagen, erleben Studierende nämlich eine Vielzahl von Emotionen, die sowohl mit dem Forschungs- als auch mit dem Studierhandeln zu tun haben. Diese Emotionen gilt es als Reflexionsmomente produktiv in der Hochschullehre zu nutzen, gerade zu Studienbeginn. Ausgehend von Lehr-/Forschungsprojekten dreier Universitäten zeigen wir auf, welche Rolle forschendes Lernen und studentische Bilder von Forschung für den Umgang mit Forschung allgemein spielen und wie sie die studentische Sicht auf eigenes Forschen (und Lernen) prägen.

6. SPIELEND LERNEN

Prof. Dr. Georg Meran, Lehrstuhl für Umweltökonomie und Wirtschaftspolitik, Technische Universität Berlin

Neue Mälzerei, Kuppelsaal Süd

Die Volkswirtschaftslehre wird von Studierenden oftmals als eine trockene Angelegenheit angesehen. Dies gilt nicht nur für Studierende anderer Fachrichtungen, die einen gewissen

Pflichtteil an ökonomischer Ausbildung zu absolvieren haben (BWL, Soziologie, Politologie), sondern interessanterweise auch für VWL-Studierenden selbst. Dies liegt sicherlich daran, dass der herkömmliche Lehrstil (klassische Vorlesung und Übung) gerade bei abstrakten Zusammenhängen den Bezug zur Realität nicht immer herstellen kann. Zwar ermöglicht der Verzicht auf interaktive Elemente in der Lehre mehr „Stoff“ pro Zeiteinheit abzuhandeln zu können; ein nachhaltiger Lerneffekt wird aber ausbleiben. In anderen Fächern hohen Abstraktionsgrades (Physik zum Beispiel) wird dieser Mangel an erlebbarer Realität zum Teil dadurch abgemildert, dass Praktika und Experimente durchgeführt werden, die die Wirksamkeit physikalischer Gesetze erfahrbar machen.

Es ist daher überlegenswert, volkswirtschaftliche Zusammenhänge im Rahmen von Experimenten im Klassenraum erleben zu lassen. Es gibt bereits eine Vielzahl von didaktischen Experimenten, die insbesondere in Bachelorstudiengängen durchgeführt werden. Dabei kommt es meines Erachtens aber nicht nur darauf an, dass diese Spiele gewisse wirtschaftliche Entscheidungszusammenhänge widerspiegeln, sondern dass auch förmlich ein Körperbezug und damit ein Emotionsbezug hergestellt wird. Hierzu zwei Beispiele:

1. Das Klimaspiel: Studierende übernehmen die Rolle verschiedener Ländergruppen in einem globalen Markt und müssen Strategien zur Vermeidung von CO₂-Emissionen finden. Das Experiment kann mit Hilfe eines Brettspiels oder auch online durchgeführt werden. Es hat sich in meiner Erfahrung gezeigt, dass die Studierenden das Brettspiel bevorzugen, weil (offenbar) der Erlebniswert höher ist. Man steht sich face-to-face gegenüber und muss sein Verhalten innerhalb der

Gruppe moralisch rechtfertigen. In der Online-Version fehlt dieser körperlich-soziale Zusammenhang.
(www.keep-cool-online.de)

2. Bevölkerungswachstum und nachhaltige Fiskalpolitik: Das zu viele staatliche Schulden heute unsere Kinder und Kindes-kinder belasten werden, weiß jeder. Dies in ein paar Formeln noch genauer zu präzisieren, langweilen die Studierenden oftmals und kann daher das Problembewusstsein nicht schärfen. Ich habe in einem Rollenexperiment in einem offenen Lernraum (open space) diese Zusammenhänge mit einigen (erstaunlichen) Zusatzergebnissen spürbar gemacht. Man spürt als Experimentteilnehmer, wie man einem volkswirtschaftlichen Gesetz einfach ausgeliefert ist. Wichtig ist dabei, dass durch Körperbezug (Sitzen, Stehen, Positionsveränderung im open space) moralische Gefühle verstärkt werden (ungerechte intergenerationelle Verteilung). Darüber hinaus, führen Experimente mit Erlebnisbezug zu einem beständigen Wissensvorrat.

7. DER DOZENT ALS GASTGEBER: LERN-RAUM VERSTEHEN UND GESTALTEN

Dr. Jens Reißmann & M.Sc. Thomas Ritschel, *Friedrich-Schiller-Universität Jena*

Neue Mälzerei, Plenarsaal

Es gibt Orte, die inspirieren uns und regen unsere Lernbereitschaft an. Wir erspüren oft intuitiv die Atmosphäre von Räumen, sei es in der Natur oder im Café und wir lernen von klein auf, Orte zu gestalten. Für Lernprozesse sind dabei nicht nur der Ort an sich von großer Bedeutung, sondern auch

dessen Gestaltung und die emotionale „Aneignung“ des Raumes durch alle Beteiligten. Für Lehrende ergeben sich durch eine bewusste Raumnutzung große Gestaltungsspielräume zur Lernunterstützung. Diese Spielräume - auch für stark vorstrukturierte Orte - zu erkennen und aktive Gestaltungsmöglichkeiten zu entwickeln, darum geht es im Workshop zum Lern-Raum verstehen und gestalten. Im Workshop nehmen die Teilnehmer die Perspektive eines „Dozenten als Gastgeber“ ein und lernen aus den Analyse-Perspektiven „Emotionen, Funktion, Interaktionen“ den Lern-Raum neu zu beleuchten und situationsgerechte Lösungen zu entwickeln. Durch den pädagogischen Ansatz des Verständnisintensiven Lernens werden die räumlich-situativen Gegebenheiten mit den fachlichen Inhalten und den subjektiven Voraussetzungen der Teilnehmer und Dozenten verknüpft.

8. LERNEN UND LEHREN IM FLOW – EMOTIONEN IM LERNKONTEXT

Dr. Franz-Josef Schmitt, *Institut für Chemie, Technische Universität Berlin*

Umweltforum, Seminarraum 10

Der Glücksforscher Mihály Csíkszentmihályi hat als erstes den sogenannten „Flow-Effekt“ beschrieben, ein beglückend erlebtes Gefühl bei völliger Vertiefung in eine Tätigkeit, das dabei zu einer rauschhaften Perfektion dieser Tätigkeit führt.

Besonders in der Kunst, und dort vor allem in der Musik, wird der Flow als Zustand der Perfektion künstlerischen Schaffens verstanden. Andreas Burzik schreibt unter Bezugnahme auf den Flow bei Künstler/innen in einem Orchester, dass kom-

plexe Systeme am besten im Zustand der Selbstorganisation funktionieren. Lässt sich dies auf Lernen im Flow übertragen? Und ist der Flow überhaupt ein Prozess, der aus Selbstorganisation resultiert oder ist umgekehrt nicht das organisierende Denken ein Prozess der Selbstorganisation? Diese Fragen bleiben bei Csikszentmihalyi und Burzik unbeantwortet.

Burzik sieht im Flow einen Paradigmenwechsel beim Üben des Musikers. Der Künstler muss „weg von der bewusst gesteuerten Manipulation des Bewegungsapparates“ hin zur Kunst des anstrengungslosen Entstehens. Unterstützung sieht Burzik in Herrmann Hakens Synergetik. Haken zeigt, dass bereits aus einfachen Gesetzmäßigkeiten Strukturen großer Komplexität hervorgehen können und charakterisiert dabei die „Emergenz“ von Komplexität aus einfachen Gesetzen. Dieser Zusammenhang ähnelt dem einfachen „Entstehen Lassen“ ohne Kraftaufwand im Erleben des Flow. Sicherlich können viele von Erfahrungen mit dem Flow berichten, ob im Spiel, in der Ausübung von Kunst, im Sport oder in der Wissenschaft. Wenig untersucht ist die Frage, ob aus dem Flow auch ein Lernen resultiert, oder aber, wenn das performante Ergebnis das Resultat des Lernens sein soll, ob man den „Flow“ selbst erlernen kann beziehungsweise beabsichtigt induzieren kann, um seine schöpferische Kraft zur Spitzenleistung zu treiben.

Der Workshop geht zwei zentralen Fragen nach:

- » Lässt sich der Flow bewusst induzieren um Spitzenleistung zu bringen?
- » Unterstützt der Flow das Lernen?

Diesen Fragen soll im Rahmen einer moderierten Dis-

kussionsrunde nachgegangen werden. Dabei werden die Teilnehmer/innen zunächst Beispiele erlebten Flows auf Karten niederschreiben. Die Karten werden dann auf dem Tisch ausgebreitet und andere Diskussionsteilnehmer sollen darstellen, inwieweit sie die skizzierten Szenarien nachvollziehen können oder gar selbst erlebt haben und was sie daraus gelernt haben.

Die Gruppe versucht dann in gemeinsamer Diskussion erarbeiten, ob der Flow bewusst induziert werden kann, um Spitzenleistung zu erbringen oder ob aus der Performance des „Flows“ ein Lerneffekt erzielt werden kann.

Mitzubringen: Erfahrungswerte zum „Flow-Effekt“

9. DAS ROLLENSPIEL ALS PRÜFUNGSFORM

Prof. Dr. Yvonne-Beatrice Böhler, MBA, *Fakultät für Angewandte Naturwissenschaften, Technische Hochschule Köln*

Umweltforum, Seminarraum 12

Worum geht es? Im Rahmen eines neu akkreditierten Masterstudiengangs wurden für ein neues, englischsprachiges Modul (Management and Regulatory Affairs, erstmalig im SoSe 2017, 6 LP), zwei Teilprüfungen definiert, eine davon: ein Rollenspiel.

Die Prüfungsform des Rollenspiels wurde gewählt, um im Sinne des *constructive alignments* die höchste Niveaustufe des Learning Outcomes abzubilden (entwickeln). Das zu prüfende, fachtypische Verhalten erfordert Kompetenzen, verstanden als „komplexe, multimodale Konstrukte, bei denen Kenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten so vom Handelnden organisiert

werden, dass für den konkreten Kontext verantwortungsvolle Lösungen für komplexe Anforderungssituationen gefunden werden“. Das Rollenspiel soll somit konkrete Handlungsmuster (Rollen) in einem konkreten Beziehungsgefüge bewertbar machen. Die Emotionalität dieser Prüfung lässt sich zum Beispiel in der Rollentheorie (Moreno) verankern: Handeln an sich wird dort als Rollenspiel verstanden, das „soziale, leibliche (psychosomatische) und phantasievolle (psychodramatische) Dimensionen enthält“.

Zur konkreten Umsetzung der Prüfung bestehen folgende Ideen (angelehnt an persönliche Erfahrungen mit dieser Prüfungsform): Die Studierenden erhalten am Prüfungstag eine Rolle und Literatur zum Handlungsmuster dieser Rolle. Es folgt eine Vorbereitungsphase für das Rollenspiel, in der neben dem Einfinden in die Rolle ein Eingangsstatement zur Position vorzubereiten ist. Das Rollenspiel (Moderation durch Prüfenden) beginnt mit diesen Statements. Es folgt eine Diskussionsrunde, in der die eigene Rolle vertreten wird. Jede Person hat nur eine bestimmte Redezeit. Diese wird gestoppt und ist gut einzuteilen. Die Ausgestaltung der Rollen orientiert sich an fachbezogenen Handlungsmustern und Konflikten, gegebenenfalls so angelegt, dass sich zwei Lager bilden können, die sich gegenseitig argumentativ unterstützen. So wäre dann auch ein spontaner „Rollentausch“ der Lager, nach einiger Zeit der Diskussion, möglich.

Wozu wird Feedback gewünscht? Erhofftes Feedback betrifft zum Beispiel die Vorbereitung der Studierenden auf die Prüfung (gegebenenfalls auch mit digitalen Mitteln in der Selbstlernphase), die möglichen Bewertungsinhalte und Niveaustufen hierzu, weitere Impulse zur Anpassung des

Prüfungssettings, gegebenenfalls bestehende Erfahrungen mit Rollenspielen.

10. IN MEDIAS RES – MEDIENGESTÜTZTE LEHR- UND LERNUMGEBUNGEN FÜR DIE TU BRAUNSCHWEIG

Katharina Zickwolf, Anne Reimer & M.Sc. Tobias Ring, *Technische Universität Braunschweig*

Neue Mälzerei, Seminarraum 1

Vor dem Hintergrund einer sich wandelnden Medien-, Bildungs- und Arbeitskultur fördert die Technische Universität Braunschweig systematisch die Umsetzung und Weiterentwicklung neuer Lehr- und Lernumgebungen. Ausgehend von den Bedürfnissen der Lehrenden und Studierenden sowie unter Einbezug einer Reflexion der Bedeutung einzelner Medien werden passende Lehr- und Lernumgebungen erforscht, entwickelt und der Hochschulöffentlichkeit zugänglich gemacht.

Im Zuge des Förderprogramms *in medias res* werden deshalb Projekte unterstützt, in denen leicht handhabbare, an das konkrete Fach angepasste sowie langfristig nutzbare Umsetzungen entstehen.

In medias res ist auf drei Ausschreibungsrunden zwischen April 2015 und September 2016 angelegt, in denen jeweils sechs bis acht Projekte aus verschiedenen Fakultäten und zentralen Einrichtungen finanziell, didaktisch und technisch unterstützt werden. Jede Ausschreibungsrunde wurde mit einem thematischen Schwerpunkt versehen, womit sich das Förderprogramm von anderen, thematisch breit aufgestellten und oder gestalteten Förderprogrammen für die Lehre un-

terscheidet. Diese Schwerpunkte sind *Game Based Learning*, *Flipped Classroom* und *Visualisieren und Begreifen*, die der Fokussierung auf einzelne Medieneinsätze und der daraus resultierenden Konsequenzen für die Lehre dienen. Neben der finanziellen Förderung liegt das Hauptaugenmerk von *in medias res* auf der didaktischen und technischen Begleitung und Unterstützung der ausführenden Projektmitarbeiter/innen. Das Betreuungskonzept stützt sich auf mehrere Teilbereiche und wird bedarfsgerecht umgesetzt.

Einerseits werden wöchentliche Treffen durchgeführt, die thematischen Input beinhalten und in denen zugleich projektorientiert gearbeitet wird, zum Beispiel durch kollegiale Beratungen, Statusvorträgen et cetera. Andererseits werden von Experten durchgeführte thematische Workshops zu den jeweiligen Schwerpunktthemen angeboten, beispielsweise zu der Entwicklung von Planspielen, der Einführung des *Flipped Classrooms*-Konzepts oder zu hochschuldidaktischen Methoden wie dem Umgang mit großen Gruppen in Lehrveranstaltungen. Je nach Bedarf werden ebenfalls technische Schulungen zum Umgang mit Medientechnik wie Kameras oder Software-Tools durchgeführt. Zudem gibt es die Möglichkeit für Einzelberatungen und Lehrbesuche, um eine individuelle Beratung und Begleitung zu erzielen. *In medias res* versteht sich somit ausdrücklich nicht als ausschließliche finanzielle Fördermöglichkeit, sondern ist als hochschulweites Teamprojekt angelegt, mit dem Ziel, Transfer- und Vernetzungsprozesse in der Universität anzustoßen und den Methodenpool an der TU Braunschweig zu erweitern. Die Evaluationen zu den einzelnen Projekten folgen im Oktober.

In diesem Beitrag werden zunächst in Impulsvorträgen das

Projekt *in medias res* allgemein sowie zwei spezielle Projekte vorgestellt. Diese sind *Virtual Reality-Lab* des Instituts für Fabrikbetriebslehre

und Unternehmensforschung sowie *Hochverfügbare multimediale Lehrmedien in der Akustik* des Instituts für Konstruktions-technik. Bei der Vorstellung der Einzelprojekte werden auf anschauliche, anhör- und anfühlbare Weise die Projektinhalte sowie deren Ergebnisse den Zuhörern erlebbar gemacht. In ausgedehnten Diskussionsrunden mit den Teilnehmern können und sollen weitere Potentiale für neue Medienformen oder Transfers in andere Kontexte erörtert werden.

11. BAUKLÖTZE (BE-)STAUNEN

Prof. Dr. Tobias Seidl, *Professur für Schlüssel- und Selbstkompetenzen, Hochschule der Medien Stuttgart*

Umweltforum, Elysium

Die Frage, wie man Studierenden Themen, Konzepte und Inhalte auf anderen Ebenen – zusätzlich zum kognitiven Zugang – im wahrsten Sinne des Wortes „begreifbar“ machen kann, beschäftigt mich schon seit einigen Jahren. Ausgehend davon habe mich in der Vergangenheit intensiv mit der Moderationsmethode LEGO Serious Play (LSP) auseinandergesetzt, die in der Zwischenzeit fester Bestandteil meiner Toolbox in Lehre und Hochschuldidaktik geworden ist.

LSP ist ein moderierter Prozess, der die Vorzüge des Spiels und des Modellierens mit LEGO-Steinen zielorientiert verbindet. Unter Verwendung einer Vielzahl verschiedener LEGO Elemente entwickeln die Teilnehmenden (je nach

Fragestellung einzeln oder auch gemeinsam) detailreiche Modelle, die als Metaphern für ihre Sicht auf die behandelten Themen dienen. Das Vorgehen im LSP-Prozess folgt immer den gleichen vier Schritten: (1) Bauauftrag: Zunächst wird den Teilnehmenden eine Frage gestellt, die den Bauauftrag enthält. (2) Bauen: Die Antwort auf die Frage wird durch das LEGO Modell gegeben. Dabei bestehen die Modelle zu einem großen Teil aus Metaphern. Dies ermöglicht es mit einer begrenzten Zahl, Form und Farbe an Bauteilen nahezu unbegrenzt Informationen und Gedanken auszudrücken. Neben dem Mitteilen der eigenen Perspektive werden durch das haptische ‚Erschaffen‘ der Antwort Denkprozesse angeregt und dokumentiert sowie neue Einsichten gewonnen. (3) Teilen: Da das Modell nicht selbsterklärend ist, wird es im nächsten Schritt von der Person, die es gebaut hat, erläutert. Die Teilnehmenden werden angeregt die „Geschichte ihres Modells“ zu erzählen. Dabei findet nicht nur eine Präsentation des Modells für die anderen Teilnehmenden, sondern auch eine vertiefte Auseinandersetzung des Erbauenden mit dem Modell statt. (4) Reflektieren: Alle Teilnehmenden beteiligen sich durch Nachfragen zum Modell bzw. der zu erzählten Story am Prozess. Dadurch können bislang vernachlässigte Bedeutungen herausgearbeitet und ein geteiltes Verständnis der Perspektive der Person, die das Modell erschaffen hat, erreicht werden.

Die Methode ist aus verschiedenen theoretischen Konzepten/ Ansätzen abgeleitet, die für den Arbeitsprozess nutzbar gemacht werden (Kristiansen/Rasmussen 2014):

- » Konstruktivismus (nicht nur im Kopf, sondern mit den LEGO Steinen auch mit den Händen)

- » Storytelling (vgl. zu den theoretischen Anknüpfungspunkten Echterhoff und Straub 2004)
- » Metaphernarbeit (vgl. zu den theoretischen Anknüpfungspunkten Duss 2016)
- » Spiel (vgl. zu den theoretischen Anknüpfungspunkten Huizinga 1955)
- » Flow-Erleben (vgl. zu den theoretischen Anknüpfungspunkten Brandstätter 2012)

Der Ansatz hat sich sowohl in der Lehrpraxis als auch in der Wirtschaft bewährt. Durch das Bauen mit den LEGO-Steinen wird nicht nur Flow-Erleben ausgelöst, sondern auch der Lernprozess intensiviert. Der Bildungstheoretiker Seymour Papert hat den Mehrwert einer solchen aktiven Auseinandersetzung mit eindrücklichen Worten beschrieben: „What we learn in the process of building things that we care about sinks much deeper into the subsoil of our mind than what anyone can tell us“ (Kristiansen/Rasmussen 2014: 84).

Weiterführende Informationen zur Methode und den Einsatzmöglichkeiten in der Hochschule habe ich auf einer Webseite zusammengestellt: www.LEGOinHE.de

Gerne würde ich noch mehr Kolleginnen und Kollegen für diese Art des Arbeitens mit Studierenden begeistern.

Im Workshop werden die Teilnehmenden die Möglichkeit haben die Methode praktisch zu erleben. Zudem werden Transfermöglichkeiten in die Lehre aufgezeigt.

12. ERMÖGLICHUNGSDIDAKTIK

Prof. Dr. Barbara Veltjens, *Vizepräsidentin, praxisHochschule, Köln*

Neue Mälzerei, Seminarraum 2

Die praxisHochschule verpflichtet sich einem Lehrverständnis, welches den Lernenden in den Mittelpunkt des Lehr- und Lernprozesses rückt. Dafür verorten wir uns in system-theoretischen Überlegungen. Wir verstehen unsere Lehre als „Ermöglichungsdidaktik“. Daraus muss die Konsequenz folgen, dass Theorievermittlung auch eine körperliche wie emotionale Erfahrungsebene beinhaltet. Wir setzen dieses Verständnis bisher um mit

- » Studiengangs übergreifendes Studium Fundamentale als Pflichtveranstaltung.
- » Einführung und Fortbildung der Lehrenden in ganzheitliche PBL Fallarbeit
- » Konkrete Hilfe bei/zur Umsetzung von ganzheitlicher PBL Arbeit (Aufbau von „Best Practice Lehrtools“)
- » Beitrag auf der Konferenz
- » Präsentation von PBL Lehre in der Theorie anwendungsbezogen vermittelt und unter Einbezug emotionaler Lernerlebnisse reflektiert wird.
- » Präsentation einer kompetenzorientierten Prüfung unter Berücksichtigung emotionaler Reflexionsfähigkeit.
- » Umsetzung von Lehr- Lernsequenzen, die explizit die Verknüpfung von Theorievermittlung und emotionalem Erleben - auch für die Konferenzteilnehmer- methodisch-didaktisch erfahrbar macht.

Welche Fragen treiben mich um?

- » Wie können die Lernerlebnisse für die Lehrenden angeregt und gesteuert werden?
- » Skalierbarkeit (emotionaler) Reflexionsfähigkeit; was ist eigentlich das Lernziel?

13. KOLLEGIALE BERATUNG: EIN FALLBEISPIEL

Dr. Tobias Morat, *Deutsche Sporthochschule Köln*

Neue Mälzerei, Seminarraum 3

Eine junge und relativ „frische“ neu angestellte Kollegin machte die folgenden Erfahrungen: Sie kam neu an die Hochschule, als frische Absolventin nach ihrem Masterstudium wurde sie als „Lehrkraft für besondere Aufgaben“ eingestellt. Vor ihrer Einstellung hat sie verschiedene Fortbildungen im Bereich der professionellen Lehrkompetenz besucht und war hoch motiviert, zahlreiche der erlernten Methoden in ihren anstehenden Unterricht einzubringen. Nach Vorstellung der Inhalte, des Umfangs des erforderlichen Arbeitsaufwands und einer allgemeinen Einführung ins Thema des Moduls, teilte sie den Studierenden die verschiedenen während dem Semester zu erledigenden Aufgaben mit. Die Studierenden waren zunächst entrüstet und beschwerten sich direkt über den aus ihren Augen viel zu hohen Arbeitsaufwand und der Großteil nahm eine Abwehrhaltung gegen das Modul und die Lehrkraft ein. Dies nahm sich die Kollegin sehr zu Herzen und versuchte durch zusätzliche Einführungseinheiten für die anstehenden Aufgaben den Studierenden zu verdeutlichen, was jeweils die Absicht hinter ihren Methoden ist und wie sie davon profitieren können. Dies führte vereinzelt zur Einsicht,

viele behielten aber ihre Abwehrhaltung weiterhin bei. Nachdem die dritte Aufgabe von 2/3 des Kurses wieder nicht zur Zufriedenheit der Dozentin abgeliefert wurde, machte sie eine deutlich Ansage für den gesamten Kurs und kündigte Sanktionen bei Nicht-Erfüllen der gewünschten Qualität bei der nächsten Aufgabe ein. Dies führte bei den bisher positiv gestimmten und engagierten Studierenden wiederum zu Unmut. So dass sich die Dozentin letztlich in einem Dilemma befand und etwas ratlos war, wie sie ihre intensiv und mit viel Aufwand vorbereiteten Unterrichtsstunden zu ihrer und der Zufriedenheit aller Studierenden umsetzen könnte. Als Ergebnis entschied sie sich schließlich etwas gefrustet, alle weiteren Aufgaben nicht mehr umzusetzen und nur das „Nötigste“ im Frontalunterricht zu vermitteln. Die abschließende Hausarbeit fiel sehr schlecht aus, auch wenn alle am Ende bestanden haben. Hier dachte die Dozentin: „Geschieht euch recht, wenn ihr es nicht anders haben wollt“. Somit wurden aber auch die anfangs engagierten Studierenden „mit bestraft“. Bei der anschließenden Papierevaluation des Moduls durch die Studierenden wurde von einem Großteil der Studierenden „zu viel Frontalunterricht“ kritisiert und die „unnötigen zusätzlichen Aufgaben“, die eigentlich nur „Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen“ wären und „viel zu viel Aufwand für dieses Modul“, sowie „inhaltlich nicht viel mitgenommen“.

Die Kollegin hatte rückblickend das Gefühl, dass die Reaktion der Studierenden, auf ihre gut gemeinten innovativen Methoden und Aufgaben bei ihr zu einer emotionalen Gegenreaktion mit Abwehr- beziehungsweise „Egal-Haltung“ geführt haben und ihre Motivation sowie ihr eigenes Engagement gesunken sind.

Mich persönlich würde interessieren, wie sich solche Phänomene vermeiden lassen beziehungsweise wie man sie eventuell auch positiv durch gemeinsames Aufarbeiten innerhalb der Lehre (mit den Studierenden/dem Kurs) nutzen kann.

