



Lehrpraxis im Transfer

HDS.JOURNAL II / 2013

WERKSTATTBERICHTE LEHR-LERN-PROJEKTE

INHALTSVERZEICHNIS

EDITORIAL

Benjamin Engbrocks

Seite 3

LEHRPRAXIS IM TRANSFER

Laborwerkstatt „Wissenschaftliches Schreiben in Englisch“

Nicole Mackus

Seite 5

Der Blick über den Tellerrand: „Lernen in interuniversitären Kleingruppen (LinK)“ in der Medienpädagogik

Julia Glade und Anett Hübner

Seite 11

Modellbasiertes Erfahrungsmanagement bei Elbflorace

Werner Esswein und Sina Lehrmann

Seite 19

Blended Learning in der Doppelten

Buchführung

Konzeption, Programmierung, Nutzung und Evaluierung eines mobilen E-Learning Tools an den Technischen Universitäten Chemnitz und Dresden

Randy Weissbach

Seite 27

Projektbericht: Zesare

Kompetenzbündelung zur Unterstützung Studierender beim Erwerb studienbegleitender Zertifizierungen an sächsischen Hochschulen.

Tenshi Hara

Seite 31

„... statt um Fakten und abstrakte Prozesse ging es mal um uns.“

Lehr-Lern-Projekt für Medizinstudierende in Sachsen

Teresa Hähnel, Maike Lippmann, Sebastian Wahnelt, Olaf Martin, Yve Stöbel-Richter, Hendrik Berth

Seite 39

SERVICE

Sprache und Fachsozialisation

Rezension

Anja Centeno García

Seite 49

Veranstaltungshinweise / Tagungsankündigungen

Seite 54

Impressum

Seite 63

EDITORIAL

Benjamin Engbrocks
Hochschuldidaktisches Zentrum Sachsen

LIEBE LESER_INNEN,

wir freuen uns, die erste Ausgabe des HDS.Journals präsentieren zu können, die sich dem Verbundprojekt der sächsischen Universitäten, Lehrpraxis im Transfer (LiT), widmet. Inhalt dieser Ausgabe sind sechs Werkstattberichte, die im Zuge der Förderung hochschulübergreifender Lehr-Lern-Projekte von den beteiligten Akteur_innen verfasst wurden.

Lehrpraxis im Transfer ist angetreten, um in einem kooperativen Prozess an der Weiterentwicklung der Studien- und Lehrbedingungen an den beteiligten Universitäten mitzuwirken. Dabei kann nicht oft genug wiederholt werden, dass Qualitätsentwicklung von Lehre und Studium auch bedeutet, die studentische Perspektive nicht aus dem Blick zu verlieren. Die Vermittlung von Fachinhalten sowie von fachbezogenen und -übergreifenden Kompetenzen muss die heterogenen Voraussetzungen und vielfältigen Erfahrungen, welche die Studierenden mitbringen, in die Gestaltung der Lehre einbeziehen und (bestenfalls) für die Lernprozesse produktiv zum Einsatz bringen. Soll dieser *shift from teaching to learning* als Kern akademischer Lehrkultur entwickelt werden, muss der Dialog zwischen Lehrenden und Studierenden gepflegt und als kooperatives Verhältnis innerhalb der Hochschulen etabliert werden. Der aktive Einbezug Studierender in die Gestaltung der Lehre soll durch die Ausschreibung der Lehr-Lern-Projekte gefördert werden.

Als Hochschuldidaktiker_innen sehen wir uns in einem kollegialen Verhältnis zu den Lehrenden, welches durch gegenseitige Wertschätzung geprägt ist. Wir wissen um die grundlegenden Herausforderungen im Arbeitsfeld Hochschule und versuchen innerhalb des institutionell Möglichen die beste Unterstützung und hilfreiche Tipps zu geben sowie neue Handlungsalternativen zu eröffnen. So viel akademische Arbeitswelten auch gemeinsam haben, so sehr unterscheiden sie sich doch von Fach zu Fach. Die konkrete Lehrpraxis innerhalb eines Fachbereichs kann nur von den Lehrenden selbst verbessert werden. Wir unterstützen Sie gerne in diesem Prozess, sei es als Moderator_innen, durch strukturiertes Feedback oder (fachbezogene) didaktische Anregungen. Da Lehren und Lernen immer durch die konkreten Inhalte, die beteiligten Personen und den situativen Kontext bestimmt bleiben, können wir Ihnen weder Patentlösungen noch das perfekte Format bieten. Die didaktische Gestaltung der Lehre muss immer den spezifischen Anforderungen gerecht und entsprechend angepasst sowie – zu einem gewissen Maße – jedes Mal neu entwickelt werden. Die Förderung von Lehr-Lern-Projekten soll dies den Lehrenden in Bezug auf die konkreten Herausforderungen und Möglichkeiten ihres Fachbereichs ermöglichen und zugleich eine experimentelle Haltung zur eigenen Lehre honorieren.

Darüber hinaus zielt das Verbundprojekt auf die Etablierung von Lehrkooperationen sowie den hochschulübergreifenden Erfahrungstransfer zwischen Lehrenden. Wissenschaft wird ermöglicht durch den Austausch von Wissen; und Kooperation zwischen den Forschenden beflügelt sie. Dies sollte auch für die Lehre gelten, selbst wenn die Rahmenbedingungen mitunter die Zusammenarbeit erschweren. Institutionelle Kooperationen zur Qualitätsentwicklung von Studium und Lehre stehen insofern zwar vor Hürden, sie ermöglichen jedoch, den (Erfahrungs-)Austausch zwischen Lehrenden über Hochschulgrenzen hinweg fruchtbar zu machen. Die geförderten Lehr-Lern-Projekte wurden von den Lehrenden und Studierenden in eben diesem Geist mit viel Engagement gestaltet und gemeinsam umgesetzt. In diesem Sinne freuen wir uns, auf den folgenden Seiten die sechs Werkstattberichte der ersten Projektkohorte von Oktober 2012 bis März 2013 präsentieren zu dürfen.

Eine spannende Lektüre wünscht Ihnen im Namen aller am Verbundprojekt beteiligten Kolleg_innen

Benjamin Engbrocks
Projektkoordinator Lehrpraxis im Transfer
am Hochschuldidaktischen Zentrum Sachsen

LABORWERKSTATT „WISSENSCHAFTLICHES SCHREIBEN IN ENGLISCH“

PROJEKTLEITUNG

Dr. Olaf Bärenfänger
Sprachenzentrum der Universität Leipzig

Antje Neuhoff
Multimediales Sprachlernzentrum; Lehrzentrum Sprachen und Kulturen der
Technischen Universität Dresden

PROJEKTTEAM

Simon Andersch, Gabriel Barenberg, Sabil Francis, Nicole Mackus,
Katia Aiko Murata Arend

AUTOR_IN DES WERKSTATTBERICHTS

Nicole Mackus

Innerhalb der ersten Projektkohorte des Verbundvorhabens *Lehrpraxis im Transfer* ist in Kooperation zwischen dem Sprachenzentrum der Universität Leipzig und dem Lehrzentrum Sprachen und Kulturen an der Technischen Universität Dresden ein Blended-Learning Kurs zum Thema *Wissenschaftliches Schreiben in Englisch* entstanden. Die Zusammenarbeit und der Erfahrungsaustausch zwischen den beiden Universitäten war für alle Beteiligten außerordentlich gewinnbringend, weshalb auch die Kooperation verstetigt, gemeinsame Fortbildungen anvisiert sowie an anderer Stelle Folgeprojekte beantragt wurden.

Der vorliegende Werkstattbericht ist produktorientiert und konzentriert sich somit primär auf die Beschreibung des entwickelten Kurses. Aus Platzgründen muss auf das dem zu Grunde liegende theoretische Fundament verzichtet werden.¹ Im Folgenden werden zunächst die Problem- und Zielstellung sowie das Konzept des Kurses vorgestellt. Abschließend werden Möglichkeiten der Einbindung in bestehende Curricula und die Weiterentwicklung der Schreibwerkstatt dargelegt.

¹ Weitere Publikationen, die bspw. das didaktische Grundgerüst näher erläutern, sind geplant.

PROBLEM- UND ZIELSTELLUNG

Die Fähigkeit berufs- und fachspezifische Textsorten in einer Fremdsprache wie Englisch oder auch Spanisch und Französisch verfassen zu können, wird in zahlreichen Disziplinen von den Studierenden bzw. Hochschulabsolvent_innen vorausgesetzt. Jedoch wird das Wissen um und die Produktion von eben diesen Textsorten im Fremdsprachenunterricht oder Studium meist nicht explizit trainiert. Erschwerend kommt hinzu, dass die Fremdsprachenkenntnisse in der Regel nicht ausreichen, um Textsorten wie Hausarbeiten, Abstracts, Forschungsanträge etc. anzufertigen. Um sich erfolgreich auf dem globalen Arbeitsmarkt bewegen zu können, ist es erforderlich, die berufs- und wissenschaftssprachliche Schreibkompetenz durch Ausbildungsmaßnahmen in der jeweiligen Fremdsprache zu erhöhen. Diesem Anspruch möchte die Laborwerkstatt exemplarisch für die in vielen technischen, medizinischen sowie wirtschaftlichen Sektoren als Lingua Franca benutzte Fremdsprache Englisch gerecht werden. Das Zielniveau ist hierbei B2/C1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens; Zielgruppe der Laborwerkstatt sind Studierende, Promovierende und wissenschaftliche Mitarbeiter_innen verschiedener Fachrichtungen. Mithilfe grundsätzlicher Informationen zum Akademischen Schreiben im Allgemeinen und in einer Fremdsprache im Besonderen sowie zehn sich anschließenden Lerneinheiten soll es den Teilnehmenden gelingen, die Schreibfähigkeit in der Fremdsprache Englisch zu verbessern und am Ende des Kurses einen Forschungsantrag verfassen zu können.

AUFBAU DER LABORWERKSTATT

Für die Textsorte „Forschungsantrag“ (Proposal) als häufig vertretene Textsorte zahlreicher Fachrichtungen wurde ein Blended Learning Kurs konzipiert. Dabei wurde auf die bereits vorhandene Online-Infrastruktur der Universität Leipzig zurückgegriffen, welche u. a. die Anwendungen Moodle und Mahara umfasst. Moodle als Lernplattform dient dabei u. a. der Verwaltung der angemeldeten Kursteilnehmer_innen sowie der Bereitstellung sämtlicher Informationen zum Kurs und der Kursmaterialien. Weiterhin bietet die Lernplattform die Möglichkeit, durch Evaluierungsmaßnahmen ein (Kurz-)Feedback von den Teilnehmenden zu erhalten, auf das entsprechend reagiert werden kann. Mahara als E-Learning-Portfolio ermöglicht den Teilnehmenden, ihre persönliche Lernumgebung zu schaffen: Dateien können hochgeladen, verwaltet und wenn erwünscht, mit ausgewählten Dritten geteilt werden, der Blog kann u. a. als Schreibtagebuch genutzt, in Foren können Themen diskutiert werden etc. Auf diese Weise ermöglicht es Mahara, den individuellen Schreibprozess und dessen Teilprodukte zu dokumentieren. Ferner werden unterschiedliche Formate der Zusammenarbeit, die den sozialen Aspekt des Lernens und Schreibens unterstützen, angeboten. Ergänzt werden die beiden Plattformen durch Google Docs bzw. Drive, womit Dokumente online erstellt, geteilt, kommentiert und auf Mahara eingebunden werden können. Die Kursinhalte, die auf Moodle bereitgestellt werden, strukturieren sich folgendermaßen (Tab. 1):

LE	TITEL
	General Information
	First Meeting
1	Academic Writing – an Overview
2	Proposal – an Overview
3	The Research Question and Title
4	Writing Motivation/Background – Paraphrasing and Citation
	Second Meeting
5	Writing the Motivation/Background – Writing Techniques
6	Writing the Project Details I
7	Writing the Project Details II
8	Writing the Introduction and Conclusion
9	Writing the Abstract
10	Proposal Recap/Revision
	Final Meeting
	Submission of the final Proposal

Tabelle 1 Aufbau und Progression der Schreibwerkstatt „Akademisches Schreiben in Englisch“

Wie Tabelle 1 zu entnehmen ist, besteht der Blended Learning Kurs aus einer Kombination von Präsenzveranstaltungen sowie Online-Phasen. Die erste face-to-face-Sitzung, die in einem Computerpool stattfindet, dient zum einen dem Kennenlernen der Gruppenteilnehmer_innen und Tutor_innen untereinander, zum anderen aber auch dem Einrichten der virtuellen Lernumgebung. Ferner sind erste Übungen vorgesehen, um die Teilnehmenden mit dem Konzept des

Kurses vertraut zu machen. Das zweite Treffen ist inhaltlich auf den Verlauf des Kurses abgestimmt. Durch Erfahrungsaustausch, Reflexionen über den Schreibprozess, Schreibübungen in Kleingruppen etc. soll der soziale Aspekt des Schreibens bewusst gemacht und unterstützt werden. Ziel ist es, Gruppen zu bilden, deren Mitglieder in der zweiten Online-Phase kollaborativ zusammenarbeiten. So sollen die Teilnehmenden u. a. via Google Docs freigegebene Dokumente von Peers in Bezug auf Kohärenz, Verständlichkeit etc. kommentieren. Die Tutor_innen treten in der zweiten Hälfte mehr in den Hintergrund, selbstorganisiertes Lernen in den Vordergrund. Während des letzten Treffens haben die Teilnehmer_innen die Möglichkeit, letzte Hürden und Fragen vor der Abgabe des Proposals zu besprechen. Erreicht werden soll ferner, dass der Schreibprozess rückblickend reflektiert wird, so dass die erworbenen Schreibkompetenzen auch zukünftig bewusst auf andere Textsorten angewendet werden können.

Die Online-Phasen bestehen aus zehn Lerneinheiten. Die erste Lerneinheit „Academic Writing – an Overview“ versteht sich als Metasektion, die in Bezug auf das wissenschaftliche Schreiben allgemeingültig und entsprechend auch auf andere Textsorten übertragbar ist. Da sie sich von den restlichen Lerneinheiten unterscheidet, soll etwas ausführlicher darauf eingegangen werden.

Ziel ist es, den Teilnehmenden Wissen in Bezug auf das Akademische Schreiben allgemein als auch in einer Fremdsprache zu präsentieren. Zudem werden die Phasen eines prototypischen

Schreibprozesses erläutert. Gekoppelt daran wird ein Glossar mit über 40 Tipps und Tricks rund um das Thema „Schreiben und Zeitmanagement“ angeboten. Die Kategorisierung entspricht den beschriebenen Schreibphasen und enthält zusätzlich Hinweise zum bereits erwähnten Zeitmanagement. In jeder Kategorie wird eine Vielzahl von Strategien angeboten, durch die es möglich ist, unterschiedlichen Lern- und Schreibstilen gerecht zu werden. Während des gesamten Kursverlaufs werden die Teilnehmenden dazu angehalten, die ein oder andere Strategie auszuprobieren, um so den eigenen Schreibprozess zu optimieren. Ein Beispiel: Befindet sich ein_e Teilnehmer_in in der Schreibphase „Prewriting“, in der Ideen für das eigene Schreibprojekt generiert, gesammelt, verworfen etc. werden, findet er/sie in dieser Kategorie elf verschiedene Strategien, darunter „Brainstorming“ und „Mindmapping“, um zwei der bekannteren zu nennen. Er/Sie kann nun eine Strategie wählen und erhält direkt die Information, wie diese angewendet werden kann und welchen Nutzen sie hat. Der/Die Teilnehmer_in kann nun selbst entscheiden, ob er/sie diese ausprobieren möchte oder ggf. eine andere wählt.

Der darauffolgende Text zu den „Academic Phrases“ ist erneut mit einem Glossar verknüpft. Häufig verwendete Textroutinen der englischen Wissenschaftssprache werden ihrem Gebrauch nach kategorisiert. So findet man zum Thema „Phrases to establish the importance of a topic“ u. a. folgende Beispiele:

- „One aspect commonly ignored in existing debates about (topic) is ...“
- „Only a few studies (dates) have been done on this aspect. This study will substantially contribute to ...“

Den Teilnehmenden soll es mithilfe des Glossars möglich sein, Textroutinen selbst zu benutzen und sprachliche Leerstellen ihrem Forschungsthema entsprechend auszufüllen. Sie werden dazu angehalten, die „Academic Phrases“ in ihr E-Portfolio zu kopieren, um es selbstständig zu erweitern. Das Wissen um und der Gebrauch von diesen Textbausteinen kann einen wichtigen Beitrag zur Verbesserung der Schreibkompetenz leisten.

In die Metasektion wurden des Weiteren drei Szenarien eingebunden, die anhand fiktiver Personen beschreiben, welche Probleme, Ängste, Selbstzweifel sie während des Schreibprozesses durchlaufen und mit welchen Strategien sie diese bewältigen können. Davon ausgehend, dass fast alle Studierende eben diese Probleme im Laufe des Studiums erfahren, soll ihnen bewusst gemacht werden, dass nicht nur sie allein Schreibblockaden haben und nicht wissen, wo sie anfangen sollen. Gleichzeitig werden aber auch Wege aufgezeigt, wie man von der Idee zum abgabefertigen Text kommt.

Die Lerneinheiten (LE) 2 bis 10 folgen einer natürlichen Progression. Nach einer allgemeinen Einführung in die Textsorte Proposal (LE 2) folgen Anregungen und Hinweise, die bei der Formulierung einer Forschungsfrage sowie des Arbeitstitels behilflich sein können (LE 3). Damit sich die Kursteilnehmer_innen sprachlich nicht zu sehr

am Originaltext orientieren, werden in der vierten Lerneinheit Tipps zum Paraphrasieren bereitgestellt. Außerdem werden Zitierweisen aus dem angloamerikanischen Raum vorgestellt. Je nach Fachrichtung sollen sie sich mit den Richtlinien bezüglich Formatierung und Bibliographie bspw. der American Psychological Association (APA style) oder American Chemical Society (ACS style) vertraut machen und diese für ihr Proposal anwenden. In der fünften Lerneinheit wird der Fokus auf sprachliche Aspekte der englischen (Wissenschafts-)Sprache gelenkt. Besonders für deutsche Studierende sind die Hinweise und Übungen zur Wortstellung und Satzlänge interessant, da sie erfahrungsgemäß dazu neigen, komplexe Sätze so ins Englische zu übertragen, dass die Orientierung an der deutschen Syntax erkennbar ist. Anschließend folgen zwei Lerneinheiten zum Thema „Project Details“, an deren Ende sich die Teilnehmenden über Definitionen, Ziele, den zeitlichen Rahmen, eigene Qualifikationen, Kosten und Risiken etc. ihres eigenen Projektvorhabens im Klaren sein sollen. Nachdem der Hauptteil des Proposals abgeschlossen ist, können mithilfe der nächsten drei Lerneinheiten die Einleitung, die Schlussfolgerungen sowie das Abstract geschrieben werden, womit die produktiven Schreibphasen abgeschlossen sind. Die letzte Einheit bietet Informationen, wie man den Text selbst überarbeiten kann und worauf man bei einer „Peer-Review“ achten muss. Sofern die Teilnehmer_innen die in den Kapiteln enthaltenen Schreibaufgaben erfüllt haben, sollte am Ende dieser Lerneinheit ein Proposal vorliegen, das den sprachlichen als auch formalen Ansprüchen genügt.

Nach der Zusammenfassung des inhaltlichen Konzeptes soll hier überblicksartig gezeigt werden, wie der Aufbau einer Lerneinheit konzipiert ist. Sie beinhaltet

- einen Überblick, der übersichtlich den Inhalt der Lerneinheit präsentiert,
- einen Text, der in ein thematisches Feld, z. B. Paraphrasieren und Zitieren, einführt,
- geschlossene Übungsformate (Multiple-Choice, Drag and Drop etc.) mit automatischem Feedback,
- offene Übungsformate, bei denen das Feedback von den Tutor_innen oder aus der Gruppe bereitgestellt wird,
- eine Auswahl von über 40 Strategien, die unterschiedlichen Lerntypen helfen sollen, den Schreibprozess aber auch das Zeitmanagement effektiver zu gestalten – von der Ideenfindung bis hin zum Feinschliff des Textes,
- weiterführende Links, die es den Teilnehmer_innen ermöglichen, sich ausführlicher mit einem Thema zu beschäftigen,
- eine (Kurz-)Evaluation als eine Möglichkeit des Feedbacks der Teilnehmer_innen an die Tutor_innen.

Durch die Konzeption als Blended Learning Kurs ist es den Teilnehmenden möglich, autonom und zeitlich flexibel zu agieren. Es ist jedoch festzustellen, dass gewohnte Charakteristika vom Präsenzunterricht übertragen werden. So werden die Lerneinheiten in der Regel im Wochenrhythmus erfüllt, so dass der Kurs ein ganzes Semester füllt.

VERSTETIGUNG/VERVIELFÄLTIGUNG

Der Kurs „Academic Writing“ wird seit April 2013 als Blended Learning Kurs an der TU Dresden im Rahmen der Ausbildung „Advanced Professional English“ angeboten. Die Integration in ein Curriculum, bei dem die Vergabe von Leistungspunkten erfolgt, wurde somit bereits umgesetzt. Durch die Integration des Kurses als Bestandteil des Gesamtmoduls „Advanced Professional English“, bestehend aus den Teilbereichen „Oral Communication in Business“ oder „International Negotiations“, „Advanced Professional Writing“ und „Project Development and Administration“, entsteht für die Studierenden dieses Moduls ein deutlicher Mehrwert, da sie nun flexibler in der Kurswahl sind (Wahl zwischen Präsenz- und Blended Learning Kurs) und durch die interaktiven, kooperativen Elemente des Kurses intensivere Rückmeldungen sowohl von Kommiliton_innen als auch von den Tutor_innen zu ihren Texten erhalten.

Darüber hinaus kann die Schreibwerkstatt zukünftig mit verhältnismäßig geringem Aufwand an andere Textsorten angepasst werden. Denkbar sind je nach Zielgruppe und Fachrichtung Businesspläne, E-Mails, Essays etc. Außerdem kann die Gesamtarchitektur des Kurses bei der Erstellung ähnlicher Vorhaben in anderen Sprachen wie Spanisch und Französisch als Orientierung dienen. Bei Interesse und Nachfragen bezüglich der Laborwerkstatt wenden Sie sich bitte an die Projektleitung.

DER BLICK ÜBER DEN TELLERRAND: „LERNEN IN INTERUNIVERSITÄREN KLEINGRUPPEN (LINK)“ IN DER MEDIENPÄDAGOGIK

PROJEKTLEITUNG

Prof. Dr. Bernd Schorb

Universität Leipzig, Institut für Kommunikations- und Medienwissenschaft,
Professur für Medienpädagogik und Weiterbildung

Dr. Anja Hartung

Universität Leipzig, Institut für Kommunikations- und Medienwissenschaft,
Professur für Medienpädagogik und Weiterbildung

Prof. Dr. Ralf Vollbrecht

TU Dresden, Institut für Erziehungswissenschaften,
Professur für Medienpädagogik

PROJEKTTEAM

Julia Glade, Anett Hübner, Fabian Wörz, Nicole Schibalsky, Karla Spendrin

AUTOR_INNEN DES WERKSTATTBERICHTES

Julia Glade und Anett Hübner

Der Begriff Medienpädagogik ist ebenso vielschichtig wie die Verortung der Disziplin. Während das Fach an einigen Hochschulen den Erziehungswissenschaften zugeordnet wird, ist es andernorts im Bereich der Kommunikations- und Medienwissenschaft(en) angesiedelt. Daher bietet die Auseinandersetzung mit medienpädagogischen Fragestellungen im Rahmen eines hochschulübergreifenden Projekts nicht nur die Möglichkeit, Inhalte kooperativ und kollaborativ, sondern auch im interdisziplinären Diskurs zu erschließen.

Im Lehr-Lern-Projekt *LinK – Lernen in interuniversitären Kleingruppen* wurde ein Konzept zur Verbindung von zwei Präsenzlehrveranstaltungen an sächsischen Universitäten erarbeitet. Dabei wurde ein an der Universität Leipzig bereits erprobtes und etabliertes Lehrangebot der Professur für Medienpädagogik – die Begleitung der Einführungsvorlesung durch ein Blended-Learning-Tutorium – inhaltlich und strukturell erweitert, um es für Studierende der Technischen Universität Dresden zu öffnen.

ZIELGRUPPE UND PROJEKTZIELE

An wen richtet sich das Projekt?

Das Projekt richtet sich an Studierende, die eine Einführungsvorlesung in die Medienpädagogik an einer der beiden Universitäten belegen. In Leipzig (Vorlesung Medienpädagogik: Forschung und Praxis) handelt es sich um Bachelorstudierende der Kommunikations- und Medienwissenschaft. In Dresden (Vorlesung Kinder und Medien) sind es vor allem Studierende erziehungswissenschaftlicher Studiengänge.

Was soll mit dem Projekt wie erreicht werden?

Begleitend zu den beiden Grundlagenvorlesungen in Leipzig und Dresden soll ein gemeinsames, innovatives Blended-Learning-Tutorium angeboten werden, in dem die Studierenden in interuniversitären Kleingruppen zusammenarbeiten. Ziel ist es, die Vorlesungen so miteinander zu verbinden, dass ein inhaltlicher Austausch der Studierenden und Lehrenden beider Standorte möglich und das vorrangig rezeptive Lernen in den Großlehrveranstaltungen aufgebrochen wird. Durch den Transfer des theoretischen Inputs aus den Vorlesungen auf konkrete Anwendungsszenarien sollen die Studierenden ein tieferes Verständnis für medienpädagogische Inhalte erhalten. Im Fokus stehen kooperatives und kollaboratives Lernen und projektorientiertes Arbeiten. Durch die Zusammenarbeit mit Kommiliton_innen der jeweils anderen Universität und die gemeinsame Reflexion über Inhalte, Ergebnisse und Lernfortschritte sollen die Studierenden ihre

fachliche Perspektive erweitern und die Vorteile digitaler Medien für das Lernen und Arbeiten erfahren. Arbeitsergebnisse sowie Diskussionspunkte und Fragen werden an geeigneter Stelle in den Vorlesungen erörtert, um die aktive Auseinandersetzung mit den Inhalten zu fördern. Durch die interuniversitäre Kooperation kann die Diskussion innerhalb der beiden Lehrveranstaltungen erweitert und vertieft werden.

HERAUSFORDERUNGEN, RAHMENBEDINGUNGEN UND ABLAUF

Welche Herausforderungen und möglichen Probleme sind mit dem Projekt verbunden?

Durch das begleitende Blended-Learning-Tutorium werden zwei voneinander unabhängige Vorlesungen verbunden. Gemeinsame Themenkomplexe können zwar festgelegt werden, die Ausgestaltung der Vorlesungen obliegt jedoch den Lehrenden. Die Veranstaltungen unterscheiden sich daher inhaltlich (je nach Interessen und Forschungsschwerpunkten), aber auch didaktisch und methodisch voneinander. Die Teilnahme an zwei parallel laufenden Veranstaltungen zu ein und demselben Fachgebiet ist für die Studierenden eine neue Erfahrung und soll zum kritischen Reflektieren der unterschiedlich vermittelten Inhalte anregen.

Da sich das Tutorium inhaltlich auf beide Vorlesungen bezieht, muss sichergestellt werden, dass die Studierenden Zugang zu den relevanten Materialien beider Veranstaltungen haben. Weiterhin war zu

eruieren, welche Plattform als gemeinsamer Arbeits- und Lernraum geeignet ist, da an den beteiligten Universitäten unterschiedliche Lernplattformen (Moodle und OPAL) eingesetzt werden. Zudem sollte sichergestellt werden, dass Prüfungsmodalitäten eingehalten und erbrachte Leistungen transparent gemacht werden, um von allen Seiten nachvollzogen werden zu können.

Eine weitere Herausforderung stellt die Anforderung an selbstorganisiertes und -strukturiertes Arbeiten dar. Da sich eine regelmäßige Anwesenheit von Lehrenden auf der Plattform positiv auf die Motivation der Studierenden auswirkt, ist davon auszugehen, dass die Betreuung des Blended-Learning-Angebots mit einem Mehraufwand verbunden ist. Die Lehrenden sind entsprechend zu sensibilisieren und sollten von vorab qualifizierten Tutor_innen unterstützt werden.

Welche Rahmenbedingungen sind zur Umsetzung des Konzepts notwendig?

Wichtig ist, dass alle Tutoriumsteilnehmer_innen mittels individuellem Benutzernamen und Passwort Zugang zur Plattform und zum entsprechend aufbereiteten Kurs haben. Eine umfassende vergleichende Analyse beider Plattformen hat zu der Entscheidung geführt, Moodle zu nutzen.¹ Der Zugang aller Studierenden zu den relevanten

¹ Ausschlaggebend dafür ist im Wesentlichen die Tatsache, dass sich auch Studierende der TU Dresden mit ihrem Universitäts-Login auf Moodle anmelden und in Kurse eintragen können. Für Leipziger Studierende müssten dagegen erst Zugangsdaten für OPAL beim Zentrum für Informationsdienste und Hochleistungsrechnen (ZIH) beantragt werden. Entsprechend dieser Entscheidung wurde ein Beispielkurs [Medienpädagogik hochschul-](#)

Inhalten beider Vorlesungen wird durch Vorlesungsaufzeichnungen abgesichert, die zeitnah online verfügbar zu machen sind.

Den Tutor_innen kommt eine besondere Funktion als Schnittstelle zwischen dem Onlineangebot und den Lehrenden der zwei Vorlesungen zu. Sie sind für die Strukturierung und Moderation der Onlinearbeit zuständig und stellen für die Studierenden bei inhaltlichen sowie organisatorischen Fragen eine_n Ansprechpartner_in „auf Augenhöhe“ dar. Die Tutor_innen geben außerdem Feedback auf die online erbrachten Leistungen der Studierenden.

Um ein angemessenes Betreuungsverhältnis gewährleisten und dennoch möglichst vielen interessierten Studierenden die Teilnahme am Tutorium ermöglichen zu können, sind mindestens sechs Tutor_innen nötig. Jede_r von diesen betreut zwei interuniversitäre Kleingruppen à sechs Studierende – somit können insgesamt 80 Studierende (40 pro Hochschule) am Tutorium teilnehmen.

Erfahrungsgemäß bildet sich das Selbstverständnis der Tutor_innen erst im Prozess der praktischen Betreuungstätigkeit heraus. Die Integration von Tutor_innen-Schulungen sowie von regelmäßigen Reflexionstreffen der Tutor_innen untereinander und mit den Lehrenden während des Semesters ist daher essentiell. Die Reflexionstreffen, die aufgrund der räumlichen Trennung als Webkonferenz zu realisieren sind, sollten wie das gesamte Projekt von einer Organisationsinstanz koordiniert und begleitet werden, deren Mitarbeiter_innen

[übergreifend](#) mit Gastzugang auf der Lernplattform Moodle (<https://moodle2.uni-leipzig.de>) angelegt. Das Passwort lautet Link.

(medien-)didaktisch geschult sein und bereits über Erfahrungen im Bereich von E-Learning/Blended Learning verfügen sollten.²

Weitere Aufgaben der Organisationsinstanz sind:

- Dokumentation der Reflexionen und Erkenntnisse während der Planung, Durchführung und Nachbereitung des Projekts;
- technischer Support bei der Verwaltung des Lernangebots auf Moodle (Beantragung der Kurse, Gestaltung des sogenannten Mutterkurses);
- Beratung und Unterstützung in Bezug auf Medieneinsatz und -nutzung für Lehrende und Tutor_innen sowie für Studierende.

Wie ist das Lernangebot zeitlich strukturiert?

Insgesamt vollzieht sich das Blended-Learning-Tutorium über ein Semester (Vorlesungszeitraum), somit etwa zwölf Wochen. Vor Semesterbeginn sind zwei Wochen einzuplanen, in denen geeignete Tutor_innen rekrutiert und geschult³ werden. Gleichmaßen muss das Tutorium als zusätzliches Lernangebot angekündigt werden.

2 Da das hochschulübergreifende Projekt auf den Erfahrungen der Projektgruppe E-Learning der Professur für Medienpädagogik und Weiterbildung der Universität Leipzig aufbaut, ist es denkbar, dass die Mitarbeiter_innen des Projekts auch die Organisationsinstanz bilden.

3 Zur Vorbereitung der Tutor_innen auf ihre Tätigkeit kann z. B. auf die Expertise der Tutor_innen-Qualifizierung der Universität Leipzig zurückgegriffen werden. Diese schult angehende Tutor_innen in Workshops mit Blick auf die didaktische und methodische Gestaltung eines Tutoriums. Zusätzlich müssen die Tutor_innen auf den Umgang mit der Plattform Moodle und die Spezifika der Onlinearbeit vorbereitet werden. Dazu ist ein weiterer Workshop nötig.

Zudem ist frühzeitig mit der Planung der Evaluation zu beginnen, um Datenmaterial zu unterschiedlichen Zeitpunkten einholen und damit formativ evaluieren zu können.

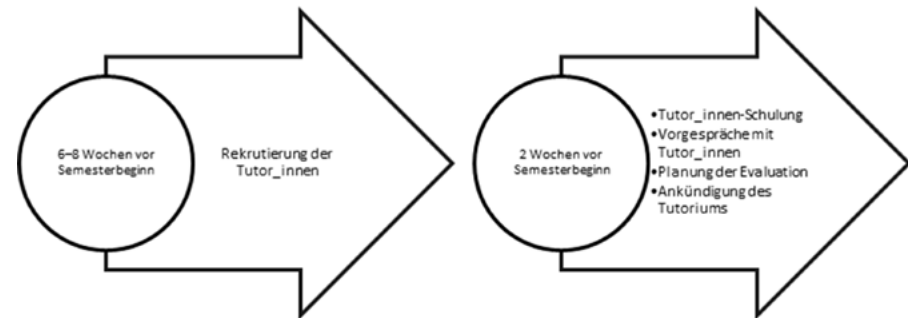


Abbildung 1 Vorbereitung des Tutoriums (Zuständigkeit: Organisationsinstanz)

In den ersten Vorlesungseinheiten sind das Blended-Learning-Tutorium und die damit verbundenen Verbindlichkeiten vorzustellen. Die Studierenden haben eine Woche Zeit, sich in den Tutoriumskurs einzuschreiben, sich die Online-Lernumgebung anzuschauen und sich, bei Interesse an einer kontinuierlichen und aktiven Teilnahme am Angebot, in eine von zwölf Gruppen einzutragen. Die zu bearbeitenden Gruppenthemen orientieren sich an unterschiedlichen medienpädagogischen Praxis- bzw. Forschungsprojekten. Jede_r Tutor_in übernimmt die Verantwortung für zwei der zwölf Studierendengruppen und betreut diese in einem eigenen Moodle-Kurs.

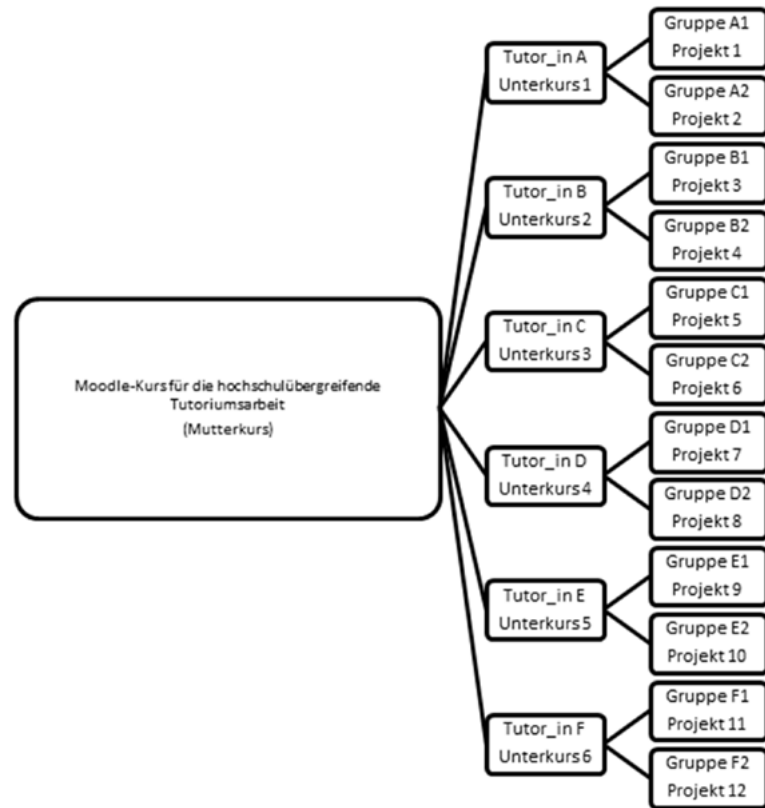


Abbildung 2 Gliederung der Moodle-Kurse nach Tutor_innen

Während der Orientierungsphase in der dritten und vierten Semesterwoche haben die Studierenden Zeit, sich untereinander kennenzulernen, sich im Unterkurs⁴ mit den anstehenden Aufgaben vertraut zu machen und den Umgang mit den Moodle-Anwendungen sowie die vorrangig asynchrone Kommunikation einzuüben.

4 Zur Veranschaulichung wurde beispielhaft ein Unterkurs mit dem Titel *Medienpädagogik hochschulübergreifend* (*Link*): *TutorIn A* mit Gastzugang angelegt. Das dazu nötige Passwort lautet *LinK_A*.

Das Kernstück des Lernangebots bildet die Gruppenarbeitsphase, welche im Wesentlichen eine Projektanalyse mit abschließender Ergebnispräsentation im Rahmen einer Abschlussveranstaltung beinhaltet. Begleitet wird diese Gruppenarbeitsphase durch die Anfertigung einer Vorlesungskritik.

Analyse medienpädagogischer Projekte

Die Studierenden sollen anhand vorgegebener Kriterien ein von ihnen gewähltes medienpädagogisches Projekt analysieren.⁵ Die Arbeit findet vollständig auf der Lernplattform Moodle in Form asynchroner Kommunikation statt, den Studierenden stehen Foren und Wikis zur Verfügung. Neben den Informationen über das Projekt werden offene Fragen und Unklarheiten zusammengetragen, die anschließend einem/einer Projektmitarbeiter_in im Rahmen eines Expertenchats gestellt werden. Dieser Chat wird mithilfe einer Webkonferenz auf der Plattform realisiert. Die während des Chats gesammelten (neuen) Informationen werden in die bisherigen integriert, die Ergebnisse in einem Wikibeitrag zusammengefasst. Damit sich die Studierenden nicht nur mit dem von ihnen analysierten Projekt, sondern mit mindestens einem weiteren beschäftigen, folgt eine Peer-Review-Phase (Workshop-Modul). Dabei werden die eingereichten Arbeitsergebnisse anhand vorgegebener

5 Zur Auswahl stehen zwölf vorab ausgewählte medienpädagogische Projekte, die nicht an einer der beiden Universitäten angesiedelt sein sollten, um Standortvorteile für einzelne Studierende zu vermeiden. Mögliche Projekte sind u. a.: Flimmo, Filmschule Leipzig, fragFINN, Erfurter Netcode, Die Bösen Wölfe, Check the Web, SAEK oder Peer⁹.

Bewertungskriterien von der jeweils anderen Gruppe beurteilt. Auf Basis des Feedbacks können die Studierenden ihren Beitrag überarbeiten. Die Ergebnisse aller Gruppen werden in einem gemeinsamen Wiki im Mutterkurs zusammengetragen, so dass alle Studierenden einen umfassenden Überblick über die analysierten Projekte erhalten.

Vorlesungskritik

Die Aufgabe Vorlesungskritik soll die Studierenden dazu befähigen, sich kritisch mit den Vorlesungsinhalten auseinanderzusetzen. Aufgabe ist es, beide Vorlesungen anhand eines vorgegebenen Kriterienrasters zu bewerten und miteinander zu vergleichen. Innerhalb einer Woche sollen die Studierenden kooperativ eine vergleichende Rezension verfassen. Jede_r der teilnehmenden Studierenden konzentriert sich auf einen der vorgegebenen Schwerpunkte, die einzelnen Ergebnisse werden dann in einer Vorlage im Wiki zusammengetragen. Alle Rezensionen werden im Mutterkurs veröffentlicht.

Abschluss des Tutoriums: gemeinsames Präsenztreffen

Das abschließende Präsenztreffen findet in Form einer gemeinsamen Tagung statt, welche auch die Kultur einer wissenschaftlichen Fachkonferenz für die Studierenden erfahrbar machen soll. Die Anwesenden erhalten Namensschilder und Mappen, um den Tagungscharakter zu unterstreichen.

Eröffnet wird die Veranstaltung durch ein Impulsreferat von den Lehrenden. Danach stellen die einzelnen Gruppen die Ergebnisse ihrer Projektanalyse vor. Die Form der Präsentation kann jede Gruppe frei wählen, vorgegeben wird ein zeitlicher Rahmen von 15–20 Minuten. Die Präsentationen werden von den anwesenden Lehrenden bewertet und bilden einen Teil der Prüfungsleistung, der mit der zu absolvierenden Klausur verrechnet wird. Im Anschluss an die Präsentation und Diskussion wird Raum für abschließende Fragen geboten. Durch die Teilnahme am Tutorium sollten die Studierenden fähig sein, die vorgestellten Projekte sowie die Erkenntnisse der Gruppenarbeitsphase in den Kontext der Medienpädagogik einzuordnen und zu bewerten.

Das Präsenztreffen bietet den Lehrenden und Tutor_innen zudem die Möglichkeit, Rückmeldungen der Studierenden einzuholen. Abschließend werden alle Studierenden gebeten, das Tutorium sowie das Gesamtangebot zu bewerten (vgl. Evaluation).

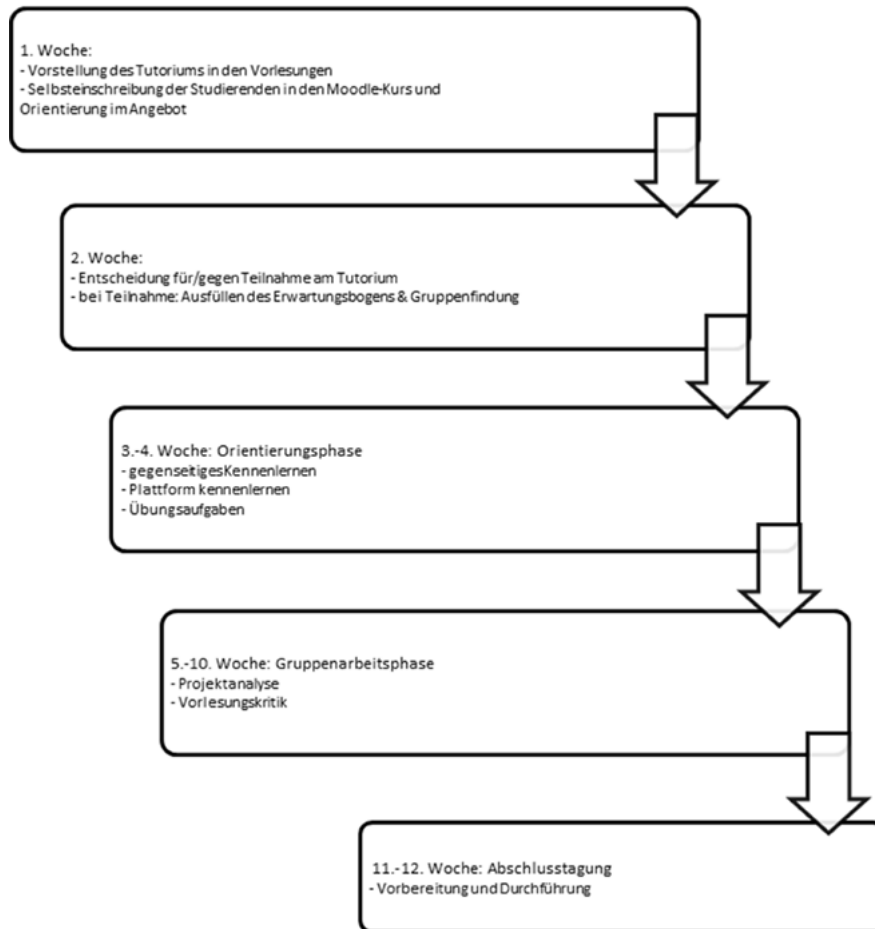


Abbildung 3 Semesterablaufplan

EVALUATION UND IMPLEMENTIERUNG

Wie wird das Projekt evaluiert?

Die Evaluation umfasst einerseits die Bewertung des konkreten Lehr-Lernangebots und des gesamten Projekts, andererseits die (kritische) Reflexion seitens der Tutor_innen, Lehrenden und Projektmitarbeiter_innen. Um ein möglichst umfassendes Gesamtergebnis erhalten zu können, wird sowohl formativ als auch summativ evaluiert.

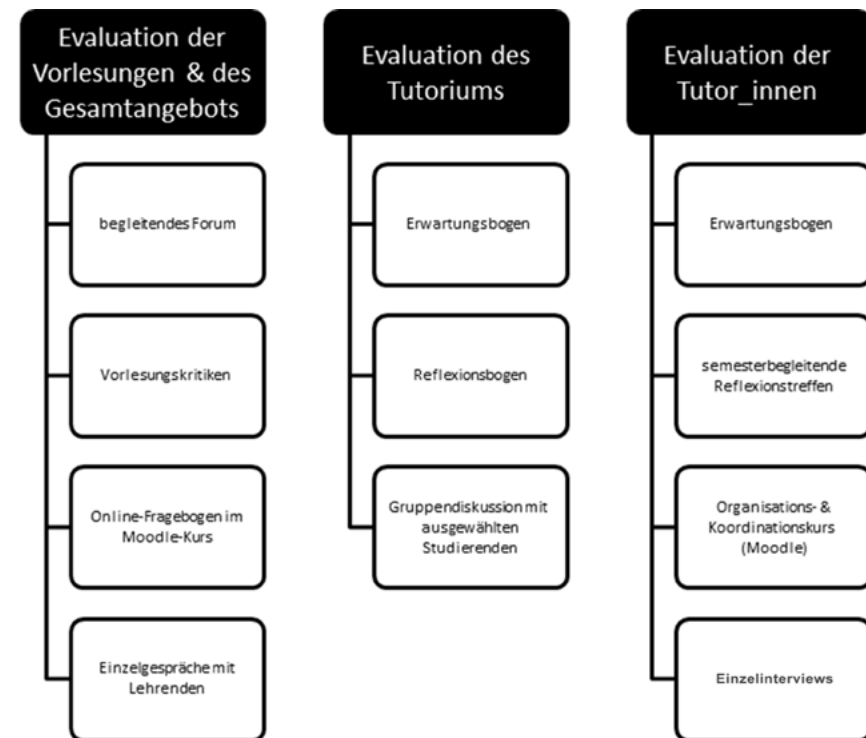


Abbildung 4 Bausteine der Evaluation

SCHLUSSBEMERKUNG

Im Rahmen des verkürzten Förderzeitraums in der ersten Projektkohorte war aufgrund des notwendigen Planungsvorlaufs bei E-Learning- und Blended-Learning-Angeboten nur die fundierte Konzeption eines solchen hochschulübergreifenden Lehrangebots möglich. In dieser Zeit ist es gelungen, ein praktikables Konzept zu entwickeln, das den genannten Herausforderungen der Verbindung von zwei Großlehrveranstaltungen an verschiedenen sächsischen Universitäten gerecht wird. Trotz der bisher nicht erfolgten Erprobung ist deutlich geworden, dass das an der Professur für Medienpädagogik und Weiterbildung der Universität Leipzig bereits etablierte Angebot der online-tutoriellen Begleitung einer Grundlagenvorlesung das Potenzial hat, auch auf andere Hochschulkontexte übertragen zu werden. Die Umsetzung eines solchen Lehrangebots, das auf kooperative, kollaborative und projektorientierte Arbeitsformen setzt, ist jedoch an die qualifizierte Betreuung der E-Learning-Prozesse, z. B. durch hierfür ausgebildete studentische Tutor_innen, gebunden. Eine langfristige Integration solcher Modelle in die Hochschullehre ist daher bis auf Weiteres nur über die kontinuierliche Bereitstellung entsprechender Ressourcen für die Studierendenbetreuung zu erreichen.

MODELLBASIERTES ERFAHRUNGSMANAGEMENT BEI ELBFLOPACE

PROJEKTLEITUNG

Prof. Dr. Werner Esswein
TU Dresden, Lehrstuhl für Wirtschaftsinformatik, insb. Systementwicklung

PROJEKTTEAM

Delia Rähler, Erik Rehm, Michael Süß, Anton Bräuning, Tilman Krupicka,
Priska Lange, Dr. Steffen Greiffenberg, Malte Helmhold, Sina Lehrmann

AUTOR_INNEN DES WERKSTATTBERICHTS

Werner Esswein und Sina Lehrmann

KONZEPT DES LEHR-LERN-PROJEKTS

Sowohl an der Technischen Universität Dresden als auch an der Technischen Universität Bergakademie Freiberg konzipieren, konstruieren und fertigen Studierende aus den verschiedensten Fachrichtungen jährlich einen Elektrorennwagen, um damit im internationalen Wettbewerb Formula Student¹ gegen andere Hochschulteam anzutreten. Die Zusammensetzung der Studierendenteams ändert sich mit jeder neuen Saison. Die Weitergabe von Wissen und Erfahrungen zur Durchführung des Entwicklungsprojekts wurde dabei von den Studierenden bisher als problematisch empfunden. Das Dresdner Team Elbflorace² und das Freiburger Team Racetech³ haben daher in dem Lehr-Lern-Projekt *Modellbasiertes Erfahrungsmangement bei Elbflorace* gemeinsam ein Konzept zur systematischen Dokumentation und Aufarbeitung ihrer Erfahrungen erarbeitet und wollen somit einen geeigneten Wissenstransfer zwischen den jeweiligen Team-Generationen gewährleisten.

Das Lehrkonzept dieses Projekts verfolgte zwei Zielrichtungen. Erstens sollten den Studierenden methodische Ansätze zur konti-

1 Formula Student: www.formulastudent.de

2 Elbflorace e.V.: www.elbflorace.de

3 Racetech Racing Team TU Bergakademie Freiberg e.V.:
www.racetech-racingteam.de

nuierlichen Prozessverbesserung an einer realen Problemstellung vermittelt werden. Dies erfolgte im Rahmen von Workshops, Schulungen und Coachings. Zweitens sollten Schlüsselkompetenzen wie eigenverantwortliches Handeln, Kommunikation, analytische Kompetenz, Teamfähigkeit sowie Zeitmanagement und Selbstdisziplin gefördert werden. Im Rahmen von Workshops und individuellen Beratungsgesprächen wurden die Ergebnisse der Gruppe reflektiert. Die Studierenden erhielten dadurch die Möglichkeit, aus ihren Fehlern zu lernen und geeignete Strategien für ihre zukünftige Projekt-tätigkeit abzuleiten.

Das Lehr-Lern-Projekt verlief in drei Phasen: Definition der Projektziele, Erhebung des IST-Stands und Methodenentwicklung.

PHASE I: DEFINITION DER PROJEKTZIELE

Die Projektziele wurden in mehreren moderierten Workshops von den beteiligten Studierenden beider Teams gemeinsam erarbeitet und definiert. Die Workshops, die in unterschiedlicher Zusammensetzung stattfanden, thematisierten u. a. Erfahrungen aus vergangenen Saisons, aktuelle Probleme im Team oder allgemeine Probleme des Projektmanagements. Die Untersuchung der aktuellen Team-situation aus unterschiedlichen Perspektiven wurde aktiv von den Studierenden durchgeführt und von den Lehrenden lediglich begleitet bzw. moderiert.

Ein zentrales Ergebnis dieser Phase ist eine SWOT-Analyse⁴ (siehe Abbildung 1), die neben einer internen Analyse der Teamarbeit (Stärken und Schwächen) auch eine externe Analyse (Chancen und Risiken) umfasst. Die Analyse-Ergebnisse wurden in einem zweiten Schritt hinsichtlich ihrer Bedeutung für die zukünftige Teamarbeit analysiert. Die hoch priorisierten Elemente wurden zu Strategien zusammengefasst (siehe Abbildung 2), die in zukünftigen Verbesserungsprojekten umgesetzt werden sollen.

⁴ SWOT ist das englischsprachige Akronym für Strengths (Stärken), Weaknesses (Schwächen), Opportunities (Chancen) und Threats (Risiken).

Stärken	Schwächen
- Spaß am Projekt (+++)	- Team ist Anpassungsfähig
- Kreativität	- innovationslose Organisation(+++)
- Aufgaben nach Erfahrungen vergeben	- statische Disziplinen sind nicht vorhanden
- gutes technisches Konzept(+++)	- ineffiziente Organisation(+++)
- dynamisches Herzblutteam	- geringe Wissensweitergabe
- zurzeit hohes Engagement	- Themen/ Aufgaben werden vergessen o. nicht beachtet
- jede Meinung zählt	- investierte Zeit ist extrem hoch / z. T. höher als nötig
- EFR06e03	- Motivation über eine Saison
- Teamzusammenhalt	- Ort des Wissens
- Ehrgeiz (+++)	- Mitgliederausbildung
- zurzeit hohe Motivation	- Informationsaustausch
- gemeinsame Ziele (dieses Jahr)	- Uneinigkeit über Ziele
- Erfahrung	- Teamzusammenhalt
- keine "extremen" Charaktere mehr in der Leitung	- Kommunikation und Austausch(+++)
	- Projektstruktur überdenken
	- Einhalten von Deadlines
	- fehlende Teammotivation
	- unzuverlässige Teammitglieder
	- Einhalten von Deadlines
	- Respekt untereinander
	- zu wenig Geld und Zeit
	- Hallenordnung

Chancen	Risiken
- Kontakte	- Zeitplan wird nicht eingehalten(+++)
- Ausfall anderer Teams ausnutzen	- Wirtschaftlichkeit auf Dauer
- Erprobung neuer Teile im Fahrzeug (+++)	- Personalfuktuation
- motivierte Studenten(+++)	- Verlust Unterstützung durch TU
- viel Erfahrung sammeln	- Werkstattnutzung(+++)
- mehr Testzeit + bessere Doku (+++)	- Schnittstellenabsprachen
- Testzeit -> volles Potenzial des Autos	- Hallenverlust
- Erfolg bei FSG	- Deadline halten
- Interessant für Industrie	- Sponsoren verärgern
- Teammitglieder stärker binden/einbinden	- Finanzprobleme
- Spaß haben	- Ruf von Elbiforce gefährden (+++)
- Anerkennung	- Flucht ins Detail
- erster Werden auf Events	- schwere Verletzungen möglich
- wertvolle Ausbildung	

Abbildung 1 Ergebnisse der SWOT-Analyse (Interne und Externe Analyse)

Zusammenfassend führten die Studierenden die häufigsten Probleme bei der Projektsteuerung auf die Komplexität der Aufgabe und auf die fehlende Transparenz von Abläufen und Abhängigkeiten zurück. Dabei wurde insbesondere der überdimensionierte Projekt-

plan und die fehlende Dokumentation individueller Projekterfahrung der einzelnen Teammitglieder thematisiert. Der enge Kontakt zu Alumni und die Besetzung von Führungspositionen mit erfahrenen Teammitgliedern wurden als kritische Erfolgsfaktoren identifiziert. Aus diesem Grund wurde die Entwicklung einer Methode zur transparenten Dokumentation der Teamarbeit und des geeigneten Wissenstransfers zwischen den Saisons als Ziel für das Lehr-Lern-Projekt definiert.

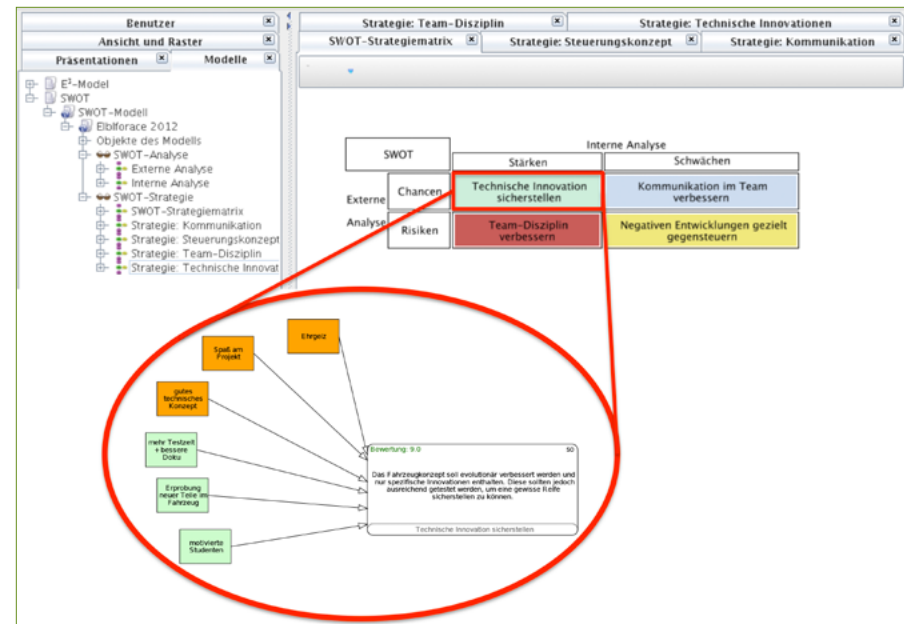


Abbildung 2 Ableitung von Strategien aus hoch priorisierten Elementen der SWOT-Analyse

Um den Studierenden das modellbasierte Problemlösen intuitiv näher zu bringen, wurden alle wichtigen Teilergebnisse des Lehr-

Lern-Projekts von Anfang an mit Hilfe von konzeptuellen Modellen dargestellt (siehe bspw. Abbildung 2 für die SWOT-Analyse). Dazu wurden überwiegend individuelle Modellierungsgrammatiken definiert, um die Anforderungen des Lehr-Lern-Projekts bzw. die Bedürfnisse der beteiligten Studierenden besser erfüllen zu können. Herkömmliche Modellierungssprachen wären zu restriktiv gewesen, um die besonderen Diskussionsbereiche adäquat abbilden zu können. Dadurch hätte die Akzeptanz der Studierenden für die modellbasierten Methoden gefährdet werden können.

PHASE II: ERHEBUNG DES IST-STANDS

Das zentrale Lernziel dieser Phase war das Erlernen verschiedener Modellierungssprachen zur Darstellung von Prozessen. Dabei stand insbesondere die Integration von verschiedenen Sichten auf den Prozess im Vordergrund. So zeigt bspw. die Prozesslandkarte (siehe Abbildung 3) die übergeordnete Prozessstruktur, in der sich die Aufgaben des Moduls „Elektronik“ einordnen. Für die Weiterentwicklung der Arbeitsprozesse wurden die Studierenden mit Methoden der Prozessverbesserung, insbesondere mit der Prozessmodellierung vertraut gemacht. Dazu wurde der IST-Prozess des Moduls Elektrik erhoben und sowohl aus der Außensicht (Prozess-Turtle) als auch aus der Innensicht (Flowcharts) beschrieben.

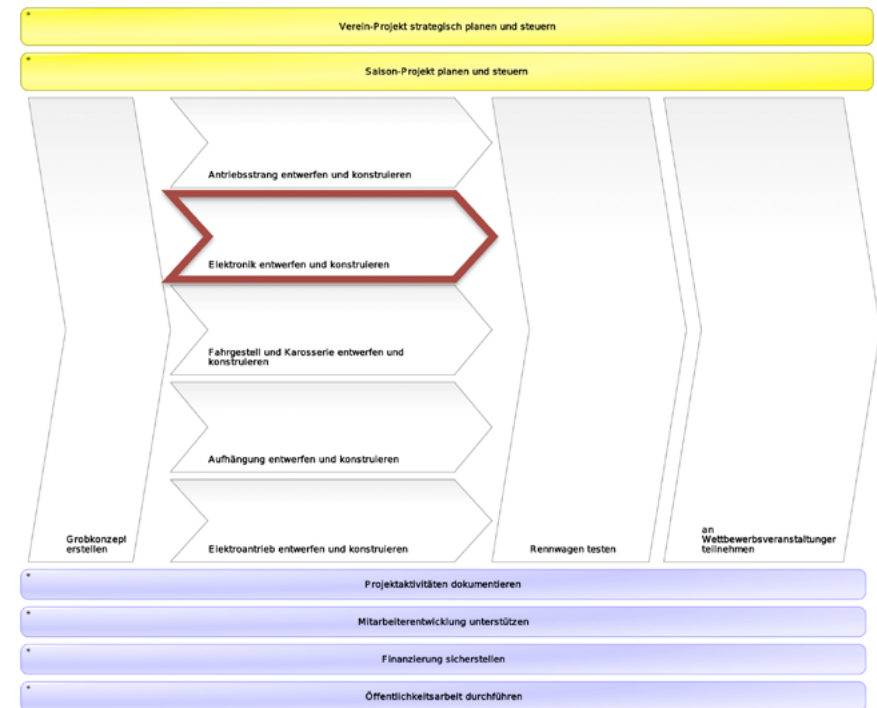


Abbildung 3 Prozesslandkarte von Elbflorace e.V.

Die Erstellung eines Prozess-Turtles (siehe Abbildung 5) stellte eine besondere Herausforderung für die Studierenden dar. Bei dieser Aufgabe ging es nicht darum, Arbeitsabläufe zu strukturieren und abzubilden, sondern den „Charakter“ des Prozesses zu erfassen. Insbesondere die Definition von Prozesszielen und deren Indikatoren war für die Studierenden eine neue Sichtweise auf ihre Arbeit, die Diskussionen im Team angestoßen hat. Aber auch die Identifikation von Prozessrisiken hat die Studierenden für eine zielorientierte und geregelte Projektsteuerung sensibilisiert. In diesem Zusammen-

hang sind auch grundsätzliche Probleme und Fragen zu Führungsmethoden aufgetreten. Da diese Problematik für alle technischen Modulleitungen beider Teams relevant war, wurde dazu ein separater Workshop abgehalten.

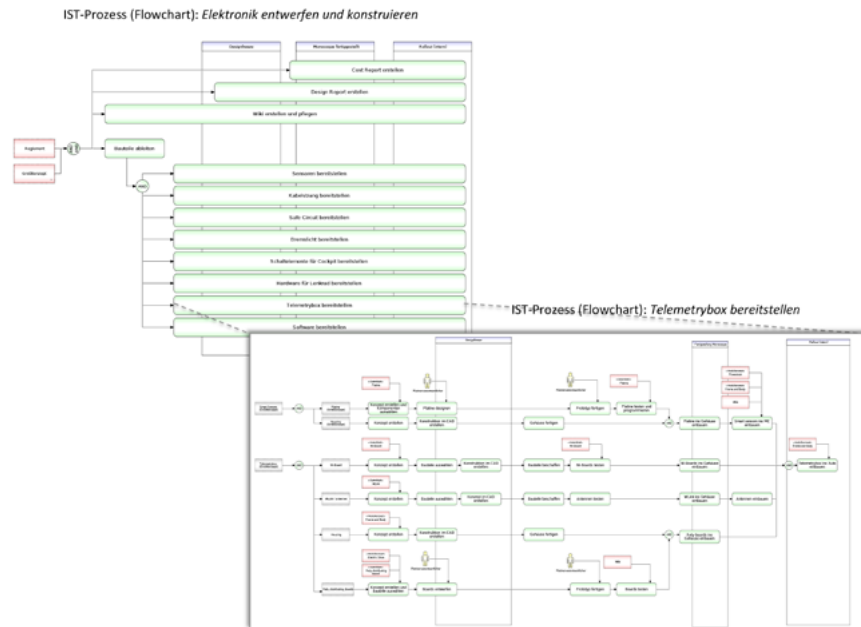


Abbildung 4 Prozessdarstellung des Moduls Elektronik und Verfeinerung des Teilprozesses „Telemetrybox bereitstellen“

Die Prozessabgrenzung, -erhebung und -modellierung wurden von den Studierenden sehr selbstständig, aber in enger Zusammenarbeit mit den Lehrenden durchgeführt. Dadurch entstand ein gutes Vertrauensverhältnis, das eine aufgeschlossene und unvoreingenommene Zusammenarbeit ermöglichte. Die Iterationen bei der Modellerstellung konnten dadurch gezielt und effektiv durch-

geführt werden. Die selbstständige Arbeitsweise der Studierenden förderte zudem die Ausprägung von Schlüsselkompetenzen wie Analysefähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Kritikfähigkeit und Durchsetzungsvermögen. Darüber hinaus erlernten sie methodische Erhebungsverfahren, wie beispielsweise strukturierte Interviews.

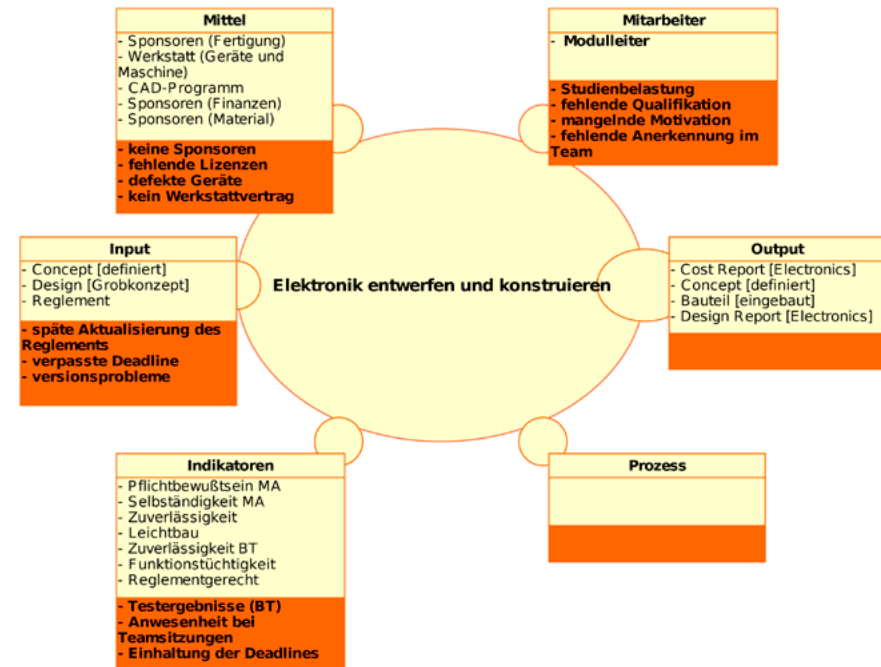


Abbildung 5 Prozess-Turtle für das Modul Elektronik

Die fachlichen Fähigkeiten, die sich die Studierenden in der Prozessmodellierung erworben haben, waren notwendig, um in der nächsten Projektphase kreativ und konstruktiv an der Gestaltung einer Methode zum modellbasierten Erfahrungsmanagement mitarbeiten zu können.

PHASE III: METHODENENTWICKLUNG

Die dritte Projektphase hatte die Entwicklung einer Methode zum modellbasierten Erfahrungsmanagement zum Ziel. Diese Methode sollte an einem spezifischen Beispiel entwickelt werden, um relevante Einflussfaktoren und Anforderungen identifizieren zu können. Als Fallbeispiel wurde von den Studierenden die Erstellung der Sponsoringmappe gewählt, da dieser Prozess die Mitarbeit aller Module erfordert und Prozessstörungen einen erheblichen Einfluss auf den Projekterfolg haben können.

Die Methodenentwicklung wurde anders als in der vorangegangenen Projektphase maßgeblich von den Lehrenden gelenkt und umgesetzt. Die in Befragungen und Workshops erhobenen Anforderungen und Ideen wurden in einem Metamodell zur Definition der Modellierungsgrammatik umgesetzt (siehe Abbildung 6). Als Modellierungswerkzeug wurde das Cubetto Toolset⁵ verwendet, da es die grafische Definition von Modellierungssprachen erlaubt. Dazu wird die E3-Sprache zur Verfügung gestellt, die die Definition verschiedener Modellierungssichten und Diagramme ermöglicht.

Für die zu definierende Methode wurden herkömmliche Konzepte (statische und dynamische Sicht) um die Aspekte der Innovation (Innovation Map) und der Begründung (Justification Map) erweitert. Diese beiden neuen Diagrammartentypen sollen relevante Erfahrungen und Innovationsideen erfassen und für zukünftige Seasons zur Verfügung stellen.

Metamodell (E³-Modell): Integrierte Modellierungssprache zur Erfassung von Innovations- und Begründungs-Argumentationen

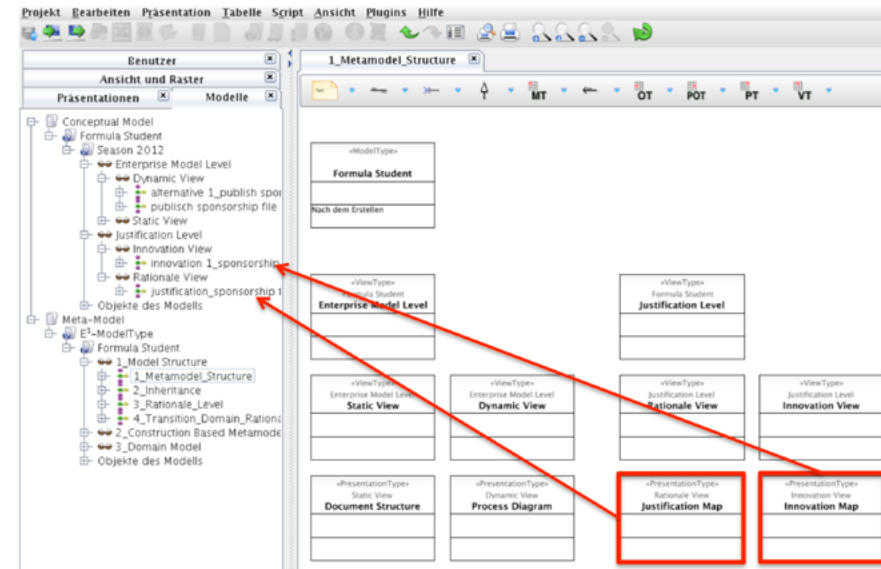


Abbildung 6 Ausschnitt aus dem Metamodell zum modellbasierten Erfahrungsmanagement

Die beispielhafte Anwendung der entwickelten Methode wird in Abbildung 7 dargestellt. In einem ersten Schritt wurde der derzeitige Prozess zur Erstellung der Sponsoringmappe in einem Prozessmodell abgebildet. Allerdings haben Erfahrungen gezeigt, dass die Versendung der Mappen per Post oft nicht den gewünschten Erfolg brachte. Die Akquise von Sponsoringmitteln war deutlich erfolgreicher, wenn sie per Telefon oder per E-Mail erfolgte. Da der Druck der Mappen sehr kostenintensiv ist, wurde die Verbesserungsidee diskutiert, die Mappen zukünftig nur in geringer Stückzahl zu drucken (bspw. für Messeauftritte etc.) und verstärkt digitale individualisierte Versionen per E-Mail zu versenden. Diese Diskussion wurde in der

5 Cubetto Toolset: www.semture.de/de/cubetto-toolset

Innovation-Map dokumentiert und kann somit bei der Konzeption der neuen Saison berücksichtigt werden. Das relevante Prozessfragment wird in dem Prozessmodell (IST-Prozess) mit einer grünen Umrandung markiert und mit der entsprechenden Innovation-Map verknüpft. Die Innovation-Map ihrerseits enthält zwei Modellierungskonzepte zur Darstellung der strittigen Modelllösung (IST-Prozess) und eines innovativen Entwurfs (alternativer Prozess). Der alternative Prozess wurde dabei ebenfalls als Prozessmodell dargestellt. Die Prozessmodelle können entsprechend mit den jeweiligen Modellierungskonzepten in der Innovation-Map verknüpft werden.

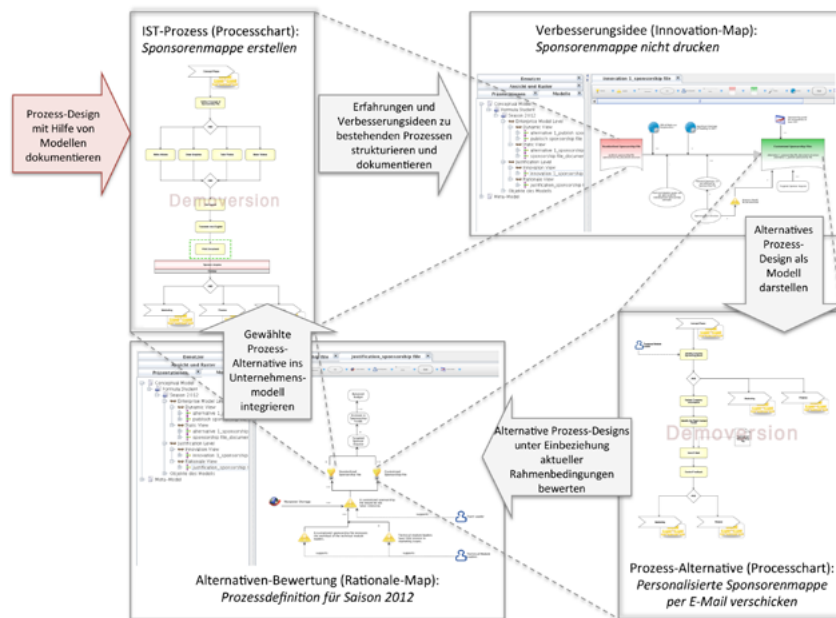


Abbildung 7 Beispielhafte Anwendung der Methode zum modellbasierten Erfahrungsmanagement

Zu einem späteren Zeitpunkt (Konzeption der neuen Saison; neuer Prozessverbesserungs-Zyklus etc.) können die Innovation-Maps und

die zugehörigen Design-Alternativen ausgewertet werden und in die Verbesserung der Teamstrukturen bzw. der Prozesse einfließen. Die Argumentation für oder gegen eine Design-Alternative unter Berücksichtigung aktueller Rahmenbedingungen (Mitarbeiter_innenmangel, Regeländerungen etc.) erfolgt mit Hilfe der Justification-Map. Somit wird für nachfolgende Analysen auch die Entscheidung dokumentiert, die zu einer Veränderung oder zur Beibehaltung von Strukturen geführt hat. Auf diese Weise wird eine gezielte und begründete Weiterentwicklung der Prozesse und Strukturen ermöglicht. Nachfolgende Teams können Erfahrungen, Argumentationen und Entscheidungen aus früheren Saisons nachvollziehen, lernen und eigene Konsequenzen für die Gestaltung der neuen Saison ableiten. Die Methode wurde in einem übergreifenden Workshop mit Modulleitern beider Teams demonstriert und diskutiert.

ZUSAMMENFASSENDE BETRACHTUNG DES LEHR-LERN-PROJEKTS

Der Erfolg des Lehr-Lern-Projekts wurde maßgeblich durch das Engagement und die hohe Eigenmotivation der Studierenden beider Teams bestimmt. Da die bisherige Arbeitsweise in den einzelnen Teams bereits weitgehend von guter Zusammenarbeit, Rücksicht, Ehrlichkeit und Aufgeschlossenheit geprägt war, gestaltete sich die Kooperation zwischen den Teams Elbflorace und Racetech problemlos. Da beide Teams keine Berührungängste zeigten und keinen Know-How-Verlust fürchteten, konnten Erfahrungen, innovative Lösungsideen (im Bereich Projektmanagement), aber auch Anforderungen und Erwartungen vorbehaltlos diskutiert werden. Dies hat

zu einem sehr guten Projektfortschritt beigetragen. Die Erarbeitung bzw. Diskussion der Teilergebnisse in Workshops hat die Studierenden auch darin geschult, methodisch und unter Berücksichtigung von zeitlichen Beschränkungen Problemlösungen zu erarbeiten. Dabei wurden häufig Metaplan-Techniken eingesetzt. Dies erfolgte hauptsächlich aus zwei Gründen. Zum einen wurden so alle Teilnehmenden motiviert, aktiv an der Diskussion mitzuwirken. Die jeweiligen Beiträge mussten von den Studierenden präsentiert, eingeordnet und ggf. verteidigt werden. Dies schulte insbesondere die Diskussionskultur und Kommunikationsfähigkeit der Teilnehmenden. Zum anderen konnten die teilweise komplexen Fragestellungen mit Hilfe von vorbereiteten Metaplan-Wänden vorstrukturiert werden, so dass eine Systematisierung und Visualisierung der Workshop-Ergebnisse deutlich unterstützt werden konnte.

Weiterhin positiv hervorzuheben ist die offene Formulierung des Projektziels. Indem die Studierenden die Möglichkeit hatten, ihre Probleme selbst zu identifizieren und ihre Anforderungen an die zu entwickelnde Lösung zu definieren, wurden die Projektaufgaben akzeptiert und mit großem Interesse durchgeführt. Da es sich um die Lösung ihrer realen Probleme handelte, hatten die Workshops bzw. Schulungen keinen typischen Vorlesungscharakter, sondern wurden von den Studierenden als Hilfestellung empfunden. Somit wurden Methodenkenntnisse im Bereich der Unternehmensmodellierung und der Prozessverbesserung für die Studierenden auf sehr intuitive Art vermittelt.

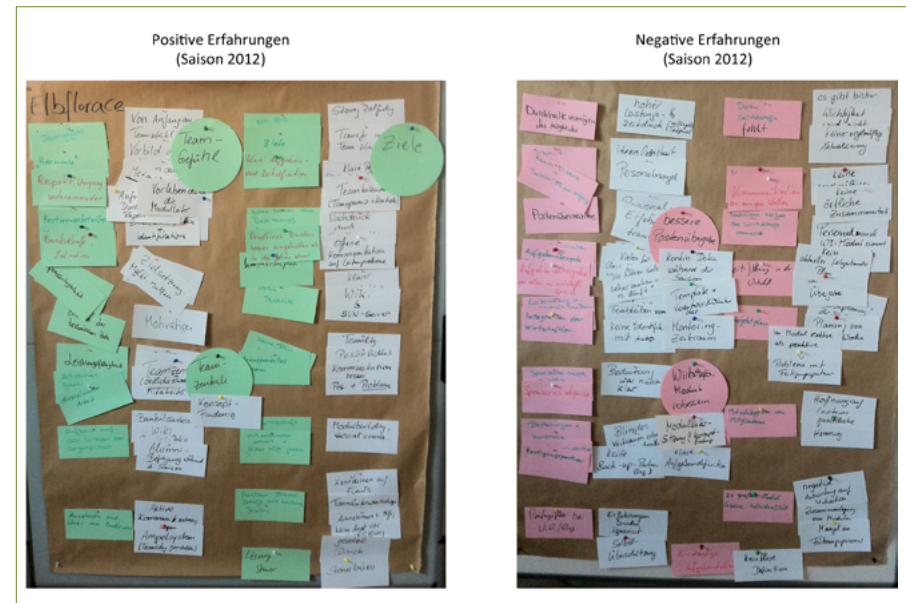


Abbildung 8 Workshop-Ergebnisse zur Rekapitulation der Saison 2012

Die Notwendigkeit für die entwickelte Methode zum modellbasierten Erfahrungsmanagement wird durch die Ergebnisse eines Workshops deutlich, in dem positive und negative Erfahrungen aus der bisherigen Saison diskutiert wurden (siehe Abbildung 8). Die Vielzahl der identifizierten Erfahrungen zeigt, dass die Studierenden in dem Projekt für Fragestellungen der Zieldefinition, Messung der Zielerreichung und Erfahrungstransfer sensibilisiert wurden. Der potentielle Nutzen der entwickelten Methode für die Teams wird daher hoch eingeschätzt.

Die gute Zusammenarbeit zwischen Studierenden und Lehrenden und die inspirierenden Diskussionen in der Methodenentwicklung haben eine gute Grundlage für zukünftige Unterstützung bei der Anwendung und Weiterentwicklung der Methode geschaffen.

BLENDEN LEARNING IN DER DOPPELTEN BUCHFÜHRUNG

KONZEPTION, PROGRAMMIERUNG, NUTZUNG UND EVALUIERUNG EINES MOBILEN E-LEARNING TOOLS AN DEN TECHNISCHEN UNIVERSITÄTEN CHEMNITZ UND DRESDEN

PROJEKTLEITUNG

Prof. Dr. Volker Bank

TU Chemnitz, Professur für Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Prof. Dr. Michael Dobler

TU Dresden, Lehrstuhl für Betriebswirtschaftslehre, insb. Steuerlehre und Wirtschaftsprüfung

Prof. Dr. Bärbel Fürstenau

TU Dresden, Professur für Wirtschaftspädagogik

Prof. Dr. Silke Hüsing

TU Chemnitz, Professur für betriebswirtschaftliche Steuerlehre und Wirtschaftsprüfung

PROJEKTVERANTWORTLICHE

Lynn Lüdemann und Olga Raddatz (wissenschaftliche Mitarbeiterinnen der Professur für betriebswirtschaftliche Steuerlehre und Wirtschaftsprüfung der TU Chemnitz)

PROJEKTTEAM

Juliane Bahn, Marlen Dubrau, Jana Hanisch, Sara Kaiser, Julia Löffler, Yves Nadoll, Carmen Piller, Philipp Uschner, Randy Weissbach

AUTOR DES WERKSTATTBERICHTES

Randy Weissbach (studentische Hilfskraft an der Professur für betriebswirtschaftliche Steuerlehre und Wirtschaftsprüfung der TU Chemnitz)

1. EINLEITUNG MIT ZIELSETZUNG

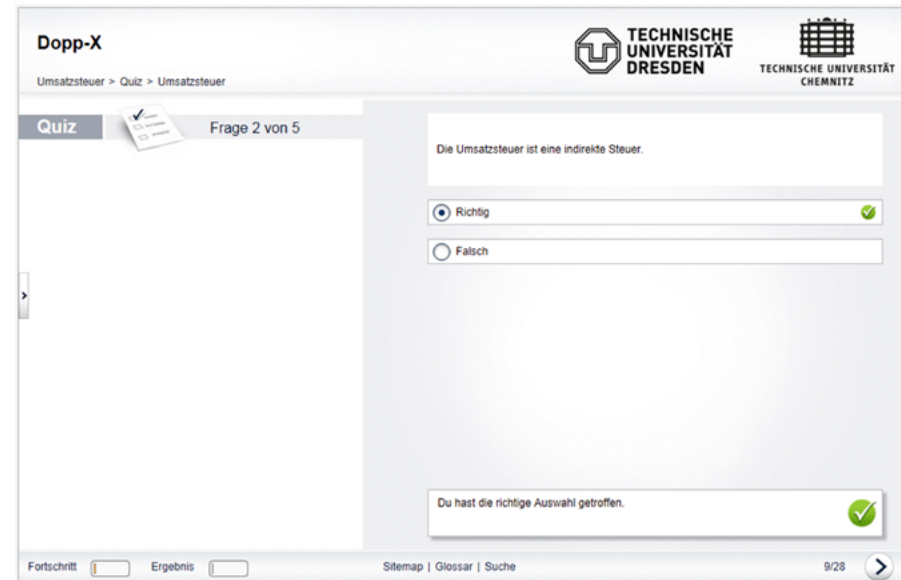
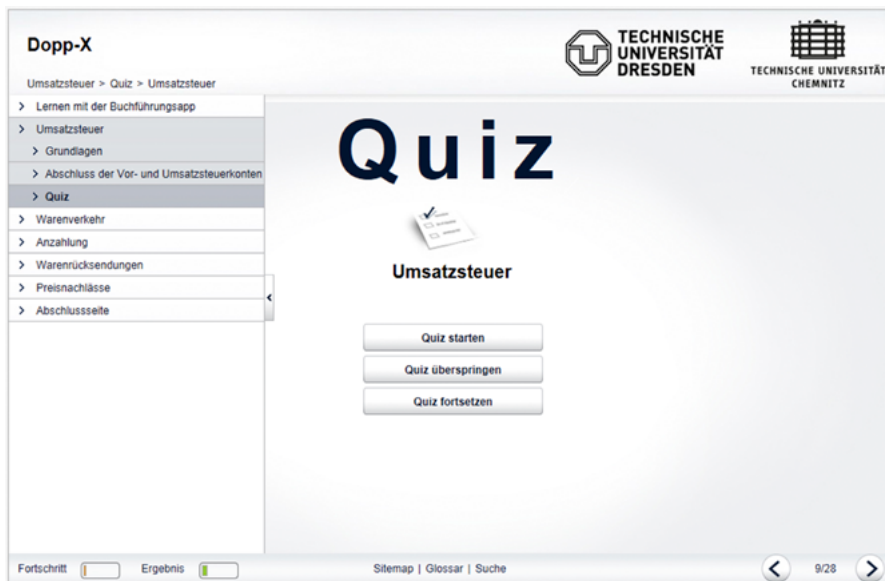
Mit der Ergänzung der bestehenden E-Learning-Angebote um ein Mobile-Learning-Tool wurde ein zusätzliches Angebot geschaffen, mit dem sich Studierende selbstständig und in graduell wählbaren Lerntiefen Aufgabengebiete der Buchführung erarbeiten können. Der Einsatz des Blended Learning-Angebots ermöglichte den Studierenden eine auf die Präsenzveranstaltung aufbauende – aber zeitlich und räumlich unabhängige – Vertiefung der Lerninhalte. Durch Visualisierungen und interaktive Elemente sollten die Lernenden zeitgemäß angesprochen und zudem die Attraktivität des Lehrangebots erhöht werden. Neben einer individuellen Vernetzung der Inhalte war die Nachverfolgung von Lernergebnissen und -fortschritten der Studierenden eine weitere gewünschte Funktionalität des Tools. Zielstellung war ferner die Entlastung der Tutorien.

2. KURZBESCHREIBUNG TOOL UND BENENNUNG DER GRÖSSTEN HERAUSFORDERUNGEN

Nach Einführung einer Testversion entstand ein Mobile-Learning-Tool, welches in frei wählbaren Kapiteln buchführungsrelevante Inhalte theoretisch aufarbeitet, diese anhand von praxisnahen Beispielen veranschaulicht und anschließend erworbene Kenntnisse der Studierenden prüft. Eine ortsunabhängige mobile Verwendbar-

keit ist durch den Umfang der jeweiligen Einheiten gewährleistet und erlaubt es, Wissen schnell und übersichtlich zu erwerben und anzuwenden. Zudem können Kapitel sowohl individuell als auch gemäß dem Fortschritt des nutzenden Studierenden erarbeitet werden.

Die größten Herausforderungen bestanden in der Eingrenzung einer geeigneten, notgedrungen zunächst sehr kleinen Schnittmenge des Lernstoffes für die heterogene Studierendenschaft beider Hochschulen, der Aufbereitung für den mobilen Lerneinsatz (Grafik, Darstellungsgröße, Abbildungen etc.) und dabei insbesondere die Beachtung sehr kurzer Lernzeiten pro Lerneinheit.



3. AUSFÜHRUNGEN ZU DEN HERAUSFORDERUNGEN

3.1. Heterogenität

Das Tool wurde einer breiten Zielgruppe Studienanfänger_innen unterschiedlicher disziplinärer als auch interdisziplinärer Studiengänge (Wirtschaftswissenschaften, Sportwissenschaften, Europastudien, Wirtschaftspädagogik, Wirtschaftsingenieurwesen, Wirtschaftsinformatik, Wirtschaftsphysik usw.) zugänglich gemacht. Heterogene Lernendengruppen hinsichtlich Vorkenntnissen und Bildungsbiographien sowie Lebenssituationen lassen auf einen divergierenden Anspruch bezüglich Lernstrategien und Lernressourcen schließen. Die nicht selten wenig überzeugenden Leistungen der Studierenden der Wirtschaftswissenschaften deuten darauf hin,

dass mit den überkommenen Methoden von Vorlesung, Übung und literaturgestütztem Selbststudium möglicherweise nicht alle Lernangebote in einer Form vorgehalten werden, die Studierenden die zeitgemäß nötigen Impulse setzen.

3.2. Aufbereitung & Lernzeit

Der Fokus lag auf der selbstständig organisierten Informationserarbeitung der Nutzer_innen, wobei kurze Lehrzeiten im Mittelpunkt standen. Ferner sollten „zeitgemäßere“ Lernkanäle angesprochen werden. Herausforderung der Aufbereitung des Lernstoffes bestanden in der Gewährleistung didaktischer Aspekte der mobilen Anwendung. Buchführungsrelevante Inhalte werden in zeitlich kurzkonzipierten Lerneinheiten aufbereitet, welche eine mobile Anwendbarkeit gewährleisten. Voraussetzung der Nutzung bleibt ferner eine hohe Motivation des Studierenden im Hinblick auf „mobiles Lernen“.

3.3. Hochschulübergreifender unterschiedlicher Lehrstoff

Die Herausforderung aus der hochschulübergreifenden Kooperation bestand darin, dass unterschiedliche Lehrinhalte der Universitäten im Rahmen des Tools vereinheitlicht werden mussten. So mussten Themengebiete der Vorlesungen ausgeklammert werden, um einen Konsens finden zu können. Die hochschulübergreifende Zusammenarbeit fand in monatlich organisierten Treffen der beteiligten Mitarbeiter_innen beider Universitäten statt und ist als sehr gut zu bewerten. Dabei wurden fortlaufend Zwischenziele bezüglich der inhaltlichen

und didaktischen Erarbeitung als auch der technischen Umsetzung definiert und umgesetzt. Die monatliche Zielsetzung deckte mögliche Fehlerquellen auf und diente der Behebung. Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen der Lehre betriebswirtschaftlicher Buchführung an der TU Chemnitz und TU Dresden wurden identifiziert und diskutiert. Der Lernbedarf der Studierenden wurde dadurch deutlicher und es entstand ein lehrpraktischer Kompetenzgewinn im Hinblick auf die Transparenz unterschiedlicher Problemlösungswege.

Die unterschiedlichen didaktischen Herangehensweisen der Professoren der Technischen Universitäten Chemnitz und Dresden waren eine weitere Herausforderung. Durch die Einführung eines Avatars wurde das Tool dieser Herausforderung gerecht.

4. EVALUATIONSERGEBNISSE

An beiden Universitäten wurde im zeitlichen Zusammenhang mit der Klausur eine schriftliche Befragung durchgeführt. An der TU Chemnitz wurden dabei 261 Studierende, an der TU Dresden 402 Studierende befragt. Die Studierenden beider Universitäten hatten von der Einführung der Anwendung bis zur Klausurveranstaltung und damit einhergehender Evaluation ca. 6 Wochen Zeit, das Tool zu nutzen.

Die Erhebung zeigte, dass an der TU Chemnitz 57 % der Befragten und an der TU Dresden 48 % der Befragten das Tool in unterschiedlichem zeitlichen Umfang (bis zu 10 Stunden) nutzten. Nichtnutzungen sind hauptsächlich auf nicht internetfähige Mobiltelefone (TUC:

25 % / TUD: 20 %) und Bedarfs- / bzw. Interessenlosigkeit (TUC: 20 % / TUD: 25 %) zurückzuführen. Die Anwendung wurde hauptsächlich zum Nachholen von Vorlesungen bzw. zur Wiederholung von Übungseinheiten (TUC: 45 % / TUD: 50 %) sowie zur Klausurvorbereitung (TUC: 93 % / TUD: 82 %) genutzt und dabei von einer Mehrheit von Studierenden als dienlich empfunden (TUC: 55 % / TUD: 50 %). Ferner zeigt die Erhebung, dass das Tool hauptsächlich Zuhause (TUC: 95 % / TUD: 77 %) sowie in den Einrichtungen der Universitäten (TUC: 20 % / TUD: 20 %) genutzt wurde. Lediglich ein geringer Anteil Studierender (TUC: 4 % / TUD: 9 %) nutzte es unterwegs, z. B. in Fahrzeugen des ÖPNV. Eine zusätzliche Erhebung an der TU Chemnitz zeigte, dass die Anwendung von 75 % der Studierenden mit einem Laptop genutzt wurde und 25 % diese mit ihrem Smartphone / Tablett PC nutzten. 29 % der Befragten entschieden sich für einen Festplatz-PC (Mehrfachangaben waren möglich). Eine Korrelation zwischen Klausurnoten und Nutzung der App konnte aus datenschutzrechtlichen Gründen nicht überprüft werden. Warum das Tool so wenig mobil genutzt wurde, konnte anhand der Fragebogen nicht geklärt werden. Eventuell spielen Faktoren, wie z. B. technische Störungen oder Mangel an Zeit eine Rolle. Die erstmals angebotene Möglichkeit der Nutzung wurde offensichtlich noch nicht hinreichend wahrgenommen; bei regelmäßigem Einsatz sind sowohl eine bessere Nutzung als auch, durch einen längeren Vorlauf bedingt, bessere Informationsmöglichkeiten zu vermuten.

5. FAZIT UND AUSBLICK

Projektinterne Schwierigkeiten bestanden in der technischen Umsetzung der Vorstellungen durch das Programm „Open Knowledge-Worker“ der chemmedia AG, welches im Prinzip eine sehr gute Software zur Erstellung von E-Learning-Kursen ist, jedoch die mobilen Funktionalitätsanforderungen bisher noch nicht befriedigend umsetzen kann. Die Anforderungen konnten seitens der chemmedia AG nicht hinreichend zufriedenstellend umgesetzt werden.

Anpassungen der Zielstellung mussten sowohl hinsichtlich der Interaktivität von Visualisierungen als auch in Bezug auf den Eingangstest gemacht werden, der das Vorwissen der Studierenden abfragen und, nach Auswertung, Lernempfehlungen geben sollte. Anpassungen der Zielstellung waren Folge technischer Gegebenheiten.

Das Tool wird kontinuierlich in der Lehre verwendet, wobei der Aufwand der fortlaufenden Betreuung und Aktualisierung eher gering ist. Inhaltliche und grafische Komponenten können gegebenenfalls seitens der beteiligten Professuren laufend erweitert bzw. verändert werden.

PROJEKTBERICHT: ZESARE

KOMPETENZBÜNDELUNG ZUR UNTERSTÜTZUNG STUDIERENDER BEIM ERWERB STUDIENBEGLEITENDER ZERTIFIZIERUNGEN AN SÄCHSISCHEN HOCHSCHULEN

PROJEKTVERANTWORTUNG

Prof. Dr. rer. nat. habil. Dr. h. c. Alexander Schill,
TU Dresden

Prof. Dr. rer. nat. habil. Wolfram Hardt
TU Chemnitz

ASSOZIIERTE PROJEKTLEITUNG UND BINDEGLIED

Dr.-Ing. Marius Feldmann
TU Dresden und TU Chemnitz

PROJEKTKOORDINATOR

Dipl.-Inf. Tenshi Hara
TU Dresden

PROJEKTTEAM

Yvonne Mußmacher, Gerd Bombach, Markus Dittmann, Sina Grunau,
Marco Rose, Christian Werner

AUTOR_INNEN DES WERKSTATTBERICHTES

Tenshi Hara mit Material von Yvonne Mußmacher, Gerd Bombach,
Sina Grunau und Christian Werner

Man sagt, dass den Universitätsabsolvent_innen erst mit dem ersten Arbeitstag klar wird, dass das Lernen nicht vorbei ist. Sie stellen fest, dass zusätzliche Qualifikationen erworben und Fortbildungen besucht werden müssen. Diese das gesamte Berufsleben prägenden Weiterbildungen müssen wiederum durch entsprechende Zertifikate nachgewiesen werden.

Um Studierende noch vor dem Abschluss für diese Problematik zu sensibilisieren und ihnen den Einstieg ins Berufsleben durch eine erhöhte Qualifikation zu vereinfachen, bietet es sich an, eine Auswahl von Zertifizierungen den Studierenden bereits während des Studiums zugänglich zu machen. Es besteht jedoch das Problem, dass jede Universität ihre eigenen Partnerunternehmen hat. Somit bleiben den Studierenden an Universität A die an Universität B erwerbbaeren Zertifikate in der Regel vorenthalten.

Der beschriebenen Problematik widmete sich das Projekt *Zesare*. Es sollte Studierenden sächsischer Hochschulen ermöglicht werden, von jedem beliebigen Standort aus an Zertifikatskursen teilzunehmen. Lediglich die Abschlussprüfung – so denn ein Qualifikationsnachweis zu erbringen wäre – sollte am Ort des Zertifikatsanbieters erfolgen. Schlussendlich sollten alle an sächsischen Hochschulen

angebotenen Zertifikate von allen sächsischen Hochschulen aus zugänglich werden. Der Machbarkeitsnachweis sollte aber vorerst für den Transfer zwischen zwei Hochschulen – der TU Chemnitz und der TU Dresden – erfolgen.

Der einfachste Weg, Zertifikate überall verfügbar zu machen, wäre sicherlich, die Zertifikate wirklich überall anzubieten. Leider ist dies mit den üblichen Personal- und Raummitteln nicht realisierbar. Es bietet sich das Ausweichen auf ein klassisches Fernstudium oder auf eine Online-Plattform an. Die Kernproblematik dabei ist allerdings der Verlust des unmittelbaren Austauschs zwischen den Studierenden und den Lehrkräften, sowie innerhalb der Gruppe der Studierenden an sich. Die physischen Seminargruppen nachzubilden, die sich im Sommer auf der Wiese vor dem Seminarraum treffen und diskutieren, sollte also das Mindestmaß an Echtzeitinteraktion sein und somit als Maßstab gewählt werden. Anhand dieses Maßstabes fällt die Variante des klassischen Fernstudiums weg; der Einsatz einer echtzeitfähigen Lösung wird notwendig. Dazu bieten sich Online-Plattformen als Alternative an. Das Stichwort aus der Informatik, das in diesem Kontext zu einer den Maßstab erreichenden Lösung führen könnte, lautet „Real Time Collaboration“ (RTC).

Problematisch an RTC gestalten sich jedoch die oft im Nachhinein nicht mehr nachvollziehbare Historie sowie der mittelbare Kontext, was die Extraktion von wichtigen Informationen erschwert oder gar verhindert. Ähnlich Studierenden, die nicht die Vorlesung besuchen, sondern nur das Ergebnis von Kommilitonen abschreiben, bleibt so

die zeitliche Herleitung oder der Zusammenhang verschlossen. Die einfache Lösung, die gesamte Kommunikation aufzuzeichnen, ist nicht praktikabel, denn die Studierenden und Lehrkräfte haben in der Regel nicht die Zeit – und häufig auch nicht die Motivation – zwecks nachträglicher Recherche die gesamte Kommunikation in aufgezeichneter „Echtzeit“ zu betrachten. Dazu hat diese Vorgehensweise zumindest in Deutschland einen recht faden Beigeschmack, der historisch geprägt ist, und auch im Rahmen aktueller Ereignisse (PRISM, Tempora, ...) unbedingt vermieden werden sollte.

Eigentlich ist die Beschränkung des Dargebotenen auf den Kern des wichtigen Wissens wünschenswert. Somit muss ein effizientes Mittel gefunden werden, aus der Echtzeit-Interaktion heraus einen Wissensbaum zu generieren. Der nächste Schritt ist dann die Reduktion des Baums auf „wichtige“ Aspekte. Wie auch immer dieses „wichtig“ gewertet werden mag – das ist eigentlich auch irrelevant – es muss auf eine von der Zielgruppe definierte Menge reduziert werden. Gerade dieser Schritt gestaltet sich bei über das Internet verteilter Echtzeitkommunikation als herausfordernd. Wie kann Unsinn von Sinn getrennt werden? Wer legt eigentlich fest, was Unsinn, was Sinn ist? Wie können Inhalte revidiert werden? Und so weiter und so fort. Der Weg sollte von der klassischen RTC zu einer gesteuerten RTC verschoben werden, in der durch Lehrende oder ausgewählte Studierende moderierte oder sich selbst moderierende Diskussionsgruppen interagieren. Bereits während der Kommunikation sollten quasi in Echtzeit oder mit minimaler Verzögerung Annotationen

erfolgen. So besteht die Möglichkeit, das via (gesteuerter) RTC gesammelte Wissen zu ordnen, zu bewerten, zu reduzieren und als markant zu markieren. Beispielsweise können die während der Diskussion als zweckfremd annotierten Beiträge bei der Erfassung des Wissensbaums übersprungen werden. Die Idee wurde bei *Zesare* in der Art umgesetzt, dass sowohl die Studierenden selbst Beiträge bewerten können, als auch von den Lehrkräften Beiträge als wertvoll markiert werden können. Auf diese Art ist sichergestellt, dass kein Wissen über gegebenenfalls mehrfache Wiederholung des gleichen Zertifikatskurses verloren geht.

Ein anderer Aspekt, der bei physischer Präsenz möglich ist und bei RTC berücksichtigt werden muss, ist die Rückmeldung an die Lehrkräfte. Nur mittels Rückmeldung können Lehrinhalte verbessert oder angepasst werden. Hierfür werden gängigerweise asynchrone Kommunikationsformen wie beispielsweise E-Mail genutzt, jedoch bleiben den anderen Studierenden diese Beiträge und ihre unmittelbaren Ergebnisse in der Regel verschlossen; falls es Änderungen an Lehrinhalten gibt, sind dann nur die mittelbaren Ergebnisse sichtbar. Ein besserer Weg scheint somit eine Art asynchrone RTC zu sein. Die Begriffe „asynchron“ und „RTC“ scheinen sich ad hoc nicht verheiraten zu lassen, daher stelle man sich vor, dass eine Kommunikationsform gewünscht ist, bei der jede Person alle Beiträge sehen kann, aber dennoch kein Fokus auf unbedingter und durchgehender Echtzeit liegt. Ein gutes Beispiel für eine solche per Definition asynchrone RTC ist das klassische Internetforum, das das Prinzip trotz der Widersprüchlichkeit der Begriffe „asynchron“ und „Echtzeit“ gut

veranschaulicht: Sind die Nutzer_innen des Forums zur selben Zeit online, können sie – abgesehen von Leitungs- und Server-Latenz – in Echtzeit kommunizieren. Es steht ihnen aber auch frei, zu jedem beliebigen späteren Zeitpunkt die Beiträge zu lesen und zu beantworten, und zwar unabhängig von der gleichzeitigen Verfügbarkeit des Kommunikationspartners; die Kommunikation wird dann asynchron. Dieses Beispiel zeigt zudem, dass der Übergang zwischen Echtzeitkommunikation und asynchroner Kommunikation fließend sein kann.

Schließlich soll der beschriebene Zertifikatskurs auch den Lehrenden neue Interaktionsmöglichkeiten mit den Studierenden bieten, beispielsweise um zeitnah auf Probleme zu reagieren. Wünschenswert wäre es beispielsweise, wenn die Lehrenden ein Problem bereits erkennen können, noch bevor den Studierenden überhaupt bewusst wird, dass es ein Problem gibt. Etwa in der Art, dass die Lehrenden anhand einer automatischen Extraktion von Begriffen aus der Konversation im Kontext eines Themas eine Warnung erhalten, wenn die Bezüge und Abhängigkeiten nicht richtig verknüpft werden. Ein klassisches Beispiel dafür ist im Gebiet der Rechnernetze die Beziehung Signal- und Kanalbandbreite, Abtast- und Grenzfrequenz sowie Signalstörungen und Signal-Rausch-Verhältnis. Nur wenn in der richtigen Reihenfolge geschlussfolgert wird, kann das Shannon-Hartley-Gesetz¹ korrekt angewendet werden.

1 Maximale Datenrate muss kleiner dem Produkt aus Bandbreite und dualem Logarithmus aus Signal-Rausch-Verhältnis und Eins sein → $b < B \cdot \log_2(\text{SNR} + 1)$.

Im Sinne der von Hattie (Hattie 2008, Hattie & Anderman 2012) geforderten neuen Lernkulturen würden Lehrende so zu Lernpartner_innen, die als Wegweiser helfen Probleme zu behandeln, bevor sie unbehandelbar werden. Im Optimalfall helfen die verteilten Zertifikatskurse den Lehrenden beim Aufbau eines besseren Lern-ZIMMERS, insbesondere bei der Erfolgsmessung, der bedarfsgerechten, dynamischen Anpassung der Ziele, der Auswahl geeigneter Methoden und der iterativen Reflexion. An dieser Stelle wollen wir voraussetzen, dass die Leser_innen mit dem etablierten didaktischen Konzept des Lern-ZIMMERS² vertraut sind.

Unsere kleine *Zesare*-Plattform muss nun also bereits klassische (echte) RTC, asynchrone RTC, Wissensbaumgenerierung, neue Interaktionsformen und ein dynamisches Lern-ZIMMER bieten. Die Umsetzung der so definierten Ziele gestaltete sich als äußerst herausfordernd. Dies beginnt bereits bei der Verfügbarkeit der Kursmaterialien. *Zesare* sollte beispielhaft an der Industriezertifizierung CCNA von Cisco den Studierenden der TU Dresden den Zugang zum Zertifikatskurs an der TU Chemnitz ermöglichen. Die Einbindung der existierenden Lehr- und Lernmaterialien in die neue Kursplattform scheiterte dann bereits am proprietären, geschlossenen, Flash-basierten Material. Hier zeigte sich, dass das Verständnis einer Vereinbarung „Zugang zum Kursmaterial wird bereitgestellt“ unterschiedlich interpretiert werden kann. Die eine Seite versteht

darunter den uneingeschränkten Zugang auch zu den Originalquellen in bearbeitbarer Form, die andere Seite darunter den kostenfreien Lesezugang zu eigentlich geschützten Inhalten. Hier wäre eine genauere Absprache vor der Projektphase zielführend gewesen. Bei unveränderlichen Flash-Unterlagen sind Annotationen nicht möglich. Auch jede Form von gezielter Markierung ist unmöglich. Dies beweist, dass offene Standards das Internet einfacher machen.

Ein weiteres, nicht zu unterschätzendes Problem ist die Nutzerakzeptanz. Ihr widmeten wir einen großen Teil unserer Projektlaufzeit und konnten wichtige Ergebnisse gewinnen. Bevor wir dies vertiefen, sollte festgestellt werden, dass dem Gros der Studierenden in Sachen gar nicht bewusst ist, dass es Zertifikate gibt, und den Studierenden, denen die Existenz von Zertifikaten bewusst ist, verschließt sich das Wissen, welche Zertifikate für sie wichtig sind. Es sollte dringend untersucht werden, ob eine Informationsplattform helfen kann, diesen Missstand zu beseitigen. Beispielsweise wäre es doch schön, wenn Studierende einfach mit zwei oder drei Mausklicks Informationen über für sie relevante Zertifikate, die Anforderungen und den Zertifikatsanbieter erhalten könnten; alles zentral an einem Ort gebündelt, der Informationsplattform eben. Leider war die Untersuchung einer Informationsplattform weder Gegenstand unseres Projektes noch zeitlich umsetzbar.

2 Möglichkeit zum Nachlesen – auch in nicht-wissenschaftlicher Natur – bietet sich zum Beispiel unter www.lehridee.de/data/doc/id_271/Zimmer-A4.pdf.

Zurück zur Problematik der Nutzerakzeptanz. Eine noch so gut implementierte Plattform bietet keinerlei Mehrwert, wenn die Zielgruppe nicht bereit ist, die Plattform zu verwenden. Somit sollte bereits in der Konzeptphase die Zielgruppe angemessen berücksichtigt werden. Davon ausgehend, dass im betrachteten Anwendungsfall der Großteil der Zielgruppe aus dem Bereich der Informationstechnik und Informatik stammt, sollte dem durchaus vorhandenen Wissen über den Umgang mit Medien wie dem Internet Rechenschaft gezollt werden. Findet zu viel Nutzerführung statt, etwa in Form von Einblendungen, die den Nutzenden jede Funktion einer jeden Schaltfläche erklären, fühlt sich die betrachtete Zielgruppe gegebenenfalls nicht ernstgenommen. Findet jedoch zu wenig Führung statt, beispielsweise an Stellen, die sich nicht intuitiv gestalten lassen, hat das aber auch negativen Einfluss auf die Akzeptanz. Ein anderes Beispiel ist die Erwartungskonformität: Wenn den Nutzenden RTC versprochen wird, muss sich hinter einer Plattformfunktion mit der Bezeichnung „Chat“ auch wirklich eine RTC-basierte Chat-Lösung befinden. Problematisch wird dies jedoch, wenn die Lehrenden eben nicht wollen, dass die Studierenden während eines Kurses chatten. Dann ist die Bezeichnung „Diskussionsrunde“ oder „Fragen und Antworten“ besser, um zwar Kollaboration zu ermöglichen, aber den Fokus auf dem Kurs zu halten. Vielleicht muss man sogar bewusst auf eine Konzeption nach DIN EN ISO 9241³ verzichten und bestimmte Aspekte wie die Erwartungskonformität verletzen.

3 http://de.wikipedia.org/wiki/EN_ISO_9241

Als Weiteres darf die Bereitschaft, an Online-Kursen teilzunehmen nicht unter- oder überschätzt werden. In Zeiten des Crowdsourcings und der selbstlosen Fluthilfe beim Elbe-Hochwasser wird nicht immer eine Gegenleistung erwartet. Viele Internetnutzende haben beispielsweise gezielt bei Facebook nach Möglichkeiten gesucht, helfen zu können, als die Wassermassen der Flüsse reihenweise Städte in Deutschland bedrohten. In diesem Sinne darf nicht von Anfang an davon ausgegangen werden, dass Studierende die zu implementierende Plattform nur als Wissensquelle verwenden. Umgekehrt darf sich die Plattform aber auch nicht als Wissenssenke verstehen, die nur dazu konzipiert ist, Wissen aus den Studierenden heraus zu fordern. Hier hilft ein kommunikatives Miteinander deutlich. Bereits die Möglichkeit als studierende Person selbst zu sehen, dass andere Studierende bei etwas Hilfe benötigen, reicht teilweise bereits aus, um den Drang zu helfen auszulösen; und das völlig ohne Forderung nach einer Gegenleistung. Im weiteren Sinn gehört zu diesem Gedanken auch, dass man keinen Teilnahmepressur entstehen lassen darf. Somit sollte jeder Funktion der Lehr-/Lernplattform der Freiwilligkeitsgedanke zu Grunde liegen. Wenn Studierende nicht gewillt sind, ihr Wissen mit den anderen zu teilen, dann sollen sie nicht dazu gezwungen werden. Ein Negativbeispiel findet sich häufig in Support-Foren von Firmen, wo häufig der Satz „Sie müssen in diesem Thema antworten, um diesen Beitrag lesen zu können“ zu finden ist; entsprechend „hochwertig“ sind dann die eingeforderten Antworten.

Die ausgeführten Gedanken können natürlich gezielt durch die Möglichkeiten der erwähnten gelenkten RTC, beispielsweise indem die Lehrenden guten Studierenden vermehrt Probleme von anderen Studierenden zugänglich machen, aber auch durch einen expliziten Verzicht auf einen Hilfeleistungszwang unterstützt werden.

Im Sinne der so definierten Philosophie entschieden wir uns, dass die Zertifikatskurse unabhängig von unserer Lehr-/Lernplattform absolvierbar sein müssen, die Nutzung also freiwillig ist. Uns erschien dabei besonders die Unterstreichung der Freiwilligkeit notwendig, weshalb wir uns für eine klare Trennung der Inhalte der Plattform und der Zertifikatskurse entschieden. Den Studierenden und Lehrenden sollte zu jeder Zeit sofort ersichtlich sein, was reines Kursmaterial ist – im Sinne der sowieso für den Kurs vorhandenen Materialien – und was Zusatzangebot ist. Eine klare graphische und konzeptionelle Unterscheidung erschien uns zielführend, weshalb wir uns für eine farbliche Trennung sowie eine bewusst abweichende Nutzerführung entschieden. Gerade der zweite Aspekt ist interessant, denn anders als bei der Wahl von Komplementärfarben ist hier die Wahl des „klaren Gegenteils“ schwierig. Was ist das Gegenteil eines Dropdown-basierten Menüs? Was ist das Gegenteil eines dynamisch erweiternden Menüs? Wir beschränkten uns in Ermangelung von Antworten auf diese und ähnliche Fragen auf die Andersartigkeit der Menüführung. Im CCNA-Kurs werden vollständige Textmenüs verwendet, weshalb unser Plattform-Prototyp auf Icons und dynamisch nachgeladene Inhalte setzt.

Die Freiwilligkeit unterstrichen wir, indem wir uns entschieden, dass unsere Plattform als Zusatzangebot hauptsächlich hintergründig agieren sollte. Erst auf explizite Nutzeranforderung hin sollte sie vordergründig werden. Dies erreichten wir durch das Ausblenden nichtaktiver Elemente und die Minimierung des Plattformbereiches in Zeiten der Hintergründigkeit. Zu vordergründigen Zeiten können jedoch alle Plattforminhalte dynamisch nachgeladen werden (siehe dazu auch Screenshots).



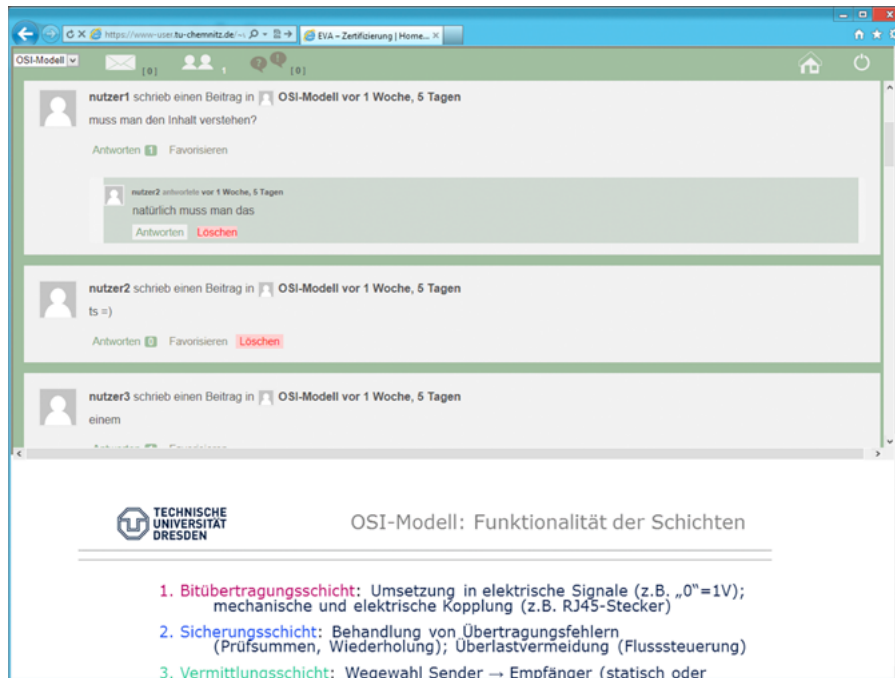


Abbildung 1 & 2 Die im Prototypen umgesetzte klare Trennung zwischen Plattform und Lehr-/Lerninhalten wurde durch die Nutzer negativ bewertet. Klar sichtbar: Die Plattforminhalte sind hintergründig (oberes Bild) und treten erst bei Bedarf in den Vordergrund (unteres Bild).

Leider war genau dieses Konzept ein Fehler! Unsere Nutzerstudien belegen, dass eine klare Trennung vom Gros der Probanden negativ bewertet wird; vielmehr sollte sich die Lehr-/Lernplattform in die Kursmaterialien integrieren, sowohl farblich, gestalterisch als auch funktional.

Unsere Erhebungen belegen aber auch, dass wir im Aspekt der Freiwilligkeit den Nagel auf den Kopf getroffen haben. Die Bereitschaft der Studierenden, ihr Wissen mit anderen zu teilen, war im

freiwilligen Fall signifikant höher gegenüber teilnahmeverpflichtenden Plattform-Umsetzungen.

Schlussendlich stellte sich auch die Erkenntnis ein, dass eine breite Unterstützung der homogenen Endgeräteauswahl der Studierenden eminent wichtig ist, um die Freiwilligkeit zu fördern. Mit dem eigenen Tablet surft beziehungsweise „lernt“ es sich eben besser als im PC-Pool der Alma Mater.

Nach den intensiven Untersuchungen zur Akzeptanz und Freiwilligkeit erreichten wir einen rudimentär einsatzbereiten Prototypstatus für unsere *Zesare*-Lehr-/Lernplattform. Eine Fortsetzung des Projektes wäre wünschenswert, insbesondere um den erwähnten Informationsgedanken zu untersuchen, aber das Projekt endete im März 2013 ohne direkte Fortsetzung. Indirekt können die Ergebnisse jedoch weiter verwendet werden, insbesondere im Rahmen eines aktuellen Dissertationsverfahrens als auch – Genehmigung durch das BMBF vorausgesetzt – im Rahmen eines Innovationspfades des BMBF „Zwanzig20“-Konsortiums „Alexwis“.

Im Sinne unseres Eingangszitats sind wir stolz auf unsere *Zesare*-Ergebnisse, der wichtigere Kontext hat sich aber erst mit dem Ende unseres Projektes erschlossen. Es gibt noch vieles zu untersuchen, beispielsweise:

- Unserer Meinung nach sollten Studierende eine zentrale Informationsstelle über angebotene Zertifikate, deren Qualifikationsgrad, Zugangsvoraussetzungen, Ort etc. erhalten. Zu untersuchen wäre aber, ob das wirklich sinnvoll und zielführend ist.

- Wann fühlen sich die Plattformnutzenden ernst genommen? Gibt es ähnliche Aspekte bei Menschen mit Beeinträchtigungen? Insbesondere: Nimmt eine Person mit Sehschwäche/Erblindung eine Plattform ernst, die für Kurse für Personen ohne Beeinträchtigungen erstellt wurde, aber absolut barrierefrei ist?
- Ist vollständige Integration wirklich besser als die klare Trennung?

LITERATUR

Hattie, John (2008): Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. New York: Taylor & Francis.

Hattie, John & Aderman, Eric M. (Hg.) (2012): International Guide to Student Achievement. New York: Routledge.

„... STATT UM FAKTEN UND ABSTRAKTE PROZESSE GING ES MAL UM UNS.“

LEHR-LERN-PROJEKT FÜR MEDIZINSTUDIERENDE IN SACHSEN

PROJEKTLEITUNG

Dipl.-Psych. Maike Lippmann, PD Dr. rer. medic. Hendrik Berth
TU Dresden, Medizinische Fakultät, Medizinische Psy-
chologie und Medizinische Soziologie

PD Dr. phil. habil. Yve Stöbel-Richter
Universität Leipzig, Medizinische Fakultät, Selbständige Abtei-
lung für Medizinische Psychologie und Medizinische Soziologie

PROJEKTTEAM

Maike Lippmann, Olaf Martin, Teresa Hähnel, Sebastian Wahnelt

AUTOR_INNEN DES WERKSTATTBERICHTS

Teresa Hähnel, Maike Lippmann, Sebastian Wahnelt,
Olaf Martin, Yve Stöbel-Richter, Hendrik Berth

BEDARF UND PROBLEMAUFRISS

Die Aufnahme eines universitären Studiums bedeutet in vielerlei Hinsicht eine Umstellung. Die Studierenden müssen die Anpassung an eine neue, meist ungewohnte Lernumgebung bewältigen. Diese wartet mit einem höheren Leistungsniveau und einer komprimierten Darbietung von Lernstoff auf. Zumeist werden die Themen sehr inhaltsbezogen und in unterschiedlichen Formen unterrichtet. Nicht zuletzt sind vor allem leistungsstarke Abiturient_innen nun „eine_r von vielen“. Eine selbständige sowie langfristige Zeitplanung ist dabei vonnöten ebenso wie selbstorganisiertes Arbeiten. Zudem sind die Unterscheidung von wichtigen und unwichtigen Inhalten sowie der Umgang mit fakultativen Veranstaltungen im Studium essenziell. Diese Kompetenzen werden zu Studienbeginn überwiegend vorausgesetzt.

Die Problematik der Anpassung betrifft dabei auch und insbesondere Studierende der Medizin. Eine Überblicksarbeit von Dinkel, Berth & Balck (2008) zeigt, dass besonders Studierende der Humanmedizin eine Personengruppe darstellen, die in hohem Maße Belastungen erleben und im Vergleich zur Allgemeinbevölkerung eine erhöhte Prävalenz psychischer Beschwerden aufweisen. Als Belastungsquellen werden dabei vor allem Aspekte der Studienorganisation, aber

auch die Kommunikation mit den Ärzten und der Prozess der beruflichen Sozialisation als solcher genannt.¹

In den ersten Semestern haben die Studierenden häufig Probleme, ihre alten Lerngewohnheiten an die neuen Gegebenheiten und Anforderungen anzupassen. Gegen Ende der Vorklinik werden meist Probleme bei der Vorbereitung zum ersten Abschnitt der Ärztlichen Prüfung angegeben. Unabhängig von der Studiumsphase berichten die Studierenden häufig von Überlastungserleben und Erschöpfungszuständen. Das hohe Anforderungsniveau des Medizinstudiums wird auch dadurch begründet, dass die Studierenden zusätzlich zum medizinteoretischen Wissen allgemeine und medizinspezifische soziale und kommunikative Handlungskompetenzen und Fertigkeiten erwerben sollen. Aber diese Kompetenzen werden nicht automatisch im Zuge der klinischen Ausbildung erworben.

¹ Auch die Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks konnte einen hohen Beratungsbedarf belegen, der sich neben finanziellen vor allem durch studien- und leistungsbezogene Probleme begründet (BMBF 2010). Dabei zeigte sich, dass die studien- und leistungsbezogenen Themen vor allem die Bereiche Arbeitsorganisation und Zeitmanagement (15 %), Zweifel, das Studium fortzuführen (13 %), Arbeits- und Konzentrationsschwierigkeiten (13 %), Prüfungsangst (13 %), Lern-/Leistungsprobleme (12 %) und depressive Verstimmungen (13 %) betrifft. Rockenbach, Meister, Schmutzer & Alfermann (2006) konnten in ihrer Untersuchung zeigen, dass Studierende der Humanmedizin im Vergleich zur Allgemeinbevölkerung eine niedrigere Lebenszufriedenheit angeben und dass sie schon während des Studiums in der „Burn-out-Spirale“ stecken. In die psychosoziale Studierendenberatung der Medizinischen Psychologie an der Medizinischen Fakultät der TU Dresden kommen die rat-suchenden Studierenden aufgrund der oben genannten Probleme. Dabei fällt auf, dass der Beratungsbedarf seit 2000 kontinuierlich zunimmt (Balck 2006), wobei besonders Studierende im vorklinischen Teil die Beratungsstelle aufsuchen.

Somit sollte das im Verbund der Universitäten Uni Leipzig und TU Dresden durchgeführte Lehr-Lern-Projekt die Verbesserung der Studierfähigkeit im Medizinstudium und die Förderung von Kernkompetenzen für die ärztliche Tätigkeit zum Ziel haben.

PLANUNG UND AUFBAU

Die Auswahl der Inhalte orientierte sich hauptsächlich daran, ob die Themengebiete eine spezifische Relevanz für Medizinstudierende haben. Weiterhin sollte eine Alltagstauglichkeit gewährleistet sein, die eine entsprechende Praktikabilität und Effizienz vorweist.

Methodenauswahl

Die Schwerpunktsetzung in der Auswahl der Methoden galt anteilig dem Aufbau von Wissen (20 %), der Entwicklung von Fähigkeiten & Fertigkeiten (50 %) und der Einstellungs- & Haltungsbildung (30 %). Die Begründung hierfür möchten wir beispielhaft anhand des Lernplaners (Modul 2: Lernstrategien) liefern: Jeder Studierende kann begründen, warum es sinnvoll ist, einen Lernplan zu erstellen und was man dabei beachten sollte (20 % Wissen). Doch die Umsetzung erfolgt erfahrungsgemäß oft nur ungenügend und lückenhaft. Deshalb wurde der Schwerpunkt (50 % Fähig- & Fertigkeiten) auf die direkte Anwendung gelegt und klare Verhaltensweisen geplant, durchgeführt und kontrolliert. Aufgrund der direkten Planung im Workshop wurde eine aktionale Phase vollführt, die sich auf die zukünftige Handlungsplanung auswirken kann. Die Bewertung der Durchführung (30 %) wirkt einstellungsbildend und konnte über das Feedback der Teilnehmenden bestätigt werden.

Da die klassische Vorlesung dem Prinzip der Instruktion entspricht, ist sie in der Themenauswahl, Gliederung, Gewichtung und Bewertung der Inhalte sowie in der Form ihrer Darstellung dozentenorientiert (Fabry 2008). Aus motivationalen Gesichtspunkten ist die Rolle der Lernenden somit hauptsächlich rezeptiv und die Mitarbeit stark eingeschränkt. Eine tief greifende Auseinandersetzung mit der Thematik ist erschwert, obwohl sie für die Fähigkeits- und Einstellungsentwicklung überaus wichtig ist. Um dieser Problematik zu begegnen, wurden mittels Interaktionen die folgenden didaktischen Mittel gezielt eingesetzt: Fragen, Murmelgruppen, Abstimmungen, eigene Definitionsversuche und Experimente. Aufbauend auf den erarbeiteten Grundlagen der Vorlesung wurde auf eine zeitnahe Durchführung des Workshops geachtet. Um den selbstgesteckten Vorgaben zu genügen, wurden Methoden angewendet, welche Fähig- und Fertigkeiten aufbauen und eine bewusste Entwicklung der eigenen Haltung provozieren. Hierfür gehörten Diskussionsrunden, Brainstorming, Übungen und Selbsterfahrungen zum Kern des Arsenal. Um ein produktives Arbeitsklima zu gestalten, wurden gruppenspezifisch wirksame Methoden genutzt. Diese grundlegende Investition in Vertrauen und Akzeptanz ermöglichte eine positive, wertschätzende Gruppenhygiene, welche sich bei intensiven, persönlichen Themen als nutzbringend erwies. Hierfür waren Gruppenregeln wie „es gibt kein Falsch und Richtig“ und „die Person wird von einer Bewertung ausgeschlossen“ die notwendige Essenz und Orientierung.

MODULE, VORLESUNGEN, WORKSHOPS: THEMEN, DURCHFÜHRUNG, FEEDBACK UND ANREGUNGEN

„Gerade mündliche Prüfungen stellen für viele Studierende einen Albtraum dar.“

Modul 1 zu Präsentationstechniken und speziellem Verhalten in Prüfungssituationen

Vorlesung 1

Die erste Vorlesung zum Thema „Präsentationstechniken und Verhalten in Prüfungssituationen“ beschäftigte sich u. a. konkret mit Prüfungssituationen und deren Merkmalen (mündlich, Multiple Choice etc.) sowie zugeordneten Tipps. Des Weiteren wurden essenzielle Hinweise für eine gute Vorbereitungsphase gegeben. Theoretische Grundlagen zum Umgang mit Aufregung bildeten einen letzten Punkt.

Die Studierenden gaben an, die Vorlesung sei informativ und gut strukturiert gewesen und habe hilfreiche, konkrete Tipps beinhaltet. Einige Studierende schlugen weniger Stofffülle und mehr Interaktion mit dem Publikum vor. Aus diesem Grund entschlossen wir uns an dieser Stelle, die übersichtliche Struktur bei den weiteren Vorlesungen beizubehalten und die interaktive Seite auszubauen.

WORKSHOP 1

Einführung und Anwendung von Feedbackregeln

Ein wesentliches Ziel des ersten Workshops war es, den Studierenden allgemeine Feedbackregeln zu vermitteln und diese zu üben. Dies fügte sich auch in den weiteren Verlauf des Workshops gut ein. Im Rahmen der Rückmeldungen zu den Selbstpräsentationen von Seiten der jeweils zuschauenden Gruppe konnten diese Regeln vertieft werden.

Sinnvoll in diesem Zusammenhang war die Anwesenheit eines Gruppenleiters, welcher moderieren und Hilfestellung leisten sowie als Modell für das Feedbackgeben fungieren konnte. Der Gruppenleiter gab jeweils zum Schluss ein Feedback an die/den Präsentierende_n, um das volle Potential an in der Gruppe vorhandenen Ideen auszuschöpfen.

Zu beachten ist, dass bei Hilfestellungen zum Feedback Vorschläge zur Umsetzung gemacht und anschließend geübt werden können. Die Relevanz von gutem, informativem Feedback sollte betont werden. Die Möglichkeit jeder/s Teilnehmenden, die/der Feedback bekommt, sich aus diesem anzunehmen, was ihr/ihm persönlich wichtig und sinnvoll erscheint, wurde in den Vordergrund gestellt. Das kann eine entlastende und zugleich motivierende Wirkung haben.

Training der Selbstpräsentation

Die Studierenden wurden vorab gebeten, ein Thema für eine Kurzpräsentation von 3 Minuten vorzubereiten. Im Workshop selbst bekamen alle Teilnehmenden die Gelegenheit, eine Präsentation zu halten und dabei, falls gewünscht, das Flipchart oder eigens mitgebrachte Materialien zu verwenden. Die Präsentationen wurden mit einer Kamera aufgezeichnet und im Nachgang nach erneuter Vorführung gemeinsam ausgewertet.

Als günstig erwies sich die Möglichkeit, einen Beobachtungsfokus festzulegen. Die Teilnehmenden konnten somit selbst bestimmen, welches Feedback sie am meisten interessiert. Die erneute Vorführung des Videos war mit dem eigenen, distanzierten Blick auf die Präsentation verbunden und ermöglichte sowohl differenziertes Feedback von Seiten der Gruppe als auch einen „Blick von außen“ auf die eigene Präsentation. Die Einführung von Feedbackregeln vor Beginn der Präsentationen erwies sich als lohnenswert. Somit hatte auch die Feedback gebende Gruppe der Zuschauenden jeweils eine Übungsaufgabe für die Zeit der Präsentationen. Die Erkenntnis, dass alle Teilnehmenden vor Beginn ihrer Präsentation Aufregung verspüren und dies nicht immer von außen sichtbar ist, hatte einen motivierenden Effekt.

Zu beachten ist bei der Durchführung, dass die Begutachtung der Präsentationen aller Teilnehmenden viel Zeit in Anspruch nimmt, diese jedoch lohnenswert ist. Dies zeigte sich auch am positiven Feedback der Studierenden.

Strategien zum Umgang mit Aufregung

Gemeinsam mit den Studierenden wurden allgemeine Komponenten von Aufregung (Körper, Gedanken, Gefühl, Verhalten) beispielhaft erarbeitet. Wichtig war, dass die Studierenden mit dem jeweiligen Begriff etwas verbinden konnten (etwa Gedanken wie „Ich habe nicht genug gelernt“ oder Schwitzen bei der körperlichen Komponente). Die Begriffe Angst oder Prüfungsangst wurden explizit nicht genannt, um eine Pathologisierung bzw. Thematisierung von Angst, denen das Training nicht gewachsen gewesen wäre, zu vermeiden. Inhaltlich war dieser Abschnitt jedoch an allgemein verhaltenstherapeutischen Grundlagen orientiert. Für jede Komponente wurden im Anschluss Möglichkeiten des Umgangs diskutiert. So wurde beispielsweise für die körperliche Seite der Aufregung die Anwendung von Entspannungsverfahren empfohlen und ein kurzes Verfahren ausprobiert. Für die Seite der Gedanken wurden negative Gedanken auf einen Zettel geschrieben, um Überflüssiges „herauszuschreiben“ und eine erneute Fokussierung der Aufmerksamkeit, etwa auf die bevorstehende Prüfung, zu ermöglichen.

Die Bewertung dieses Bereichs durch die Teilnehmenden spiegelt unseres Erachtens sehr unterschiedliche und individuelle Bedürfnisse der Studierenden wider. So wollte ein Teil der Studierenden unterschiedliche Entspannungsverfahren kennenlernen, während andere diesbezüglich bereits Vorerfahrung mitbrachten, wieder andere wünschten sich, ganz andere Methoden einzuüben. Insgesamt empfehlen wir im Rahmen des Workshops zu betonen, dass

an dieser Stelle nur ein Überblick gegeben und der Workshop nur einführend verstanden werden kann. Eine weitere Möglichkeit wäre sicherlich das Anbieten von zusätzlichen Spezialworkshops (z. B. Entspannungsverfahren).

FAZIT MODUL 1

Die Studierenden merkten zu Workshop 1 an, dieser habe wertvolles persönliches Feedback beinhaltet. Durch die kleinen Gruppen sei es möglich gewesen, auf jede_n Einzelne_n einzugehen und man habe sich dadurch auch selbst einbringen können. Insgesamt sei die Atmosphäre freundlich-empathisch und damit unterstützend gewesen. Durch die Videoaufzeichnungen sei direktes Feedback möglich geworden und man habe sich selbst von außen sehen können. Zusammenfassend habe es viele Anregungen gegeben und durch die Kommunikation, an der jede_r beteiligt gewesen sei, einen hohen Lernzuwachs. Gewünscht hätten sich die Studierenden noch mehr konkrete Tipps bezüglich der Entspannungsverfahren bzw. Bewältigung von Aufregung, die auf einem Handout hätten zusammengefasst sein können.

„Studieren ist nicht gleich Studieren. Zeit kann sowohl effektiv verwendet werden als auch schnell verloren gehen.“

MODUL 2

zu Lernstrategien und Zeitmanagement

Vorlesung 2

Als Lernziele der zweiten Vorlesung wurden Punkte definiert, welche sich aus den veränderten Bedingungen der Lehre im Vergleich zur Schule ergeben. Hierbei standen vor allem die Quantität und Qualität der Lerninhalte vor dem Hintergrund der engen zeitlichen Begrenzung im Zentrum. Eine deutlich bewusstere Lernplanung ist angesichts der eigenverantwortlichen Herangehensweise im Studium vonnöten. Diesem Problemfeld wurde mit folgenden Lernzielen begegnet: Mittels der Vorlesung sollte der Nutzen einer guten Lernplanung erkannt werden. Des Weiteren sollte die spezifische Erarbeitung des medizinischen Lernstoffs verdeutlicht werden. Abschließend sollten die Studierenden begründen können, welche sinnvollen Rückschlüsse für das Auswendiglernen aus Erkenntnissen der Gedächtnisforschung, einem bedeutenden Punkt im Medizinstudium, abgeleitet werden können.

Hierfür wurden Themen wie das rationale Lesen sowie die positiven Effekte von Pausengestaltung und zeitlichem Rahmen auf die Lernleistung erklärt. Die Gedächtnisfunktionen wurden am Beispiel des

Vergessens und der Blockierung von Abrufprozessen beschrieben. Hieraus wurden spezifische Gedächtnistechniken (Grundregeln, Locitechnik, Mindmapping) abgeleitet. Es wurden klare Orientierungen hinsichtlich einer adäquaten Wiederholung und deren Effekte erarbeitet. Ein letzter großer Punkt war die Planung des Arbeitsprozesses. Hierfür wurden klassische Prinzipien wie das Eisenhower-Prinzip oder das Pareto-Prinzip und deren Konsequenzen für die Lernplanung vorgestellt. Die Präsentation der Vorteile von Zeitmanagement ermöglichte, dass am Ende der Vorlesung der Wunsch bei einem Großteil der Zuhörer_innen bestand, einen konkreten Plan für das aktuelle Semester zu erstellen. Diesem Bedürfnis folgten wir in unserem Workshop.

Als Stärken von Vorlesung 2 benannten die Studierenden den interaktiven Ansatz, die Vermittlung eines Überblicks, die Vielzahl von Beispielen sowie das Handout. Ein Studierender meinte:

„Normalerweise sitzen wir in der Vorlesung und werden mit Infos (...) überflutet – da waren die LLP-Vorlesungen [Anm. der Redaktion: Lehr-Lern-Projekt-Vorlesungen] weniger frontal, sondern überraschend interaktiv und entspannt.“ Als Verbesserungsvorschläge merkten die Teilnehmenden an, das Skript bzw. die Präsentation hätten ausführlicher sein können.

WORKSHOP 2

Anwendung verschiedener Lerntechniken

Der zweite Workshop hatte u. a. zum Ziel, verschiedene Lerntechniken zu üben. Beispielhaft wurden drei Techniken (SQ3R, Mindmapping, Karteikastenmethode) anhand von fünf zur Auswahl stehenden Texten geprobt. Die Texte selbst hatten Lernstrategien und Hintergrundinformationen zur Funktionsweise des Gedächtnisses zum Thema. Es bot sich dabei an, dass jede_r jede Technik in der genannten Reihenfolge anhand eines Textbeispiels übte. Einige Studierende hatten sich an dieser Stelle die Bearbeitung wissenschaftlicher Texte anstelle der verwendeten Texte zu Lernmethoden und Gedächtnis gewünscht, was eine Anregung für einen überarbeiteten Workshop darstellen könnte.

Vertiefung Zeitmanagementstrategien mit Erstellung eines Lernplanes

Anschließend hatten die Studierenden Gelegenheit, unter Anleitung des Gruppenleiters sowie im Austausch mit der Gesamtgruppe ihren ganz individuellen „Lernplaner“ auszufüllen und damit ein auf sie zugeschnittenes Lern- und Zeitkonzept zu entwickeln. Dafür wurde zunächst auf eine Aufgabe zurückgegriffen, welche die Studierenden in Vorbereitung auf den Workshop einige Tage zuvor ausfüllen sollten, nämlich einen detaillierten tabellarischen Tagesablauf. In diesen sollte im 30-Minuten-Takt genau abgetragen werden, was an diesem Tag getan wurde. Im Seminar wurde dieser Plan aufgegriffen, um einen durchschnittlichen Tagesablauf („Baseline“) zu

erstellen, die einzelnen Tagesbestandteile Bereichen (Lernzeit inkl. Besuch von Lehrveranstaltungen, Arbeitszeit im Haushalt etc., Freizeit) zuzuordnen und sich somit einen Überblick zu verschaffen. Des Weiteren wurden die maximal mögliche Lernzeit pro Tag und die individuelle Leistungskurve eruiert. Danach wurden alle Aktivitäten der „Baseline“ in das den Studierenden aus der Vorlesung bekannte Eisenhower-Prinzip eingeordnet.

Im Anschluss daran wurde die Lernmotivation thematisiert (s. u. für weitere Details). Darauffolgend skizzierten sich alle Studierenden einen kurzen Überblick über die in diesem ersten Semester noch zu bewältigenden Aufgaben sowie die Abschätzung von deren zeitlicher Länge inklusive eines realistischen Puffers. Abschließend wurde aufbauend auf allen in Workshop 2 erarbeiteten Informationen eine Ableitung von der langfristigen Planung zum Wochenplan und zur individuellen Tagesgestaltung vorgenommen. Dabei fanden bei der individuellen Tagesgestaltung Hindernisse, Zeitfresser, Freizeitgestaltung, Pausengestaltung, Tagesausklang und Belohnung, Notfallplan und der Tagesstart Beachtung. Für die Wochenplanung wurde der individuell optimale Tagesplan zugrunde gelegt und anhand dessen die folgende Woche konkret geplant.

Erhöhung der Lernmotivation

Die Studierenden hatten die Möglichkeit, ihre eigenen „Motivatoren“ mit Hilfe einer Skala herauszufinden sowie nachfolgend konkret zu operationalisieren. Die „Motivatoren“ wurden „SMARTen“ Teilzielen zugeordnet.

FAZIT MODUL 2

Die Studierenden betonten als Stärken des zweiten Workshops den möglichen Erfahrungsaustausch mit anderen, das stringente Grundkonzept, welches dennoch in einen individuellen sowie konkreten Zeitplan mündete, das Erlernen von Strategien, das Anregen der Motivation, die Möglichkeit für Fragen, die freundliche Atmosphäre und die kleinen Gruppen. Als Verbesserungsvorschlag wurde genannt, es solle noch mehr Übungen geben. Insgesamt betonten die Studierenden, das Modul 2 sei sehr ansprechend, effektiv und praxisbezogen gewesen.

„... um für die Zukunft gewappnet zu sein ...“

MODUL 3

zu Work-Life-Balance

Vorlesung „Work-Life-Balance“

Diesem stark selbsterfahrenden Thema wurde sich in der Vorlesung mittels des soziologischen Konzepts der „Rollen“ in Gesellschaften und der Veränderungen aufgrund der Entwicklung vom Industriezeitalter hin zum Technologiezeitalter genähert.

Die Hürden im Anpassungsprozess, wie die allgegenwärtige Erreichbarkeit aufgrund von Internet und Handy und einer Vermischung von Familie und Beruf, Freizeit und Arbeit wie auch die veränderte Lebenseinstellung vom „entweder-oder“ hin zum „sowohl-als-auch“, sind Kernpunkte der Sensibilisierung für eine bewusste Identitätsarbeit. Diese galt für uns als Grundlage einer ausgeglichenen „Balance“.

Hierbei wurden die spezifischen Herausforderungen im Medizinstudium angesprochen. Die aktuelle Situation der Studierenden konnte als Vorlage genutzt werden, da das Ende des ersten Semesters mit einer ersten erheblichen Lernbelastung oft schon die persönlichen Stresssymptome – die einen Gradmesser der „Work-Life-Balance“

darstellen – erkennbar macht. Die Umsetzung der Präsentation wurde über die plattformübergreifende Anwendung „Prezi“ gestaltet und fand aufgrund der anschaulichen Gestaltung und Informationsvermittlung eine große Akzeptanz. Die Studierenden gaben zur dritten Vorlesung an, diese sei sehr ansprechend und interaktiv gewesen, insbesondere die Präsentationstechnik habe überzeugt. Als Verbesserungsvorschlag empfahlen sie, noch mehr Informationen in die Vorlesung zu integrieren bzw. diese länger zu halten. An diesem Punkt wird deutlich, dass in der dritten, fakultativ angebotenen Vorlesung der hochmotivierte Kern der Studierenden saß.

WORKSHOP 3

Sensibilisierung für die eigenen Stresssymptome

Der abschließende Workshop widmete sich in Anknüpfung an die Vorlesung zunächst dem Thema Identität und dessen Bezügen zu den eigenen Bedürfnissen. In diesem Zusammenhang wurde Bezug auf die Vergangenheit genommen. Die Studierenden sammelten dabei schriftlich die „Meilensteine“ ihres Lebens sowie ihr Lebensmotto. Anschließend ging es um die Gegenwart. Hier hatten die Studierenden Gelegenheit, zunächst eine Checkliste mit möglichen Stresssymptomen für sich durchzugehen und dabei für individuelle Anzeichen von „Imbalance“ sensibel zu werden.

Achtsamkeitstraining

Zur Verstärkung der Achtsamkeit in der Gegenwart und mit dem Ziel der Betrachtung der eigenen, aktuellen Wünsche und Bedürfnisse wurden anschließend ein Genusstraining sowie eine Atemmeditation durchgeführt.

Erstellung eines individuellen Zukunftskonzepts hinsichtlich Work-Life-Balance

Abschließend ging es um einen Ausblick und zukünftige persönliche Entwicklungsschritte. Die Studierenden waren dabei angehalten, die Bedeutung der Erfahrungen aus dem kurzen Achtsamkeitstraining für ihre Zukunft zu eruieren. Diesbezügliche Gedanken, Wünsche, Ziele und Veränderungen konnten sie in einem Brief aus der Zukunft, adressiert an eine sehr vertraute Person, festhalten. Diese konkrete Beschreibung ihrer erfüllten Wünsche in der Zukunft wirken handlungsinitiierend.

FAZIT MODUL 3

Insgesamt bewerteten die Studierenden das Modul als „sehr tolles Angebot“, was an einigen Stellen durch noch mehr praktische Beispiele und Methoden optimiert werden könnte. Die Studierenden merkten die Motivation der Workshopleitung für das Thema positiv an, außerdem habe der Workshop über eine gute Struktur und angemessene Übungen verfügt. Gewünscht hätten sich die Studie-

renden noch mehr konkrete Techniken und mehr Zeit. Überrascht hat uns das Feedback hinsichtlich der Erstellung eines individuellen Zukunftskonzepts, da ein Großteil der Zeit und Methoden genau für diesen Aspekt verwendet wurden. Es ist an dieser Stelle interessant, was ein Studierender treffend zusammenfasste: „... Stressbewältigung, Resilienzstärkung, Lebensplanung und Identitätsfindung gehören (...) zur WLB (...) das war vielen bis dahin nicht bewusst“. Wir haben – auch vor dem Hintergrund der geringeren Teilnehmendenzahl als in den vorangegangenen Modulen – die Hypothese, dass die Relevanz von „Work-Life-Balance“ am Studienanfang und in Anbetracht einer Vielzahl vorerst zu bestehender Prüfungen eventuell in den Hintergrund gerät.

AUSBLICK

Zusammenfassend kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass das Lehr-Lern-Projekt eine, um es mit den Worten eines Studierenden zu sagen, „Investition“ ist, die „später Zeitersparnis und Effektivität im Studium“ bringt. Einige der teilnehmenden Studierenden besaßen bereits eine Ausbildung und damit Problembewusstsein und Motivation für die angebotene Thematik. Die Reihenfolge der Module sowie die Passung im Studienverlauf (bspw. eine für Studierende aller Semester offene Blockveranstaltung) könnten diesbezüglich überdacht werden, um noch mehr Studierende für die Teilnahme am Projekt zu begeistern. Wir freuen uns, dass die Studierenden sich scheinbar mit ihren Problematiken bei uns aufgehoben gefühlt haben und wollen abschließend wieder einen Studierenden zu Wort

kommen lassen: „Medizin studieren ohne Stress und Probleme?! Dies ist eine Utopie, doch man kann die Belastung im Medizinstudium senken und Lebenszufriedenheit steigern.“

LITERATUR

Balck, F. (2006): Zehn Jahre Medizinische Psychologie und Medizinische Soziologie in Dresden – 1996 bis 2006. Lengerich: Pabst.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2010): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009. 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem. Bonn, Berlin: BMBF.

Dinkel, A., Berth, H. & Balck, F. (2008): Belastungen und psychische Beschwerden von Medizinstudierenden: Ein Überblick. In: Brähler, E., Alfermann, D. & Stiller, J. (Hg.): Karriereentwicklung und berufliche Belastung im Arztberuf. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 11–35.

Fabry, G. (2008): Medizindidaktik. Ein Handbuch für die Praxis. Bern: Huber.

Rockenbach, K., Meister, U., Schmutzer, G. & Alfermann, D. (2006): Lebenszufriedenheit von AbsolventInnen der Medizin. Eine empirische Untersuchung zum Vergleich der Lebenszufriedenheit von AbsolventInnen mit Gleichaltrigen sowie zur Aufklärung des Faktors Lebenszufriedenheit. In: Gesundheitswesen, 68, S. 176–184.

SPRACHE UND FACHSOZIALISATION

Rezension und weiterführende Gedanken zu Michael Becker-Mrotzek, Karen Schramm, Eike Thürmann, Helmut Johannes Vollmer (Hg.): *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Fachdidaktische Forschungen 3*. Münster: Waxmann, 2013.

REZENSENTIN

Anja Centeno García
freiberuflich als Dozentin und Trainerin an Hochschulen, privaten Bildungseinrichtungen und Unternehmen

Über Sprache erschließen wir uns Wissens- und Fachwelten. Ohne Sprache sind Lehre, Lernen und Wissenschaft undenkbar. Der Sammelband *Sprache im Fach*, herausgegeben von Michael Becker-Mrotzek, Karen Schramm, Eike Thürmann und Helmut Johannes Vollmer, widmet sich den Zusammenhängen zwischen Sprachlichkeit und fachlichem Lernen. Er greift damit ein wesentliches und in den Fachdidaktiken lange vernachlässigtes Thema auf (S. 7). Nun ist die Fachdidaktik naturgemäß auf die schulische Bildung orientiert, entsprechend konzentrieren sich die Beiträge auf Fragen und Aspekte der (Fach-)Sprachlichkeit und des schulischen Lernens innerhalb des Fächerkanons. Für die fachbezogene Hochschuldidaktik bieten sich jedoch vielversprechende Anschlussstellen zur Auseinandersetzung mit Wissenschafts- und Fachkommunikation in Bezug auf den Erwerb von Fachkompetenz und die professionelle Entwicklung von Studierenden. Ausgehend von Überlegungen zu Sprache und Fachsozialisation an der Hochschule fokussiert die Besprechung des Bandes ausgewählte Beiträge, um mögliche Ansatzpunkte aufzuzeigen.

ZUR FACHKOMMUNIKATIVEN KOMPETENZENTWICKLUNG AN DER HOCHSCHULE

Das Verständnis von *scientific communities* als Kommunikationsgemeinschaften (u. a. Weingart 2003) lässt sich auf die Lehrsituation ausweiten. Die wissenschaftliche Sozialisation Studierender ist eng

an Sprache geknüpft. Das schließt die Auseinandersetzung mit Sprache in ihrer spezifischen Ausprägung ein. Noviz_innen gewinnen nicht zuletzt über die Fachkommunikation Zugang zur Fachkultur, denn über Sprache kommen Wissen, Werte, Einstellungen und Herangehensweisen, kurz domänenspezifisches Denken zum Ausdruck. Sprache ist Sediment und Form für die gesellschaftlich-institutionelle Wissensentwicklung (Ehlich 1994). Sprache ist ein Instrument des Denkens (Baumann 2006). Sprache beeinflusst, was wir grundsätzlich unter Wissenschaft verstehen (u. a. Jakobs 1999). „Zur Kommunikation über Wissen haben sich spezifische fachliche Sprachhandlungsmuster herausgebildet, die durch das wissenschaftliche Denken und Handeln der jeweiligen Wissenschaftsepoche und Disziplin, aber auch durch institutionelle Interessen geprägt werden“ (Jakobs 1999, S. 55).

Studierende bringen bereits Vorwissen und Vorstellungen zu Fach- und Wissenschaftskommunikation ins Studium ein, denn der fachkommunikative Kompetenzerwerb beginnt maßgeblich in der allgemeinbildenden Schule. „Sprachenübergreifend und diskursiv wie auch textuell ist gleichwohl zu konstatieren, dass Hochschul- und Wissenschaftskommunikation komplexe – ja komplexere als die schulischen – Handlungsformen und Wissensstrukturen aufweisen“ (Redder 2009, S. 21). In dieser kommen systematisch verschiedene Perspektiven auf das Thema zur Sprache und aktivieren Aneignungsstrukturen, die mit der forschenden Auseinandersetzung und wissenschaftlichen Problemlöseprozessen vergleichbar sind.

Mangels einer sprachsensiblen¹ Lehre in Schule und später im Studium etablieren sich nicht selten subjektive Theorien. Zum Beispiel beruhen Probleme mit Fachtexten aus der Sicht der Studierenden auf starkem Fach- und Fremdwortgebrauch sowie einer komplexen Syntax. Untersuchungen zur literalen Kompetenz von Studierenden (z. B. Guckelsberger 2012) zeigen, dass die Schwierigkeiten jedoch vorrangig im Umgang mit der alltäglichen Wissenschaftssprache angesiedelt sind. Darunter versteht Ehlich (1994) vermeintlich der Alltagssprache zugehörige Strukturen, wie ‚eine Erkenntnis setzt sich durch‘, die nicht fachspezifische mentale und kommunikative Tätigkeiten von Wissenschaftler_innen widerspiegeln. Obwohl die Bedeutung fachkommunikativer Gegebenheiten auch über die Linguistik hinaus unumstritten ist, wird der Zusammenhang von Fachsozialisation und Kommunikation selbst in der Sprachwissenschaft nur bedingt thematisiert. Damit Studierende zunehmend eigenständig und verantwortungsbewusst fachbezogen kommunizieren können, müssen sie Formen und Funktionen fachsprachlicher Besonderheiten erkennen, Kommunikationsmuster auf ihre Angemessenheit hin beurteilen und das eigene Kommunikationsverhalten ziel(gruppen)orientiert steuern können.

Der vorliegende Band vermittelt einen Eindruck, wie man sich der Thematik im schulischen Bildungskontext nähert.

1 Begriff nach Leisen (2010).

ZUR PUBLIKATION

Der 2013 in der Reihe „Fachdidaktische Forschungen“ des Waxmann Verlages Münster erschienene Sammelband vereint ausgewählte Beiträge, die auf dem gleichnamigen fachdidaktischen Kongress der Universität Köln im Oktober 2011 vorgetragen und in den anschließenden Diskussionen weiterentwickelt wurden. Die Herausgeber_innen unterstreichen in ihrer Einleitung: „Sprache ist als eine zentrale Dimension in der Bestimmung von Fachlernen, von Fachkompetenz und fachlicher Bildung erkannt und wird bei der Erforschung des Lehren und Lernens fachlicher Gegenstände in Zukunft zu berücksichtigen sein“ (S. 8). Der Bildungserfolg ist abhängig von der Kenntnis vorherrschender Praktiken und Normen des Sprachgebrauchs. Das Konzept des sprachsensiblen (S. 32) bzw. sprachbewussten (ebd.) Fachunterrichts ist vor diesem Hintergrund Leitgedanke der insgesamt 21 thematischen Beiträge, die in fünf Bereiche gegliedert sind. Einem fachübergreifenden Teil folgen die Bereiche Deutsch, Mathematik, Natur- und Gesellschaftswissenschaften, die spezifische Problemfelder der Fächer in der Sekundarstufe thematisieren. Die Beiträge umfassen empirische Studien, theoriebasierte Modellierungen von Kommunikationsprozessen und Kompetenzprofilen sowie Beschreibungen didaktisch-methodischer Ansätze.

Die Zusammenfassung ausgewählter Beiträge konzentriert sich auf den ersten Teil und soll einen Eindruck möglicher Herangehensweisen vermitteln. Den Auftakt zum ersten Teil des Bandes gestal-

tet Sabine Schmölder-Eibinger mit ihrem Beitrag zu „Sprache als Medium des Lernens im Fach“. Sie skizziert in groben Zügen die Termini „Bildungssprache“ und „Schulsprache“ als die beiden zentralen Facetten der Sprache im Kommunikationsbereich Schule (S. 25f.). Davon ausgehend umreißt sie sprachliche Kompetenzen in der Schule, das Zusammenwirken von literalen Fähigkeiten² und fachlichem Kompetenzerwerb sowie prototypische Problemfelder, um abschließend didaktische Perspektiven im Sinne eines sprachbewussten, sprachintegrierenden³ Fachunterrichtes zu formulieren. Das Konzept der Bildungssprache⁴ im Sinne eines sprachlichen Registers bzw. einer Varietät zeigt sich als Dreh- und Angelpunkt für den gesamten Band. „Bildungssprache ist jene Sprache, die sowohl die sozialen und kulturellen Praktiken der Sprachverwendung als auch die Formen der Vermittlung von Wissen in einer Gesellschaft bestimmt“ (S. 25). Sie ist kulturelles Kapital (dazu Bourdieu 1991), historisch gewachsen, über die Schule hinaus in jedem Bildungskontext bedeutsam und gekennzeichnet durch einen

2 Zu beachten ist, dass die Autorin von einem ganzheitlichen Konzept literaler Fähigkeiten ausgeht, in dem Lese- und Schreibkompetenzen im Sinne Brockmeiers (1998) als diejenigen Fähigkeiten verstanden werden, mit den verschiedenen Optionen einer Schriftkultur im jeweiligen Handlungsfeld angemessen umzugehen.

3 Der sprachintegrierende Fachunterricht geht über das Bewusstmachen hinaus, in dem fachsprachliches Lernen zum Unterrichtsgegenstand und Fachsprache aktiv zugänglich gemacht wird.

4 In ihrer Definition des Terminus orientieren sich die Autor_innen an Gogolin (2007), die ihrerseits auf Habermas (1981), Bourdieu (1991) und Halliday (1994) zurückgreift.

domänenübergreifenden Charakter, ein hohes Maß an konzeptioneller Schriftlichkeit sowie lexikalischen Anleihen aus Fach- und Wissenschaftssprache(n).

Hellmut Vollmer und Eike Thürmann vertiefen die Gedanken zu Bildungssprache (S. 42–45) und entwickeln einen mehrdimensionalen Referenzrahmen zur Beschreibung bildungssprachlicher Anforderungen und Kompetenzerwartungen im konkreten Fachunterricht (S. 45–49). Der Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen vollzieht sich in erster Linie über deren Funktionalität für den Wissens- und Könnensaufbau in den einzelnen Fachbereichen (S. 54) und fachlich authentische Sprachverwendung jenseits der so genannten Schulsprache. Lehrende fungieren als bildungssprachliche Expert_innen, die neben ihrem Modellverhalten die Lernenden aktiv dabei unterstützen „Register bewusst wahrzunehmen, ihre Funktion(en) zu durchschauen und situativ bedingt zwischen ihnen zu wählen und zu wechseln“ (S. 54). Wie Thürmann/Vollmer für den Alltag schulpädagogischen Handelns betonen, gelte es, sich der eigenen Diskurse im Fach bewusst zu werden, sie aus den Gegenständen und Methoden herzuleiten und auf dieser Grundlage didaktisch methodische Konzepte bereitzustellen. Führt man diesen schulpädagogischen Ansatz gedanklich für die Belange des universitären Studiums fort, ließe sich unter dieser Prämisse die erworbene Bewusstheit und Kompetenz, um hochschul- und wissenschaftsbedingte Aspekte der Fachkommunikation ergänzen.

Die Beiträge in den anschließenden fachbezogenen Bereichen bieten neben theoretischen Herleitungen stets einen konkreten Praxisbezug anhand von Beispielen bzw. durch die Darstellung didaktischer Anwendungsszenarien. So erläutert Susanne Prediger für die Mathematik das Potenzial vernetzter Darstellungsweise am Beispiel des Vergleichs von Brüchen. Hannah Busch und Bernd Ralle zeigen anhand einfacher Methoden wie Wortassoziationen oder Wortbedeutungsanalysen Möglichkeiten zur Diagnostik und Förderungen fachsprachlicher Kompetenzen im Chemieunterricht auf. Saskia Handro entwickelt aus der Zusammenschau geschichtstheoretischer und geschichtsdidaktischer Prämissen ein Prozessmodell sprachlichen Handelns im Geschichtsunterricht.

FAZIT

Ein sprachbewusster Unterricht verlangt Lehrenden eine neue Perspektive auf ihr Fach und auf das fachliche Lernen ab, mit der sie selbst sich in ihrem Fachstudium oft nicht ausreichend auseinandersetzen konnten. Nicht nur im schulischen Fachunterricht sondern auch an der Hochschule unterscheidet sich fachspezifische Wissenschaftskommunikation nicht zuletzt darin, inwieweit die sprachliche Dimension thematisiert und elaboriert wird. Das Ausblenden kommunikativer Zusammenhänge führt zu einer Entkopplung, unter Umständen bis zur Abwertung des Sprachlichen.

Die dargestellten Modelle zur Analyse fachlicher Diskurse oder zur Beschreibung von Kompetenzprofilen können dem entgegenwirken. Sie können als Einladung gelesen werden, fachliche und sprachlich-

literale Anforderungen dezidiert zu erfassen, um auf dieser Basis sprachensible didaktische Konzepte zu entwickeln. Darüber hinaus erweist sich eine intensivere Auswertung und Einbindung von Forschungsergebnissen z. B. aus der Linguistik und insbesondere zu Deutsch als fremder Wissenschaftssprache als förderlich. In der Gesamtschau des Bandes wird deutlich, dass erst im Zusammenspiel fachübergreifender und fachspezifischer Betrachtungen die Ausprägung sprachlicher Register bzw. Varietäten erfasst und angemessene didaktische Schlussfolgerungen gezogen werden können. Damit einhergehend zeichnet sich ein umfangreicher Forschungsbedarf ab, der nur im interdisziplinären Austausch zu bewältigen ist.

LITERATUR

Baumann, Klaus-Dieter (2006): Die interdisziplinäre Analyse rhetorisch-stilistischer Mittel in der Fachkommunikation als Zugang zum Fachdenken. In: Ehlich, Konrad & Heller, Dorothee (Hg.): Die Wissenschaft und ihre Sprachen. Frankfurt a.M.: Peter Lang, S. 191–226.

Bourdieu, Pierre (1991): Language and Symbolic Power. Cambridge: Polity Press.

Brockmeier, Jens (1998): Literales Bewußtsein. Schriftlichkeit und das Verhältnis von Sprache und Kultur. München: Fink.

Ehlich, Konrad (1994): Die Lehre der deutschen Wissenschaftssprache: sprachliche Strukturen, didaktische Desiderate. In: Kretzenbacher, Heinz L. & Weinrich, Harald (Hg.): Linguistik der

Wissenschaftssprache. Berlin; New York: de Gruyter, S. 325–351.

Gogolin, Ingrid (2007): Herausforderung Bildungssprache. In: Bausch, Karl-Richard; Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank G. & Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Textkompetenzen. Tübingen: Narr.

Guckelsberger, Susanne (2012): Wissenschaftliche Texte rezipieren und reproduzieren. Eine empirische Untersuchung mit Studierenden und Schülern. In: Preußner, Ulrike & Sennewald, Nadja (Hg.): Literale Kompetenzentwicklung an der Hochschule. Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 265–283.

Habermas, Jürgen (1981): Umgangssprache, Bildungssprache, Wissenschaftssprache. In: Id.: Kleine politische Schriften I–IV. Frankfurt a. M., S. 340–363.

Halliday, M. A. K. (1994): An Introduction to Functional Grammar. London: Arnold.

Jakobs, Eva-Maria (1999): Textvernetzung in den Wissenschaften. Tübingen: Niemeyer.

Leisen, Josef (2010): Handbuch Sprachförderung im Fach. Bonn: Varus.

Redder, Angelika (2009): Sprachliche Wissensbearbeitung in der Hochschulkommunikation. In: Lévy-Tödter, Magdalène & Meer, Dorothee (Hg.): Hochschulkommunikation in der Diskussion. Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 17–44.

Weingart, Peter (2003): Wissenschaftssoziologie. Bielefeld: Transcript.

VERANSTALTUNGSHINWEISE / TAGUNGSANKÜNDIGUNGEN

SEPTEMBER

Workshop on e-Learning 2013 (WeL'13)

**25. September 2013, Hochschule für Technik, Wirtschaft und Kultur
Leipzig**

Mit dem *WeL* soll allen E-Learning-Akteuren eine Plattform für den gegenseitigen Austausch zu den aktuellen Themen aus dem Bereich E-Learning gegeben werden.

Die Schwerpunktthemen in diesem Jahr sind u. a.:

- Didaktik
- Motivation
- Innovation

Neben Vorträgen wird es in diesem Jahr wieder Posterpräsentationen und (System-)Demonstrationen geben.

www.htwk-leipzig.de/wel

http://elearning.hs-zigr.de/cms/index.php?article_id=34

OKTOBER

GeNeMe'13

7. Oktober bis 8. Oktober 2013, TU Dresden

Die *GeNeMe'13* Tagung stellt innovative Technologien und Prozesse zur Organisation, Kooperation und Kommunikation in virtuellen Gemeinschaften vor und bildet ein Forum zum fachlichen Austausch. Diskutiert werden nicht nur technologische oder ökonomische Gesichtspunkte der Benutzung neuer Medien, vielmehr rücken auch soziologische, psychologische, personalwirtschaftliche, didaktische und rechtliche Aspekte in den Mittelpunkt des Interesses. Es richtet sich an Fachleute aus Forschung und Industrie und sucht den Erfahrungsaustausch zwischen Teilnehmer_innen verschiedenster Fachrichtungen, Organisationen und Institutionen aus Wirtschaft und Verwaltung.

www.geneme.de/

„Wege zu interdisziplinärer Lehre und transdisziplinärer Bildung: Wunsch und Wirklichkeit“

18. Oktober bis 19. Oktober 2013, Hochschule Coburg

Ziel dieser Tagung ist es, für Expert_innen und Akteur_innen interdisziplinärer Lehre bzw. in Programmen transdisziplinärer Bildung an Universitäten, Hochschulen und Forschungsinstituten ein Forum des wissenschaftlichen Austausches zu bieten.

Welche Wege interdisziplinärer Lehre und transdisziplinärer Bildung sollten wir gehen? Welche Elemente sollten die Konzeption transdisziplinärer Bildung bestimmen? Wie und zu welchem Zeitpunkt wird sie Teil des Studienalltags? Welche theoretischen Konzepte sind in der Diskussion? Welche der in die Praxis umgesetzten theoretischen Konzepte bieten einen Ansatz, der der Ausbildung gewünschter Schlüsselkompetenzen gerecht werden kann? Was kann als real erfassbarer Maßstab des Bildungserfolgs dienen?

Diese Fragen werden im Fokus des fachlichen Austausches dieser Tagung stehen und in unterschiedlichen Formaten diskutiert werden (Plenarvorträge, Sektionsarbeit, Workshops und Podiumsdiskussion). Alle Interessent_innen sind herzlich eingeladen.

www.studieren-in-coburg.de/veranstaltung/wege-zu-interdisziplinärer-lehre-und-transdisziplinärer-bildung-wunsch-und-wirklichkeit/

Tag der Lehre

23. Oktober 2013, Universität Leipzig

Der *Tag der Lehre* soll unter dem Titel „Lehre zum Thema machen“ allen Lehrenden der Universität Leipzig und Akteur_innen, die direkt oder indirekt mit dem Thema Lehre in Verbindung stehen, eine gemeinsame Plattform für den Austausch zu guter und innovativer Lehre bieten. In zahlreichen Diskussionsrunden, Workshops und Praxisforen können die Möglichkeiten und Herausforderungen einer neuen Lehr- und Lernkultur an unserer Hochschule diskutiert werden. Außerdem dient der Tag der Lehre dazu, die verschiedenen

hochschuldidaktischen Angebote sowie erfolgreiche Lehrprojekte der Universität vorzustellen. Die Veranstaltung wird von Mitarbeiterinnen der Projekte „LaborUniversität“ (StiL), „Prozessbegleitung StiL“ und „Lehrpraxis im Transfer“ organisiert und steht unter der Schirmherrschaft der Rektorin Frau Prof. Dr. Beate Schücking.

www.zv.uni-leipzig.de/studium/tag-der-lehre.html

Kulturelle Diversität als Querschnittsthema in der Hochschuldidaktik

25. Oktober bis 26. Oktober 2013, Universität Hamburg, Zentrum für Hochschul- und Weiterbildung

Vielfältige kulturelle Erfahrungshintergründe gehören aufgrund von Internationalisierung und Migration zum Hochschulalltag. In der Lehre geht diese Form von Heterogenität sowohl mit Herausforderungen einher als auch mit Chancen für interkulturelle Kommunikation. Wie sind hochschuldidaktische Weiterbildungsangebote zu gestalten, um Lehrende im Umgang mit interkulturellen Herausforderungen zu unterstützen und zur Nutzung kultureller Diversität anzuregen? Diese Frage steht im Zentrum des Workshops, der zunächst Materialien und Vermittlungsformen hochschuldidaktischer Weiterbildungskonzepte zur interkulturellen Kommunikation in der Lehre vorstellt. Dabei geht es insbesondere um die methodisch didaktische Bearbeitung von Fallbeispielen, die interkulturelle Herausforderungen z. B. im Hinblick auf Lehrveranstaltungen, Prüfungen oder Beratungssituationen veranschaulichen. In Form einer Didaktikwerkstatt

soll dann gemeinsam überprüft werden, wie sich der präsentierte Ansatz in Weiterbildungsveranstaltungen zu allgemeinen hochschuldidaktischen Themen integrieren lässt. So zielt der Workshop darauf ab, Weiterbildungseinheiten zu entwickeln, die die Erkundung interkultureller Herausforderungen mit dem Themen- und Methodenrepertoire der Hochschuldidaktik verbindet. Mit dem Ziel eines kollegialen Fachaustausches richtet sich der Workshop an Mitarbeitende hochschuldidaktischer Einrichtungen, die über Erfahrungen in der Durchführung von Weiterbildungsveranstaltungen für Lehrende verfügen und Interesse an einer interdisziplinären Methodenentwicklung zur Berücksichtigung von Diversitätsaspekten in Studium und Lehre mitbringen.

www.dghd.de/content/form/1374136193_Workshop_Diversit%C3%A4t_Ank%C3%BCndigung.pdf

NOVEMBER

Kompetenzorientierung und Wissenstransfer:
Neue Lern- und Lehrstrategien in den Geschichts-,
Kunst- und Orientwissenschaften

6. November bis 7. November 2013, Leipzig

Expertenworkshop des Projekts nexus und des Ägyptologischen Instituts der Universität Leipzig

Themen und Ziele der Veranstaltung: Dozierende der Geisteswissenschaften haben es nicht einfach: Exzellenz in der Forschung liefern – durch Exzellenz in der Lehre begeistern – und dann noch die Studierenden auf einen nicht klar umrissenen Arbeitsmarkt innerhalb und vor allem außerhalb der Wissenschaft vorzubereiten. Der Erwerb von Schlüsselkompetenzen gewinnt an Bedeutung und die Curricula werden zunehmend interdisziplinär ausgerichtet. Wie sollen arbeitsmarktrelevante Studiengangsentwicklung und die Vermittlung wissenschaftlicher Inhalte die Balance halten? Wie können Lernfortschritte in kompetenzorientierte Prüfungsformate übersetzt werden? Welche strukturellen Voraussetzungen müssen gegeben sein, um den heutigen Qualitätsansprüchen in Studium und Lehre zu genügen? Diese Fragen sind nur einige von vielen, die der Expertenworkshop aufgreifen möchte. Hochschullehrer, Mitarbeitende, Studierende und Promovierende ausgewählter Fächer sind eingeladen, Chancen und Risiken neuer Entwicklungen zu diskutieren, gute Beispiele für neue Lern-Lehr-Methoden aus der Praxis kennenzulernen sowie Zukunftsmodelle besprechen.

www.hrk-nexus.de/index.php?id=3417

HD MINT. Symposium zur Didaktik in MINT Fächern

7. November bis 8. November 2013, Technische Hochschule Georg Simon Ohm, Nürnberg

Das erste Symposium soll zum einen eine Zusammenfassung der bundesweiten Projekte im MINT Bereich geben und zum anderen einen Überblick über internationale Lehrmethoden im MINT-Bereich bieten. Dies kann durch Praxisberichte aus den Hochschulen geschehen oder durch Vorträge zu neuen Lehr- und Lernformen von renommierten Gastrednern aus den jeweiligen MINT Fächern.

Zielgruppe des ersten Symposiums sind Lehrende aus dem MINT-Bereich, Personen aus der Hochschulleitung, und Fachdidaktiker_innen der MINT-Fächer. Eine besondere Einladung geht an die Akteure aus weiteren, geförderten Projekten im MINT-Bereich im Rahmen des Qualitätspakts Lehre.

www.hd-mint.de/symposium-2013/

Workshop „Marketing für hochschuldidaktische Einrichtungen“

11. November bis 12. November 2013, Universität Göttingen

Nicht erst seit dem Qualitätspakt Lehre wachsen die Angebote für hochschuldidaktische Weiterbildung an deutschen Hochschulen. Dabei ist diese Weiterbildung sehr häufig freiwillig für die teilnehmenden Lehrenden zu besuchen. Die erfreuliche Entwicklung des Ausbaus bringt also mit sich, dass sich Hochschuldidaktiker_innen genau überlegen sollten und müssen, für wen sie genau was anbieten – u. a. damit sie am Ende nicht vor leeren Seminarräumen

stehen. Sie müssen sich also Gedanken über Marketing, am besten strategisches Marketing, machen. Dabei sind die Marketing-Konzepte dem in der Hochschuldidaktik verbreiteten Konzept des *shift from teaching to learning* / Teilnehmendenorientierung sehr ähnlich: Bei beiden geht es um die Orientierung an den Wünschen und Bedürfnissen der (potentiellen) Teilnehmer_innen.

www.dghd.de/aid%3D543.html

Polyvalenz – Potenziale für Hochschullehre und Studium Wissenschaftliche Tagung des Projekts interStudies

14. November 2013, Universität Greifswald

Die wissenschaftliche Tagung zum Thema *Polyvalenz – Potenziale für Hochschullehre und Studium* stellt die Jahrestagung des vom BMBF geförderten Projekts interStudies (Qualitätspakt Lehre) dar, welches eine höhere Studierbarkeit und eine breitere Kompetenzentwicklung der Studierenden, aber auch eine weitere Professionalisierung in Lehre und Prüfungswesen anzielt. Nachdem die Auftaktveranstaltung im Jahre 2012 dem Thema „Studierbarkeit verbessern, Kompetenzen entwickeln“ gewidmet war, wird nunmehr das Thema Polyvalente Lehre als typische Herausforderung für kleine und mittlere Hochschulen mit fachlich breitem Studienangebot in den Fokus gerückt.

Die wissenschaftlichen Tagungen „Polyvalenz in der Hochschullehre“ richten sich an ein regionales und überregionales Publikum,

an Lehrende, Studierende und scientific experts, aber auch an Akteure des Hochschulmanagements und der Hochschuldidaktik. Es werden aktuelle Ergebnisse der Hochschulforschung sowie beste Praxis der Hochschullehre vorgestellt und diskutiert.

In den Jahren 2013 bis 2016 soll in Greifswald eine Reihe wissenschaftlicher Tagungen zu Potenzialen und Herausforderungen polyvalenter Lehre stattfinden, um das bislang kaum beachtete Phänomen stärker in den Fokus zu rücken.

www.uni-greifswald.de/studieren/qualitaet-in-studium-und-lehre/projekt-interstudies/veranstaltungen/tagung-polyvalenz-14112013.html

Campus Innovation und Konferenztag Studium und Lehre

14. November bis 15. November 2013, Hamburg

Vor dem Hintergrund einer Bildungsmarktglobalisierung mit weltweit operierenden Anbietern und zunehmend heterogenen Zielgruppen, einer weiterhin rasanten technologischen Entwicklung, einer zunehmenden Vernetzung sowie darauf ausgerichteter Förderprogramme – darunter Qualitätspakt Lehre, Aufstieg durch Bildung – stellen sich die Fragen: Wie wird die Hochschule der Zukunft aussehen, und wie muss sie sich aufstellen, um wettbewerbsfähig zu sein?

Wie differenziert und tatsächlich nachhaltig sind Maßnahmen zur Profilbildung von Hochschulen in Deutschland? Welche Rolle spielen dabei die Aspekte gute Lehre und Life Long Learning? Welche Bedeutung erhalten technische Infrastrukturen im Sinne einer

stärkeren Serviceorientierung? Wie sehen Strategien zur Bewältigung einer zunehmenden Heterogenität durch neue Zielgruppen sowie zur Harmonisierung des Übergangs in die Hochschule und die Studieneingangsphase aus? Und wie lassen sich diese mit dem Ziel guter Lehre und Lehr-/Lerninnovationen eventuell synergetisch verknüpfen – sind MOOCs dafür ein Lösungsansatz? Welche Rolle spielen in diesem Zusammenhang Kooperationen: im Bereich der Lehre mit Bezug auf Lehr- und Lerninhalte sowie im Bereich der Forschung mit Bezug auf die Zusammenarbeit mit der Wirtschaft ebenso wie mit außeruniversitären Forschungseinrichtungen? Liefert das Motto „Hochschule der Zukunft: Vernetzt, nachhaltig, profiliert und Lehre-orientiert?“ schon wichtige Determinanten für eine zukunftsorientierte Hochschule, oder sind dies nur bildungspolitische Lippenbekenntnisse?

www.campus-innovation.de/

HDS.Forum Lehre 2013: Die heterogene Hochschule

21. November bis 22. November 2013, Hochschule Zittau/Görlitz

Am 21. und 22. November 2013 findet an der Hochschule Zittau/Görlitz am Campus Zittau bereits das vierte *HDS.Forum Lehre* zum Austausch über Lehren und Lernen an sächsischen Hochschulen statt. Unter dem Titel „Die heterogene Hochschule“ soll das Phänomen der Heterogenität in all seinen Facetten thematisiert werden. Die Heterogenität von Studierenden bezüglich ihrer sozialen Vielfalt, Erfahrungen, Kenntnisse und Motivation steht bei der Planung und Gestaltung von Lehre bereits jetzt im Fokus vieler Lehrender.

Wir wollen auf dem HDS.Forum Lehre 2013 aber auch über diesen wichtigen Aspekt von Heterogenität hinaus denken und uns ebenso mit der Heterogenität der Lehrenden, der Studienbedingungen sowie der fach- und hochschul(typ)spezifischen Lehr- und Lernkulturen auseinandersetzen. Heterogenität soll in diesem Sinne als grundlegende Herausforderung aber auch als Chance für das Lehren und Lernen an der Hochschule verstanden werden.

<https://www.hds.uni-leipzig.de/?id=95>

GML² 2013 – Grundlagen Multimedialen Lehrens und Lernens

28. November bis 29. November 2013, Berlin

Tagung zum Lehren und Lernen mit digitalen Medien und Technologien – am 28. und 29. November 2013 an der Freien Universität Berlin Open Educational Resources, MOOCs, Mobile Learning, Social Media – erlebt das E-Learning eine erneute Renaissance? Themen wie Demokratisierung des Lernens, Hochschullehre für alle, eine neue Kultur der Offenheit und des Teilens stehen seit dem letzten Jahr wieder verstärkt im Fokus der Debatte um E-Learning in der Hochschullehre.

Entgegen dieses Hypes folgte bereits vielerorts (auch international) Ernüchterung. Wie reagieren die Hochschulen auf die neuen Möglichkeiten und wie verändern die aktuellen Debatten und der verstärkte Einsatz digitaler Medien und Technologien tatsächlich das Hochschulsystem, die Hochschulstrategien und die Hochschulpolitik? Wie gestalten sich die neuen Rahmenbedingungen für die Hochschullehre – Ressourcen, Prüfungsbedingungen, Rechtsfragen und

technische Infrastruktur? Welchen Herausforderungen muss sich die Didaktik in Zeiten von MOOCs und Mobile Learning stellen?

Diese und weitere Fragen stehen im Fokus der GML² 2013. Dabei beleuchten ausgewiesene Expert_innen und Entscheider_innen nicht nur die aktuellen Entwicklungen des E-Learning in der deutschen Hochschullandschaft und im internationalen Kontext, sondern diskutieren auch die damit einhergehenden politischen, strategischen und soziokulturellen Aspekte.

Mit einem vielfach bewährten Format aus interessanten und vielseitigen Vorträgen sowie anschließenden Diskussionsrunden, bietet die Tagung den Teilnehmenden auch in diesem Jahr die Möglichkeit, sich umfassend zu informieren und sich selbst aktiv einzubringen. Ergänzt wird das Programm durch das beliebte Networking-Dinner am Abend des ersten Veranstaltungstages, das Raum für intensive Gespräche und direkten Austausch bietet. Im Vorfeld der Tagung haben die Teilnehmenden zudem die Möglichkeit, an themenspezifischen Workshops teilzunehmen.

<http://www.gml-2013.de>

DEZEMBER

ONLINE EDUCA Berlin

4. Dezember bis 6. Dezember 2013, Berlin

ONLINE EDUCA BERLIN is the largest global conference on technology supported learning and training for the corporate, education and public service sectors. Now in its 19th year, the conference will bring together over 400 speakers and more than 2000 participants from over 100 countries. In this environment which promotes international networking for all sectors ONLINE EDUCA BERLIN is the event for learning professionals to discover innovative solutions, absorb new thinking and bring home ideas in order to take action, implementing change in the field of technology and learning.

Learning is changing. Learning is also changing us. The world seems ever more complex, presenting education with new challenges. New technology can seem complicated too but it offers unparalleled opportunities, changing learning and enabling us to inspire others to learn. How is the world of learning changing? How does technology help us to change the world? With a particular emphasis on how Learning Moves, ONLINE EDUCA BERLIN 2013 will focus on change and the role of technology in promoting creativity and innovation.

www.online-educa.com/

JANUAR

Es lagen zum Zeitpunkt der Veröffentlichung des HDS.Journals keine Termine vor.

FEBRUAR

LEARNTEC 2014, Lernen mit IT

22. Internationale Fachmesse und Kongress

4. Februar bis 6. Februar 2014, Messe Karlsruhe

Die **LEARNTEC** ist die Internationale Fachmesse und Kongress für Lernen mit IT, vom 4. bis 6. Februar 2014 auf dem Messegelände in Karlsruhe.

E-Learning ist nicht mehr nur ein Trend. Mittlerweile hat es sich zu einem festen Bestandteil integrierter Bildungskonzepte entwickelt. Immer mehr Unternehmen setzen auf technikgestütztes Lernen. Die stetig wachsende Zahl an Aussteller_innen bestätigt diese Richtung und zeigt, E-Learning ist stärker als je zuvor.

Die **LEARNTEC** bietet diesem Markt ein Zuhause. Die Messe ist die wichtigste internationale Plattform für IT-gestütztes Lernen. Über 20 Jahre Kompetenz in Sachen Content und IT sprechen für sich und machen die **LEARNTEC** zu dem Branchentreffpunkt für E-Learning-Anbieter_innen und -Akteur_innen professioneller Bildung. 2014 treffen die Key-Player der Branche wieder in Karlsruhe zur **22. LEARNTEC**.

www.learntec.de/de/home/homepage.jsp

Moodle-Mahara-Moot

25. Februar bis 28. Februar 2013, Leipzig

Im nächsten Jahr findet an der Universität Leipzig die Moodle-Mahara-Moot statt. Dieses alljährliche Event richtet sich an Anwender_innen, Didaktiker_innen, aber auch Administrator_innen von Moodle und Mahara sowie Interessierte aus dem Bereich E-Learning. Zu den Themenschwerpunkten der Veranstaltung zählen der Einstieg in Moodle und Mahara, technische Fragen und aktuelle Themen, wie „MOOCs“ (massive open online courses) aus dem Bereich E-Learning.

Bis zum 29. September 2013 können noch Beiträge zur Veranstaltung eingereicht werden.

Informationen zur Tagung und zum Call for Paper:

<http://moodlemoot.moodle.de/course/view.php?id=197>

MÄRZ

Traditionen und Zukünfte

24. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Dgfe)

9. März bis 12. März 2014, Humboldt Universität zu Berlin

Unter diesem Motto findet vom 9. bis 12. März 2014 an der Humboldt-Universität zu Berlin der 24. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft statt. Das 50. Jubiläum der DGfE gibt Anlass, Wege pädagogischer Theorie und Praxis, der Bildungsinstitutionen und ihrer jeweiligen Rahmenbedingungen nachzuzeichnen, zu analysieren, zu vergleichen und zu extrapolieren, ohne dabei Seitenblicke zu versäumen.

www.dgfe2014.de

DGHD Jahrestagung

17. März bis 19. März 2014, Braunschweig

Es lagen zum Zeitpunkt der Veröffentlichung des HDS.Journals noch keine weiteren Informationen vor.

www.dghd.de

IMPRESSUM

HERAUSGEBER

Hochschuldidaktisches Zentrum Sachsen (HDS)
Universität Leipzig
Wächterstraße 30
04107 Leipzig

www.hochschuldidaktik-sachsen.de

ERSCHEINUNGSTERMIN

September 2013 (Ausgabe 2/2013)

ISSN

2195-0334

REDAKTION

Benjamin Engbrocks, Christine Frehe, Susanne Günther und Ute Terletzki

journal@hd-sachsen.de

GESTALTUNG

Tibor Müller

tmueller@openwords.de

Das Urheberrecht an den einzelnen Beiträgen verbleibt bei den jeweiligen Autor_innen.
© Alle anderen Teile dieser Ausgabe: Eine Vervielfältigung oder Veröffentlichung des Journals oder eines seiner Teile ist nur mit schriftlicher Genehmigung der Inhaber_innen der Urheberrechte gestattet.



ISSN 2195-0334