



HOCHSCHULDIDAKTISCHE
PERSPEKTIVEN

**WISSENSTRANSFER
ZWISCHEN HOCHSCHULEN
UND ZIVILGESELLSCHAFT.
SERVICE LEARNING ALS EIN
TRANSFERBAUSTEIN**

HOLGER BACKHAUS-MAUL,
LEONORE GROTTKER,
CHRISTINE SATTLER



WERKSTATTBERICHTE

**INGENIEURE UND HOLZGESTALTER
- INNOVATION ENGINEERING
FÜR GESTALTUNGSORIENTIERTE
BERUFSBILDER**

ALINE LOHSE,
JACOB STROBEL



MODUL-3-PROJEKTE

**SNAPSHOTS ON
SIMULATION GAMES IN
ACADEMIC CONTEXTS**

MARTIN GERNER



HDS. JOURNAL 1+2/2018 TAGUNGSBEITRÄGE | WERKSTATTBERICHTE | MODUL-3-PROJEKTE

TAGUNGSEDITION HDS.FORUM 2018
EDITION LEHRPRAXIS IM TRANSFER

- 03 ■ Editorial
Kathrin Franke

HOCHSCHULDIDAKTISCHE PERSPEKTIVEN

- 04 ■ Wissenstransfer zwischen
Hochschulen und Zivilgesellschaft.
Service Learning als ein
Transferbaustein
Holger Backhaus-Maul,
Leonore Grottker,
Christine Sattler
- 12 ■ Zur Verbindung von Service Learning
und ziviler Verantwortungsfähigkeit –
Ergebnisse einer prozessanalytischen
Studie in der Lehrer_innenbildung
Karl-Heinz Gerholz
- 19 ■ Forschung und Forschendes Lernen
im Rahmen von Service Learning am
ProfessionalCenter der Universität zu
Köln
Pia Kollender,
Louisa Lönnes

PRAXISBEISPIELE GUTER LEHRE

- 25 ■ Prototypen transdisziplinärer
Lehrformate im Reallabor Kiel
Frauke Godat,
Mark Müller-Geers,
Sabine Reisas,
Julia Sandmann
- 31 ■ Kompetenzerwerb durch Engagement
in öffentlichen Einrichtungen. Die
Profillinie Bibliothekspädagogik im
Masterstudiengang Bibliotheks- und
Informationswissenschaft an der
HTWK Leipzig
Kerstin Keller-Loibl
- 37 ■ Institutionelle Voraussetzungen für
die Implementierung und curriculare
Verankerung von Service Learning an
der FSU Jena
Susanne Volkmar,
Steffi Völker
- 42 ■ Service Learning in der
Lehrer_innenbildung – Mehr als
Theorie-Praxis-Verzahnung?
Karl-Heinz Gerholz,
Jana Markert

- 49 ■ Nachhaltige Verstetigung von
Lehr-Lern-Konzepten: Wie
Lehrveranstaltungen von ihren
Entwickler_innen losgelöst werden
können
Sebastian Schellhammer,
Florian Kainer

WERKSTATTBERICHTE

- 57 ■ Ingenieure und Holzgestalter
– Innovation Engineering für
gestaltungsorientierte Berufsbilder
Aline Lohse,
Jacob Strobel
- 63 ■ Personalwirtschaft integrativ und
virtuell
Irina Lakhmostova,
Anna Leichsenring,
Alexander Clauss,
Anne-Katrin Haubold,
Eric Schoop
- 71 ■ Reallabor – eine hochschuldidaktisch
innovative und interdisziplinäre
Methode des Lernens und Lehrens
am Beispiel eines Projektes an der
Georg-Schumann-Straße Leipzig
Tanja Korzer,
Ronald Scherzer-Heidenberger

- 78 ■ "Dresdner Stadtgeschichte 3D"
– Challenges and chances of
crossdisciplinary problem-based
learning

Julia Chojna,
Natalie Woltmann,
Sander Münster,
Kristina Friedrichs,
Danilo Schneider,
Markus Wacker,
Rainer Uhlemann

MODUL-3-PROJEKTE

- 83 ■ Snapshots on Simulation Games in
Academic Contexts

Martin Gerner

- 88 ■ Vom Seminar ins Museum.
Seminargestützte Konzeption
studentischer Projekte in Kooperation
mit dem Dresdner Kraszewski-
Museum

Saskia Metan

- 94 ■ Objektivierung mündlicher Prüfungen

Nicola Nendel

- 100 ■ Innovatives Lehren und Lernen
durch die Integration tiergestützter
Pädagogik am Beispiel der
Studienrichtung Event- und
Sportmanagement

Alexandra Kroczewski-Gubsch

- 106 ■ Examensbegleitung im Fach Neues
Testament: Im Zweischritt von
Präsenzeinheiten und E-Learning

Jan Quenstedt

HOCHSCHULDIDAKTISCHE PERSPEKTIVEN

- 112 ■ Förderung guter Lehre an
Hochschulen und Universitäten in der
Ukraine

Kathrin Franke

- Impressum

Für eine zügige Navigation durch alle Beiträge klicken Sie im Inhaltsverzeichnis direkt auf den gewünschten Beitrag. Durch Drücken der Leertaste (+Umschalttaste) blättern Sie vor bzw. zurück. In der rechten oberen Ecke jeder Seite finden Sie zudem eine Sprungmarke zum Inhaltsverzeichnis (i).

Der volle Funktionsumfang des eJournals ist nur mit einem PDF Reader gegeben. Nutzen Sie dafür den Adobe Reader oder ein ähnliches Produkt. [Zum Adobe Acrobat Reader >>](#)

Liebe Lehrende und liebe Hochschuldidaktik-Interessierte,

Ihnen liegt nunmehr die 16. Ausgabe des HDS.Journals vor. Es handelt sich diesmal um ein umfängliches Doppelheft, das einerseits Tagungsbeiträge des HDS.Forums 2018 und andererseits die Werkstattberichte der 6. Projektkohorte der LiT.Förderung enthält. Zudem finden Sie auch in dieser Ausgabe Artikel von Lehrenden, die ihre in Modul 3 des Sächsischen Hochschuldidaktik-Zertifikats durchgeführten Lehr-Lern-Projekte vorstellen.

Am 13. April 2018 fand an der Hochschule für Technik, Wirtschaft und Kultur (HTWK) in Leipzig das 8. HDS.Forum statt. Auf dem **Programm** stand diesmal das Thema **Third Mission in der Hochschule – Lernen durch Engagement. Lehren mit Verantwortung**. Die zentrale Frage war, wie Bildungsziele durch die Übernahme von gesellschaftlicher Verantwortung erreicht werden können. Im Rahmen der Tagung wurden verschiedene Facetten und vielfältige Szenarien des **Service Learnings** (Lernen durch Engagement) und deren Auswirkungen auf die Kompetenzentwicklung von Studierenden, die Öffnung der Hochschulen gegenüber der Gesellschaft und die Stärkung von zivilgesellschaftlichem Engagement ausgelotet. Diese Ausgabe des HDS.Journals versammelt einige der Tagungsbeiträge – darunter sowohl Praxisberichte über Service Learning Projekte als auch Einblicke in die hochschuldidaktische Forschung zum Service Learning. Die **Keynote von Dr. Holger Backhaus-Maul** von der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg können Sie sich zudem per **Video** ansehen. Im Vortrag wird der Sinn und Zweck des Wissenstransfers zwischen Zivilgesellschaft und Hochschule beschrieben und am Beispiel von Service Learning als einem Baustein von Transferstrategien veranschaulicht.

In den von April 2017 bis März 2018 mit Mitteln des sachsenweiten Verbundprojekts Lehrpraxis im Transfer^{plus} (LiT^{plus}) geförderten Projekten wurden die kollaborative Fallstudienarbeit, der Einsatz von Lehrvideos, das Arbeiten in einem Real-labor und projektbasiertes Lernen erprobt. Die Nachwuchswissenschaftlerin Aline

Lohse erhielt für ihr Projekt INNO Design (S. 57 in diesem Heft) im November 2018 einen Lehrpreis der Technischen Universität Chemnitz.¹ Herzlichen Glückwunsch!

Modul 3 des Sächsischen Hochschuldidaktik-Zertifikats ist inzwischen zu einem Inkubator für gute Lehrpraxis in Sachsen geworden. In diesem Heft finden Sie fünf good-practice Beispiele aus diesem Modul. Wir sind sehr stolz, dass es inzwischen über **200 HDS-Zertifikatsabsolvent_innen** gibt, welche die Lehre in ihren jeweiligen Fächern bereichern, z.B. durch den Einsatz von Planspielen, der Umsetzung von Service Learning oder der Erarbeitung von objektiven Bewertungskriterien für mündliche Prüfungen.

2019 gibt es etwas zu feiern: **Das HDS wird zehn Jahre alt** und wir freuen uns aus diesem Anlass umso mehr, dass die **Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd) vom 5. bis 8. März 2019 in Leipzig stattfindet**. Die Veranstaltung wird von der Universität Leipzig in Kooperation mit dem Hochschuldidaktischen Zentrum Sachsen organisiert.

Wir freuen uns sehr, Sie im März 2019 in Leipzig begrüßen zu können und sind gespannt auf den Austausch mit Ihnen!

Kathrin Franke
im Namen des gesamten HDS-Teams

¹ <https://www.tu-chemnitz.de/tu/pressestelle/aktuell/9100>

HOCHSCHULDIDAKTISCHE PERSPEKTIVEN



WISSENSTRANSFER ZWISCHEN HOCHSCHULEN UND ZIVILGESELLSCHAFT.
SERVICE LEARNING ALS EIN TRANSFERBAUSTEIN

DR. HOLGER BACKHAUS-MAUL
holger.backhaus-maul@paedagogik.uni-halle.de

LEONORE GROTTKER
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

CHRISTINE SATTLER
Freiwilligen-Agentur Halle-Saalkreis e.V.

ABSTRACT

Der Beitrag zeigt einige Potenziale und Restriktionen des Wissenstransfers zwischen Hochschulen und Zivilgesellschaft auf und konkretisiert dieses Thema aufgrund einer mittlerweile über zehnjährigen Erfahrung mit Lernen im Engagement bzw. mit der Lehr- und Lernmethode Service Learning im Kontext von Universität und Zivilgesellschaft.

Im ersten Kapitel wird der Wissenstransfer zwischen Hochschulen¹ und Zivilgesellschaft erläutert, dabei die normativ aufgeladene Idee einer „Third Mission“ verworfen, ein sehr kurzer Blick in die Binnen- und Außenwelt von Hochschulen geworfen und die Konturen der organisierten Zivilgesellschaft umrissen. Anschließend wird im zweiten Teil des Beitrags Service Learning als ein wichtiger Baustein des Transfers kurz dargestellt und erläutert. Der Beitrag schließt mit einer ersten Einschätzung zur Entwicklungsperspektive des Wissenstransfers.

¹ Im vorliegenden Beitrag werden private Hochschulen in Deutschland aufgrund ihrer geringen Zahl nicht berücksichtigt, gleichwohl sollte aber nicht verkannt werden, dass private Hochschulen für Innovationen in der deutschen Hochschullandschaft von Bedeutung sind.

Schlagwörter: Hochschulen, Wissenstransfer, Sozial- und Geisteswissenschaften, Service Learning, Zivilgesellschaft

1. WISSENSTRANSFER ZWISCHEN HOCHSCHULEN UND ZIVILGESELLSCHAFT

1.1. „THIRD MISSION“ – IMPOSSIBLE

Mit der wissenschafts- und hochschulpolitischen Förderung des Wissenstransfers zwischen Hochschulen und Gesellschaft bieten das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) derzeit im Programm „Innovative Hochschule“ sowie der Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (SDW) in den abgeschlossenen Programmen „Campus und Gemeinwesen“ sowie „Mehr als Forschung und Lehre“ fachliche Impulse und finanzielle Förderungen für Hochschulen, um auf gesellschaftliche Umweltveränderungen Bezug zu nehmen und organisationale Änderungen einzuleiten.

Die wissenschaftspolitische Diskussion über den Transfer zwischen Hochschulen und Gesellschaft reicht mindestens bis zur sozialliberalen Bildungsreform in den 1970er Jahren zurück. Im Geiste der damaligen Zeit und mit manifester Begeisterung für das technisch Mögliche wurde der Transfer zwischen Hochschulen und Gesellschaft auf Vorstellungen von einem Technologietransfer zwischen technisch orientierten Fachhochschulen und ausgewählten Unternehmen verengt und den damals expandierenden Fachhochschulen als Aufgabe zugewiesen. Im Laufe der vergangenen Jahrzehnte haben sich universitätsseitig allenfalls anwendungsorientierte Lehrstühle in den Natur-,

Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaften dem Technologietransfer und vereinzelt die universitären Geistes- und Sozialwissenschaften dem Wissenstransfer im Schatten grundlagenorientierter Forschung und forschungsbasierter Lehre zugewandt, ohne dass diese Transferaktivitäten in der Regel profil- und strukturbildend geworden sind.

Mit der aktuellen wissenschafts- und hochschulpolitischen Re-Thematisierung des Transfers zwischen Hochschulen und Gesellschaft wurde eine bemerkenswerte Neuakzentuierung vorgenommen, die die skizzierte Verengung des Themas beenden will. So wird in der Förderpolitik des BMBF neben der Fortsetzung des Technologietransfers explizit der wechselseitige Transfer von Wissen unter maßgeblicher Beteiligung der Geistes- und Sozialwissenschaften und mit Verweis auf die organisierte Zivilgesellschaft in den Fokus gerückt. Die zivilgesellschaftliche Dimension von Gesellschaft beziehungsweise das organisatorisch und thematisch weite Spektrum von Non-Profit-Organisationen, d.h. von Verbänden, Vereinen, Initiativen und Gruppen, die in allen gesellschaftlichen Handlungsbereichen von Soziales, über Bildung und Erziehung bis hin zu Kultur, Ökologie und Sozialwirtschaft tätig sind, wird ausdrücklich hervorgehoben. Gleichzeitig werden Fachhochschulen in ihrer Bedeutung für den Transfer anerkannt und ihre dementsprechende Förderung bestätigt, während Universitäten erstmals ausdrücklich als Adressaten und Akteure staatlicher Transferförderung genannt und aufgefordert werden, diese Aufgabe im Sinne eines forschungsbasierten Wissenstransfers zu implementieren – wohlgemerkt

nicht als „Third Mission“ beziehungsweise als eine dritte zusätzliche Aufgabe neben Forschung und Lehre, sondern als integraler Bestandteil von Forschung und Lehre. Diese Öffnung von Hochschulen gegenüber der organisierten Zivilgesellschaft soll – so der Subtext – der gesellschaftlichen Verantwortungsübernahme von staatlichen Hochschulen Rechnung tragen.

Zum besseren Verständnis dieser Entwicklung empfiehlt sich zunächst ein kurzer – organisationssoziologisch informierter – Blick in Hochschulen und auf deren Umwelt.

1. 2. BINNENWELT UND UMWELT VON HOCHSCHULEN

Die Binnenwelt öffentlicher Hochschulen ist insbesondere dadurch gekennzeichnet, dass sie hierarchisch-strukturierte staatliche Organisationen sind. Analytisch vergleichend bedeutet dieses, da sie weder privatwirtschaftliche Unternehmen sind, deren Handeln eine unternehmerische Hochschule hervorbringen soll, noch Non-Profit-Organisationen sind, die auf der Idee von einer Gemeinschaft Gleicher basieren. Im Hinblick auf Entwicklungsdynamiken von Hochschulen ist festzuhalten, dass sie sich mit grundlegenden Veränderungen schwertun und dass allenfalls vorsichtige Reformen mit mittelfristigen Zeithorizonten möglich zu sein scheinen. Und selbst wenn Hochschulen Reformen postulieren, ist kritisch zu fragen, ob es sich bloß um „talk“ handelt oder ob auch „action“ folgen wird, ob nur die Fassade symbolisch „auf-

gehübscht“ wird oder ob Strukturen gebildet werden. In diesem Kontext wären die Rezeption und die Implementation der Bologna-Reform und die Einführung modularisierter Bachelor- und Masterstudiengänge eingehender zu untersuchen.

Vor diesem Hintergrund überrascht es nicht, dass bei öffentlichen Hochschulen angesichts staatlicher Bestandsgarantien bei gleichzeitiger Unterfinanzierung allenfalls ein leichtes Raunen zu vernehmen ist, das aber angesichts der Gewissheit öffentlicher Hochschulen, nicht in die Insolvenz abgleiten zu können, relativ folgenlos zu bleiben scheint: Es rauscht zart und diffus in der öffentlichen Hochschullandschaft Deutschlands, aber die Beteiligten scheinen sich insgesamt ihrer selbst sicher zu sein.

Dabei ist die öffentliche Hochschullandschaft in Deutschland differenziert zu betrachten (Alt 2018). So ist auf jeden Fall zwischen Universitäten und Fachhochschulen zu unterscheiden. Die Aufgaben staatlicher Universitäten in Deutschland sind eine grundlagenorientierte Forschung und forschungsbasierte Lehre. Demgegenüber stehen Fachhochschulen für eine dezidiert anwendungsbezogene Forschung und Lehre (Universities of Applied Sciences), was in der Regel bedeutet, dass sie über Erfahrungen im Transfer verfügen. Detailbetrachtungen der Aufgabenstruktur von Hochschulen im Allgemeinen zeigen zudem eine heterogene Aufgabenstruktur, die von Uwe Schimank organisationssoziologisch liebevoll mit dem Begriff „Gemischtwarenläden“ etikettiert wurde. Derartige „Gemischtwarenläden“ sind aus be-

triebswirtschaftlicher Perspektive als geradezu dilettantisch einzustufen, während sie aus politikwissenschaftlicher Sicht als erfolgreich anzusehen sind. Wolfgang Seibel hat für derartig ambivalente Phänomene von politischem Erfolg und betriebswirtschaftlichem Dilettantismus den Begriff des „erfolgreichen Scheiterns“ geprägt.

Seit einigen Jahren gerät die relative Beständigkeit der deutschen Hochschullandschaft im Zuge des gesellschaftlichen Wandels und entsprechender Erwartungen unter „Veränderungsdruck“. Für Universitäten ergibt sich dieser Veränderungsdruck u.a. daraus, dass

- ▶ die Aufnahme eines Studiums in Deutschland mittlerweile die Regel ist, so dass die Nachfrage nach Hochschulbildung steigt (Nachfrage), wobei Studierende zumeist unmittelbar nach der Schule auf die Universität wechseln und zum Studienbeginn noch relativ jung, bisweilen sogar minderjährig sind, so dass Universitäten Erziehungs- und Sozialisationsaufgaben zufallen (Erziehung und Sozialisation),
- ▶ sich die föderale deutsche Hochschullandschaft in Forschung und auch Lehre zwischen Exzellenz, Durchschnitt und Unterdurchschnittlichem ausdifferenziert und schichtet (Ausdifferenzierung) und nicht nur in der Spitze zusehends internationalem und globalem Wettbewerb ausgesetzt ist (Internationalisierung),
- ▶ angesichts der zunehmenden Forschungsaktivitäten von Fachhochschulen grundlagenorien-

tierte Forschung und forschungsbasierte Lehre kein hinreichendes Alleinstellungsmerkmal mehr für Universitäten sind (Profilbildung),

- ▶ aus Steuermitteln finanzierte staatliche Universitäten aufgefordert sind, Forschungsleistungen und Lehrangebote öffentlich darzulegen und sich zu legitimieren (Transparenz und Legitimation) und
- ▶ die vermehrte staatliche Förderung des Wissenstransfers zwischen Hochschulen und Gesellschaften zusehends Universitäten dazu auffordert, über die Ergebnisse ihrer Wissensproduktion unter Verweis auf deren gesellschaftliche Bedeutung und Anwendbarkeit öffentlich zu kommunizieren (Kommunikation).

Hochschulen, die sich angesichts dieser Umweltveränderungen „bewegen“, sich weiterentwickeln und vielleicht sogar verändern wollen und für die das Thema Wissenstransfer zwischen Hochschule und Zivilgesellschaft ein Referenzpunkt ist, sehen sich im nächsten Schritt dann aber relativ unvermittelt dem Fremden, d.h. in diesem Fall der Zivilgesellschaft, gegenüber.

1. 3. ZIVILGESELLSCHAFT ALS FREMDES GEGENÜBER VON HOCHSCHULEN

Der Wissenstransfer zwischen Hochschulen und Gesellschaft zielt im Kern auf die Zivilgesellschaft beziehungsweise organisiertes Engagement ab. Für moderne Gesellschaften ist das organisierte Engagement als Werte und Normen generierende Zivilgesellschaft und volkswirtschaftlich als Sozialwirtschaft hoch relevant, wird zugleich aber nach wie vor in seiner Bedeutung gegenüber Wirtschaft und Staat verkannt und unterschätzt.

Engagement ist für moderne Gesellschaften von substanzieller Bedeutung. Im tätigen Engagement werden Leistungen der sozialen Daseinsvorsorge erbracht und im politischen Engagement wird Partizipation praktiziert. Sowohl im tätigen Mittun als auch im politischen Mitentscheiden wird Engagement die Fähigkeit zugeschrieben, gesellschaftliche Innovationen hervorzubringen. Angesichts dieser produktiven Potenziale wird Engagement in der deutschen Gesellschaft eine deutliche ordnungspolitische Präferenz zuteil („Subsidiarität“).

Engagement weist unterschiedliche Ausprägungen auf, die begrifflich etwa als ehrenamtliches, freiwilliges und bürgerschaftliches Engagement beschrieben werden können. Legt man die Befunde des Freiwilligensurveys zugrunde, so ist über ein Drittel der Wohnbevölkerung im Alter von über vierzehn Jahren in Deutschland bürgerschaftlich engagiert; rechnet man helfende Tätigkeiten etwa im Sinne von Nachbarschaftshilfe hinzu,

so fällt diese Quote noch höher aus. Die Befunde des Freiwilligensurveys machen die Potenziale und die Vielfalt des Engagements in Abhängigkeit insbesondere vom sozio-ökonomischen Status, Alter und Geschlecht deutlich. Im Engagement selbst zeichnen sich zudem deutliche Trends ab: So zeigt sich etwa bei der Dauer des Engagements ein Übergang von Lang- zu Kurzfristigkeit ab und bei den Engagementmotiven kommt eine Mischung aus Selbst- und Fremdbezüglichkeit beziehungsweise Eigensinn und gesellschaftlicher Orientierung zum Ausdruck. Angesichts dieser Entwicklungen überrascht es nicht, wenn auch in den Organisationen des Engagements verstärkt der Gestaltungswille und die Selbstbestimmung von Engagierten zum Tragen kommen, gleichwohl ist auch ein zunehmend selbstbestimmtes – individualisiertes – Engagement nach wie vor auf förderliche und professionelle Rahmenbedingungen in den Organisationen des Engagements angewiesen.

Das Engagement von Bürger_innen ist immer eine zutiefst biografische Erfahrung mit entsprechend dynamischen Verlaufsformen. So hat Albert O. Hirschman überzeugend herausgearbeitet, dass sich Engagementerfahrungen im Wechsel von Erfolg und Enttäuschung vollziehen, wobei die grundsätzlich positiven Engagementerfahrungen in der Regel Bürger_innen nach einer Enttäuschungserfahrung wieder dazu veranlassen, ein neues Engagement aufzunehmen. Angesichts der Eigenarten und des wechselvollen individuellen Verlaufsprozesses modernen Engagements ist es sinnvoll und zweckmäßig, institutionell und organi-

sational die Voraussetzungen für eine Verstetigung von Engagementerfahrungen zu schaffen und zu gewährleisten. Das öffentliche Bildungssystem ist für eine derartige institutionalisierte Verstetigung geradezu prädestiniert: Vom Kindergarten, über die Schule bis zur Berufs- und Hochschule können individuell passende und gesellschaftlich sinnvolle Gelegenheiten für individuelles Engagement geschaffen und bereitgestellt werden. Die Lern- und Lehrmethode Service Learning hat sich in diesem Zusammenhang bewährt, indem sie Verknüpfungen zwischen Engagementerfahrungen einerseits sowie schulischem und akademischem Lernen und Lehren andererseits herstellt. Engagement bietet vielfältige erfahrungsbasierte Lernerfahrungen, die durch fortlaufende Reflexionen in das Lernen und Lehren im schulischen und akademischen Kontext eingepflegt werden können.

Engagement erfolgt – so der Erste Engagementbericht der Bundesregierung – in allen gesellschaftlichen Handlungsfeldern und ist zumeist organisiert. Die organisierte Zivilgesellschaft – das Gegenüber von (Hoch-)Schulen im Wissenstransfer – bedient sich dabei der zahlreichen Varianten von Non-Profit-Organisationen. Die Rechts- und Organisationsformen der organisierten Zivilgesellschaft reichen von Verbänden über Vereine bis hin zu selbstorganisierten Gruppen und Initiativen; hinzu kommen verstärkt gemeinnützige Unternehmensformen, aber auch genossenschaftliche Rechts- und Organisationsformen sowie verstärkt online-basierte Formen der Selbstorganisation und Vergemeinschaftung. Die organisierte Zivilgesellschaft ihrerseits ist wiederum eingebet-

tet in eine öffentliche Engagementinfrastruktur, die sich u.a. aus Bürgerstiftungen, Freiwilligenagenturen und Selbsthilfekontaktstellen zusammensetzt. Das Zentrum der organisierten Zivilgesellschaft bilden vielerorts etablierte Verbände in konventionellen Engagementfeldern, wie etwa Sport-, Freizeit-, Sozial- und Kulturverbände, die sich bisweilen zurückhaltend gegenüber neuen Themen und Gruppen zeigen. Vor diesem Hintergrund ist es nicht einfach, für den Wissenstransfer vor Ort adäquate Passungsverhältnisse zwischen Hochschule und zivilgesellschaftlichen Organisationen zu identifizieren und zu entwickeln.

2. WISSENSTRANSFER ZWISCHEN HOCHSCHULEN UND ZIVILGESELLSCHAFT AM BEISPIEL VON SERVICE LEARNING

2.1. METHODE

Die Lern- und Lehrmethode Service Learning ist geradezu ein Prototyp für die Entwicklung des Wissenstransfers zwischen Hochschulen und Zivilgesellschaft. Beim Service Learning geht es um die Verknüpfung von fachlich-theoretischen Lerninhalten des Studiums mit Lernen in Engagementprojekten in der organisierten Zivilgesellschaft. Hier lernen Studierende in außeruniversitären Kontexten und bearbeiten gesellschaftliche Aufgaben und Probleme unter Nutzung ihres erworbenen akademischen Wissens. Service Learning ist somit Lernen im Engagement und erzeugt einen benennbaren gesellschaftlichen Output. Das

wesentliche Bindeglied zwischen Hochschullehre und Engagementerfahrung bildet dabei die wissenschaftlich angeleitete Reflexion des Engagements.

In der Hochschullehre ist Service Learning universell einsetzbar, d.h. sowohl fächerübergreifend als auch fachspezifisch. Service Learning kann als Lehr- und Lernmethode quasi in allen Fächern in Variationen Anwendung finden, aber auch etwa im Bereich allgemeiner Schlüsselqualifikation fächerübergreifend für alle Studiengänge angeboten werden. In Kenntnis der besonderen Bedeutung des Bildungssystems für die Schaffung kontinuierlicher Engagementgelegenheiten kommt Service Learning in der Lehrer_innenbildung besondere Aufmerksamkeit zu.

2.2. ENTWICKLUNGSPROZESS

Die Entwicklung von Service Learning in Hochschulen lässt sich anhand von Standardverläufen darstellen. Die Initiierung erfolgt entweder durch einzelne Lehrende („bottom up“), die Hochschulleitung („top down“) oder auch als gemeinsame Aktivität beider Seiten. Service Learning basiert in der Regel auf dem freiwilligen Engagement Studierender und ist oftmals mit der Anerkennung von Studienleistungen (credit points) als motivationalem Anreiz unterlegt. Die konkreten Lehrangebote und die Auswahl der Engagementprojekte sind entweder fachspezifisch oder fachübergreifend begründet. Entscheidend für die Güte und Qualität von Service Learning sind der wechselseitige

Zugang und die Zusammenarbeit von Hochschulen einerseits sowie zivilgesellschaftlichen Organisationen beziehungsweise Einrichtungen und Diensten andererseits sowie eine akademisch und fachlich angeleitete systematische Reflexion des Engagements Studierender. Service Learning-Aktivitäten schließen in der Regel mit einer mündlichen Präsentation und/oder schriftlichen Dokumentation ab, die die fachlichen und persönlichen Leistungen der Studierenden zum Ausdruck bringt und zugleich anerkennen soll. Das Engagement und die Leistungen der Beteiligten werden während des gesamten Prozesses, aber vor allem in Form einer Abschlussveranstaltung gewürdigt. Service Learning selbst sollte wiederum Gegenstand von Evaluationen sein, so dass das Angebot fortlaufend verbessert und aktuelle Aussagen zu dessen Effekten („Wirkungen“) gemacht werden können.

Service Learning wird oft als eine „Win-win-Situation“ sowohl für die Studierenden, als auch die beteiligten Non-Profit-Organisationen beschrieben. Hier sei aber auf die oftmals ungleiche Kooperation zwischen Hochschule und Non-Profit-Organisation verwiesen. Ein „Dialog“ zwischen den am Service Learning Beteiligten über die jeweils unterschiedlichen Zielstellungen, Erwartungen und Bedarfe im Vorfeld findet in der Regel nicht oder nur eingeschränkt statt. So denken Lehrende an Fachinhalte und Kompetenzen, die Studierende erlernen und entwickeln sollen, während in Non-Profit-Organisationen hingegen konkrete gesellschaftliche Aufgaben und Fragestellungen erwogen werden, die bearbeitet werden

sollen. Und Non-Profit-Organisationen wissen häufig nur sehr wenig über akademische Lerninhalte und -ziele beim Service Learning. Ob und inwiefern Non-Profit-Organisationen überhaupt als „satisfaktionsfähiges Gegenüber“ von Hochschulen anerkannt und respektiert werden, wäre zu untersuchen. Und aus der Perspektive von Non-Profit-Organisationen stellt sich die kritische Frage, ob sie nicht als kostengünstige Lehr- und Lernorte schlicht der „Gefahr“ ausgesetzt sind, „instrumentalisiert“ zu werden.

Service Learning wird nur dann Bedeutung an Hochschulen erlangen, wenn es nicht bei einmaligen Aktivitäten bleibt, sondern das Angebot verstetigt beziehungsweise institutionalisiert wird. Unter den Bedingungen von Föderalismus und Hochschulautonomie ist davon auszugehen, dass sich Service Learning in je hochschulspezifischen Ausprägungen institutionalisieren wird, wobei es sich als entscheidend erwiesen hat, dass Service Learning nicht nur fachübergreifend, sondern auch fachspezifisch implementiert und curricular verankert wird. Wenn das Thema Service Learning hingegen nur im Rahmen der akademischen Fort- und Weiterbildung für Lehrende diskutiert wird und keine praktische Umsetzung in der Lehre erfährt, kann von einer Verstetigung oder gar Etablierung nicht die Rede sein.

2. 3. EFFEKTE

Die Einführung von Service Learning ging einher mit hohen normativen Erwartungen an diese Lern- und Lehrmethode. Aber auch nach Jahren und Jahrzehnten liegen irritierender Weise immer noch keine empirisch gesicherten Erkenntnisse über die Effekte beziehungsweise Wirkungen von Service Learning an Hochschulen in Deutschland vor, so dass an dieser Stelle nur auf erfahrungsgesättigte Beobachtungen und Wirkungsannahmen verwiesen werden kann. So soll Service Learning an Hochschulen bei beteiligten Studierenden

- ▶ das Selbstwertgefühl erhöhen und prosoziales Verhalten verbessern,
- ▶ Empathie verstärken,
- ▶ Vorurteile und Stereotypen über Minderheiten verringern,
- ▶ die erlebte Wirksamkeit des eigenen Handelns erhöhen,
- ▶ die Selbst- und Fremdwahrnehmung verbessern,
- ▶ interpersonale „Wirkungen“ auf Teamfähigkeit sowie Führungs- und Kommunikationskompetenz entfalten,
- ▶ akademische Lerneffekte und Lernerfolg steigern,
- ▶ das Sozialklima positiv beeinflussen sowie
- ▶ den Transfer wissenschaftlichen Wissens in die Handlungspraxis fördern.

Diese beobachtbaren positiven Effekte beziehungsweise Wirkungen von Service Learning an Hochschulen entfalten sich aber nur dann, wenn Qualitätsstandards und förderliche institutionelle und organisationale Bedingungen gegeben sind.

2. 4. EMPFEHLUNG I

Anhand der über zehnjährigen Erfahrungen mit Service Learning an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (Backhaus-Maul/Ebert/Frei/Roth/Sattler 2015) lassen sich die skizzierten Entwicklungsschritte im Selbststudium weiter konkretisieren und anhand eines kleinen Films¹ erlebbar machen.

3. PERSPEKTIVEN

Mit der Förderung des Wissenstransfers kann die Verengung auf den bisher vorherrschenden Technologietransfer aufgelöst und die universitäre gesellschaftliche Verantwortungsübernahme gestärkt werden. Das Beispiel Service Learning zeigt, dass Transfer dabei nicht als dritte Aufgabe neben Forschung und Lehre, sondern als integraler Bestandteil zu verstehen ist.

Hochschulen, die national oder international nicht in der ersten Liga grundlagenorientierter Forschungshochschulen „mitspielen“, stehen vor

der Aufgabe der Profilbildung im regionalen Kontext. Ein forschungsbasierter Wissenstransfer zwischen Hochschulen und Zivilgesellschaft ist vor diesem Hintergrund eine Möglichkeit der Profilbildung, die den beteiligten Hochschulen übrigens auch nationale und internationale Anschlussmöglichkeiten bietet.

Während eine grundlagenorientierte Forschungsuniversität von sich sagen kann, dass sie auch ohne Studierende hinreichend beschäftigt sei, gehen Hochschulen, die sich für einen Wissenstransfer und Service Learning entscheiden ein doppeltes Risiko ein: Sie beschäftigen sich mit Studierenden, deren Interessen und Bedarfen, und holen sich die organisierte Zivilgesellschaft „ins Haus“. Wechselseitige Irritationen und Störungen sind absehbar, können aber auch produktiv sein und Innovationen generieren.

3. 1. EMPFEHLUNG II

Fachhochschulen und Universitäten im deutschsprachigen Raum haben sich freiwillig und selbstorganisiert bereits vor über einem Jahrzehnt als Netzwerk zusammengeschlossen und 2015 einen eingetragenen Verein gegründet; mittlerweile sind es rund 40 Hochschulen in einer pluralen Mischung von großen traditionsreichen und innovativen bis hin zu kleinen, jungen und ambitionierten Hochschulen. Aktivitätsschwerpunkt des Hochschulnetzwerkes Bildung durch Verantwortung e.V. war zunächst Service Learning, d.h. akademisch eingehegtes Lernen im gesellschaftlichen

Engagement; mittlerweile steht in einem erweiterten Sinn der Wissenstransfer zwischen Hochschulen und Gesellschaft als integraler Bestandteil von Lehre im Mittelpunkt der Arbeit. Für weitergehende Informationen seien folgende Webseiten empfohlen:

- › Hochschulnetzwerk Bildung durch Verantwortung e.V.: www.bildung-durch-verantwortung.de
- › Service Learning an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg: www.servicelearning.uni-halle.de/index.php?id=17
- › Handlungsleitfaden: www.agentur-mehrwert.de/wp-content/uploads/2018/05/Praxisleitfaden.pdf

LITERATUR

Alt, Peter-André 2018: Ich wünsche mir Mut zur Unterscheidung. Ein Gespräch mit dem kommenden Präsidenten der Hochschulrektorenkonferenz, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung v. 25.07.18, N 4.

Altenschmidt, Karsten, Miller, Jörg & Stark, Wolfgang (Hrsg.) (2009): Raus aus dem Elfenbeinturm? Entwicklungen in Service Learning und bürgerschaftlichem Engagement an deutschen Hochschulen. Weinheim: Beltz Juventa.

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

¹ www.servicelearning.uni-halle.de/index.php?id=17

Backhaus-Maul, Holger, Ebert, Olaf, Frei, Nadine, Roth, Christiane & Sattler, Christine (2015): Service Learning mit internationalen Studierenden. Konzeption, Erfahrungen und Umsetzungsmöglichkeiten. Weinheim: Beltz Juventa.

Berthold, Christian, Meyer-Guckel, Volker & Rohe, Wolfgang (Hrsg.) (2010): Mission Gesellschaft. Engagement und Selbstverständnis der Hochschulen. Ziele, Konzepte, internationale Praxis. Essen: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft.

Gerholz, Karl-Heinz, Backhaus-Maul, Holger & Rameder, Paul (eds.) (2018): Civic Engagement in Higher Education Institutions in Europe. Zeitschrift für Hochschulentwicklung 13, 2.

Reinders, Heinz (2016): Service Learning – Theoretische Überlegungen und empirische Studien zu Lernen durch Engagement. Weinheim: Beltz Juventa.

HOCHSCHULDIDAKTISCHE PERSPEKTIVEN



ZUR VERBINDUNG VON SERVICE LEARNING UND

ZIVILER VERANTWORTUNGSFÄHIGKEIT

ERGEBNISSE EINER PROZESSANALYTISCHEN
STUDIE IN DER LEHRER_INNENBILDUNG

PROF. DR. KARL-HEINZ GERHOLZ
Professur für Wirtschaftspädagogik
Sozial- und Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät
Otto-Friedrich-Universität Bamberg
karl-heinz.gerholz@uni-bamberg.de

ABSTRACT

Service Learning ist ein didaktisches Konzept, welches problemorientiertes Lernen mit der Zivilgesellschaft verbindet. Studierende bearbeiten reale Probleme, welche eine Verbindung zu ihrem Curriculum (z. B. Modulziele) haben und Herausforderungen in der Zivilgesellschaft aufnehmen. Zielstellung ist u. a. eine ‚zivile Verantwortungsfähigkeit‘ bei den Studierenden zu fördern. Konzeptionelle wie empirische Studien modellieren das Konstrukt ‚zivile Verantwortungsfähigkeit‘ unterschiedlich und in der Regel auf der Grundlage von retrospektiven Forschungsdesigns. Im vorliegenden Aufsatz werden demgegenüber Ergebnisse einer prozessnahen, empirischen Untersuchung in der Lehrer_innenbildung vorgestellt. U. a. zeigt sich, dass die wissenschaftliche Beschäftigung mit einem Service-Projekt einen Einfluss auf die Positionsbildung zum zivilgesellschaftlichen Engagement hat.

Schlagwörter: Service Learning, zivile Verantwortungsfähigkeit, prozessnahe Erfassung von Schlüsselsituationen

1. ZUR VERBINDUNG VON SERVICE LEARNING UND ZIVILGESELLSCHAFTLICHEM ENGAGEMENT

Beim Service Learning bearbeiten Studierende reale Probleme der Zivilgesellschaft, die in einem kulturellen, sozialen oder caritativen Bereich verankert sind. Hierbei werden sie von zivilgesellschaftlichen Partnern wie kommunalen oder gemeinnützigen Organisationen (z.B. Vereine, caritative Organisationen) unterstützt. Die Problembearbeitung hat dabei eine Verbindung zu den curricularen Anforderungen in einem Studiengang (Bringle & Clayton 2012). Am Ende des ‚Service-Prozesses‘ steht ein Serviceergebnis, welches im optimalen Fall zu einer Verbesserung der Ausgangssituation führt. Die zu bearbeitende Problemstellung ist curricular eingebunden. Die Studierenden erkunden über die Serviceprojektbearbeitung wissenschaftliche Inhalte und Verfahren, wenden diese an und reflektieren ihr Vorgehen (Gerholz et al. 2017, Gerholz & Losch 2015, Godfrey, Illes & Berry 2005). Letzteres spiegelt den Lernprozess wider (s. Abb. 1). Hierbei ist zu beachten, dass das Serviceergebnis sich vom Lernergebnis unterscheiden kann; Studierende können bei der Problembearbeitung scheitern, aber gleichzeitig Kompetenzen entwickeln.

Beim Service Learning können Studierende ihre fachlich-methodischen wie sozial-kommunikativen Kompetenzen weiterentwickeln, was in Meta-Analysen zur Wirkung von Service Learning insbeson-

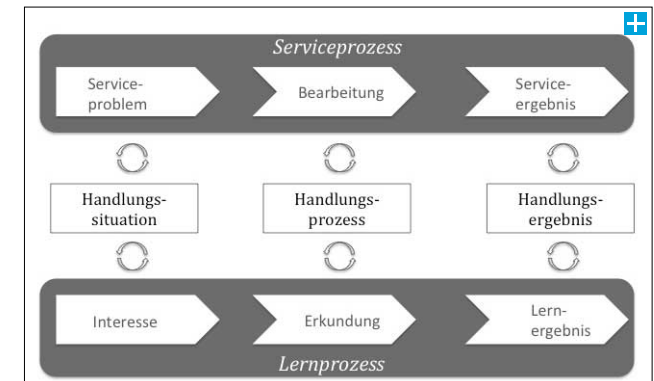


Abb. 1: Handlungstheoretische Fundierung von Service Learning (Gerholz & Losch 2015)

dere im US-amerikanischen Raum herausgestellt wurde (u. a. Yorio & Ye 2012). Das Besondere am Service Learning im Vergleich zu Ansätzen des klassischen problem- oder projektorientierten Lernens ist der Bezug zur Zivilgesellschaft. Zentrales Element ist, dass sich die Studierenden über die Problembearbeitung mit zivilgesellschaftlichen Wertefragen und Herausforderungen auseinandersetzen (Godfrey, Illes & Berry 2005) und darüber für diese sensibilisiert werden. Vorliegende empirische Studien kommen hier zum Teil zu unterschiedlichen Schlussfolgerungen, weshalb nachfolgend die Fragestellung der Sensibilisierung der Studierenden für zivilgesellschaftliche Belange in den Fokus rückt.

2. WIRKSAMKEIT VON SERVICE LEARNING AUS ZIVILGESELLSCHAFTLICHER PERSPEKTIVE

Die Ursprünge des Service Learning liegen im amerikanischen Pragmatismus. Vor allem die Arbeiten von John Dewey haben das didaktische Konzept des Service Learning geprägt. Für Dewey ist die Vorbereitung von jungen Menschen auf ihre Rolle als verantwortlich agierende Bürger in einer Zivilgesellschaft ein Ziel von Bildungsprozessen. Deshalb sollten Lehr-Lernarrangements an den Bedürfnissen der Kommune andocken, um den Lernenden eine Teilhabe zu ermöglichen (Dewey 1915, 44ff.). Die Frage, was über diese Teilhabe bei den Lernenden entstehen soll, wird in der Literatur unterschiedlich modelliert. So spricht Deeley von einer Förderung des ‚sense of citizenship‘, worunter sie ein verbessertes zivilgesellschaftliches Engagement und sozio-politische Aktivität versteht (Deeley 2015, 24). Toncar et al. (2006) verwenden den Begriff der ‚social responsibility‘, womit ein stärkerer Fokus auf soziale Fragestellungen in der Zivilgesellschaft gelegt wird. Prentice & Robinson (2010, 5) unterscheiden zwischen ‚civic responsibility‘ und ‚citizenship‘. Ersteres zielt auf den aktiven Beitrag von Bürger_innen zur Bearbeitung sozialer Herausforderungen ab. Letzteres umfasst den Aufbau eines Verständnisses für Wertefragen wie z.B. Toleranz in einer Zivilgesellschaft. Als Arbeitsdefinition soll nachfolgend der Begriff ‚civic responsibility‘ – zivile Verantwortungsfähigkeit – aufgegriffen werden, da dieser in einer handlungstheoretischen Fundierung sowohl

die aktive Komponente des sich Einbringens in die Zivilgesellschaft als auch eine reflexive Komponente i. S. d. Aufbaus eines Verständnisses für Herausforderungen und Zusammenhänge in der Zivilgesellschaft umfasst.

Die Unterschiede in den konzeptionellen Fundierungen von ‚ziviler Verantwortungsfähigkeit‘ spiegeln sich auch in empirischen Untersuchungen zur Wirksamkeit von Service Learning wider (s. Tab. 1).

Autoren Meta-Analysen	Conway et al. (2009)	Celio et al. (2011)	Yorio & Ye (2012)
Bildungsebene	Grundschule bis Erwachsenenbildung	Grundschule bis College	Colleges und Universitäten
Modellierung des Konstruktes ‚zivile Verantwortungs- fähigkeit‘	Citizenship Outcomes: verantwortliches Handeln (z. B. Befolgung von Gesetzen, Recycling), Partizipation (z. B. aktives Engagement in der Kommune), staatsbürger-schaftliches Handeln (z. B. Adressierung von Ungerechtigkeiten) (Conway et al. 2009, 235)	Civic Engagement: u. a. Altruismus, Verantwortungsfähigkeit, Wahlverhalten (Celio et al. 2011, 170)	Understanding social issues: Diversität, interkulturelles Bewusstsein, Sensibilität für soziale Herausforderungen (z. B. Obdachlosigkeit), moralische Werte in Entscheidungen einbeziehen, Verständnis für Bedürfnisse in einer Kommune, Wunsch nach aktiver Einbringung in Zivilgesellschaft (Yorio & Ye 2012, 11f.)
Effektstärke	d = 0,27	d = 0,17	Eta = .34

Tab. 1: Synopse Meta-Analysen zum Konstrukt der ‚zivilen Verantwortungsfähigkeit‘

In den in Tabelle 1 aufgezeigten Meta-Analysen fungieren unterschiedliche Operationalisierungen zum Konstrukt der ‚zivilen Verantwortungsfähigkeit‘ als Betrachtungsgegenstand. Die Effektstärken zeigen in eine positive Richtung (kleine Effekte). Hierbei ist aber zu beachten, dass Meta-Analysen auf einem hohen Aggregationsniveau verankert sind. Demgegenüber kommen Einzel-

studien zu divergenten Ergebnissen, ob Service Learning einen Effekt auf die Förderung ‚ziviler Verantwortungsfähigkeit‘ hat (Prentice & Robinson 2010; Reinders & Wittek 2009).

Unabhängig von dem Aspekt, dass die erwähnten Studien kontextspezifisch zu betrachten sind – u. a. US-amerikanischer Bildungsraum, unterschiedliche Bildungsebenen – können zwei Limitationen der vorliegenden Studien zum Service Learning festgehalten werden: Einerseits basie-

ren die Studien auf retrospektiven Selbsteinschätzungen der Service Learning-Teilnehmer_innen i. d. R. erfasst über Fragebögen. Diese Methodik setzt voraus, dass die Befragten in der Lage sind, ein Urteil über verschiedene und variierende zurückliegende Situationen und deren Erleben abgeben können. Studien haben dabei gezeigt, dass retrospektive Erhebungen hinter prozessnahen

Erhebungen (wie z. B. Tagebuchstudien) zurückbleiben (Rausch 2012). Andererseits werden die erlebten Situationen der Service Learning-Teilnehmer_innen nicht erfasst. Gerade diese Situationen können jedoch im Service Learning als Auslöser für die Auseinandersetzung mit zivilgesellschaftlichen Belangen betrachtet werden. Ausgehend von den Limitationen der o. g. Studien wird nachfolgend eine Untersuchung zur prozessnahen Erfassung der subjektiven Erlebnisse von Service Learning-Studierenden vorgestellt.¹

3. METHODISCHES DESIGN DER STUDIE

Den Kontext der Studie bildet das Modul ‚Wirtschaftspädagogische Projektarbeit‘ im Master-Programm des Studienganges Wirtschaftspädagogik. Im Modul bearbeiten die Studierenden (n = 28, davon 15 weiblich) forschungsbasiert und kooperativ ein wirtschaftspädagogisches Projekt bzw. Service-Projekt (insgesamt sechs Service-Projekte) bei gemeinnützigen Organisationen (z. B. Führungskräftefortbildung bei caritativen Organisationen, Schulung von ehrenamtlich Tätigen, Entwicklung kompetenzorientierter Fortbildungsangebote). Die Bearbeitung reicht von der selbstständigen Problempräzisierung über die Erkundung und Anwendung von wirtschaftspädago-

gischen Erkenntnisbeständen und Methoden der Sozialforschung, inkl. der eigenständigen Datenerhebung und -auswertung, bis zur Aufbereitung der Ergebnisse (dazu auch Gerholz & Markert 2018 in diesem Band).

Für die prozessnahe Erhebung der erlebten Situationen der Studierenden hinsichtlich ‚ziviler Verantwortungsfähigkeit‘ wurde ein Wochenjournal entwickelt, welches sich in der Konstruktion an der Tagebuchmethodik orientiert. Die Tagebuchmethodik ist ein Verfahren, bei dem von den Untersuchungsteilnehmenden an zuvor festgelegten Zeitpunkten Erlebnisse, Verhaltensweisen und Urteile nach bestimmten Kriterien protokolliert werden (Rausch 2012). Im o. g. Wochenjournal – welches einmal pro Woche von jeder/m Studierenden ausgefüllt wurde – protokollierten die Studierenden Erlebnisse in der Serviceprojektbearbeitung, die sie zum Nachdenken über zivilgesellschaftliches Engagement angeregt haben (qualitative Datenformate). Weiterhin wurden die Gründe für das Nachdenken (qualitativ), die erlebte Stärke des Nachdenkens (quantitativ) sowie Rahmenbedingungen des Erlebnisses (z. B. beteiligte Personen, Atmosphäre etc.) erhoben (ausführlich Gerholz et al. 2018a). Insgesamt wurden 127 Erlebnisse (Situationen) dokumentiert. Die qualitativen Datensätze wurden inhaltsanalytisch (Schreiber 2012) in induktiver Logik ausgewertet.

4. ERGEBNISSE DER UNTERSUCHUNG

4.1. ERGEBNISSE DER INHALTSANALYTISCHEN BESTIMMUNG VON SITUATIONSTYPEN

Auf Basis der qualitativen Inhaltsanalyse wurden acht Typen von Situationen identifiziert, welche die Studierenden zum Nachdenken über zivilgesellschaftliches Engagement während des Service Learning-Arrangements angeregt haben. Diese acht Situationstypen können drei Oberkategorien zugeordnet werden: (a) Erfahrungen im gemeinnützigen Bereich (b) Interaktionen mit Peers und (c) wissenschaftliche Bearbeitung des Service-Projekts (Gerholz et al. 2018a, 70ff.).

(ad a) Erfahrungen im gemeinnützigen Bereich
‚Erfahrungen im gemeinnützigen Bereich‘ umfassen Interaktionsprozesse zwischen den Studierenden und zivilgesellschaftlichen Partnern. Hierunter fallen drei Situationstypen: Zum einen ‚Interaktion mit Ehrenamtlichen‘, mit denen die Studierenden durch ihre Bearbeitung des Service-Projektes in Kontakt gekommen sind (z. B. *In einem Gespräch ging es um „die Frage, was ‚Freiwillige‘ Helfer bewegt, sich bei der Caritas zu engagieren, und wie dieses Engagement von den Hauptberuflichen gesehen wird. Natürlich überlegt man nach einem solchen Gespräch selbst, welche ‚ehrenamtlichen Tätigkeiten‘ ich ausübe und ob das schon genug ist.“* (uebrnr2, W14)). Zum anderen umfasst es den Situationstyp ‚Interaktion mit Service-Organisation‘, der in der Regel die Abstimmungs- und

¹ Die vorgestellte Untersuchung ist in einer tieferen Elaboration bei Gerholz et al. 2018a zu finden. In diesem Aufsatz sollen die qualitativen Datenformate zu den erlebten Situationstypen beim Service Learning stärker im Mittelpunkt stehen.

Koordinationsstreffen betraf (z. B. „Treffen bei Caritas; Gespräch mit Ansprechpartner über gesellschaftliches Engagement, wie es ausgeprägt ist“ (ocmaue1, W1)). Darüber hinaus fällt hierunter der Situationstyp ‚Auftaktveranstaltung‘, bei der die Studierenden von den zivilgesellschaftlichen Organisationen die Service-Projekte vorgestellt bekommen.

(ad b) Interaktionen mit Peers

Die Oberkategorie ‚Interaktionen mit Peers‘ zielt auf Austausch- und Interaktionsprozesse zwischen den Studierenden und ihren Bezugsgruppen. Hierzu gehört der Situationstyp ‚Interaktion mit Kommilitonen‘, welcher die direkten Mitstudierenden im Service Learning-Arrangement betrifft (z. B. „Diskussion mit Mitgliedern meiner Gruppe über Verhältnisse in Altenheimen (nur sehr wenig ‚Beschäftigung‘ der Bewohner über die Pflichten der Pflege hinaus)“ (amelae2, W10)) und der Situationstyp ‚Interaktionen im Feld‘, der die Kommunikation über Erfahrungen außerhalb des Moduls umfasst (z. B. „Gespräch mit Freund über das Seminar; warum Ehrenamt immer weniger wird in der Altenpflege und dass das schade ist. Woran das wohl liegt“ (ocmaue1, W9)).

(ad c) Wissenschaftliche Bearbeitung des Service-Projektes

In die Oberkategorie ‚Wissenschaftliche Bearbeitung des Service-Projektes‘ fallen Situationstypen, welche die wissenschaftliche Beschäftigung mit dem Service-Projekt und seine Bearbeitung darstellen. Hierzu gehören vier Situationstypen: (1)

‚Erkundung Inhalte‘, (2) ‚Datenerhebung und -analyse‘ (z. B. „Beim Transkribieren der Interviews konnte ich einen Einblick gewinnen, was ein Ehrenamt ausmacht“ (rlkaah0, W12)), (3) Präsentation Ergebnisse (z. B. „Der vorläufig ausgearbeitete ‚Fragenkatalog‘ für das problemzentrierte Interview mit studentischen Ehrenämtern wurde vorgestellt und durch den Dozenten bewertet“ (icutnl1, W6)) und (4) ‚Beratungsphasen‘ (z. B. „Während unserem ersten Feedbackgespräch wurde über den Mehrwert von gesellschaftlichem Engagement gesprochen“ (icheni2, W4)).

nommen, welche im Ergebnis drei Kategorien umfasst: (1) ‚Einblicke in gemeinnützige Bereiche‘, (2) ‚Positionsbildung zum zivilgesellschaftlichen Engagement‘ und (3) ‚Engagementbereitschaft‘. Anschließend wurde der Zusammenhang zwischen den Oberkategorien der Situationstypen und den Gründen des Nachdenkens mit einer Kontingenzanalyse berechnet.

Die Kontingenzanalyse hat zum Ergebnis, dass signifikante Unterschiede zwischen den Situati-

Situationstyp (Oberkategorien)	Gründe für das Nachdenken über zivilgesellschaftliches Engagement					Summe
	Änderung in Selbstwahrnehmung	Einblicke in gemeinnützige Bereiche	Positionsbildung zum gesellschaftlichen Engagement	Engagementbereitschaft	Andere	
Erfahrungen im gemeinnützigen Bereich	12	18	8	4	2	44
Interaktionen mit Peers	8	2	10	2	5	27
wiss. Bearbeitung Serviceprojekt	11	8	23	2	6	50
Andere	0	0	0	0	6	6
Summe	31	28	41	8	19	127

Tab. 2: Verbindung Situationstypen und Gründe für das Nachdenken (Gerholz et al. 2018a, 74)

4. 2. VERBINDUNG ZWISCHEN SITUATIONSTYPEN UND GRÜNDEN FÜR DAS NACHDENKEN

Die Studierenden wurden dazu aufgefordert, bei der Schilderung der Erlebnisse in den Wochenjournalen die Gründe für das Nachdenken zu dokumentieren. Hier wurde eine deduktive Kategorienbildung (dazu Gerholz et al. 2017) vorge-

onstypen und den Gründen für das Nachdenken vorliegen ($\chi^2(df=12) = 55.769$; $p < .001$; coefficient of contingency = .552; $p < .001$) (Gerholz et al. 2018a, 74). Hierbei können zwei Verbindungen hervorgehoben werden: Einerseits zeigt sich ein Zusammenhang zwischen situativen Erlebnissen hinsichtlich ‚Erfahrungen im gemeinnützigen Bereich‘ und ‚Einblicken in den gemeinnützigen Bereich‘ (Grund für das Nachdenken). Dies ist

durchaus ein zu erwartendes Ergebnis. Es zeigt, wie relevant die Umsetzung von Service Learning-Projekten mit den konkreten Partnern in der Zivilgesellschaft ist, um darüber Studierenden die Möglichkeit von realen Erfahrungen in der Zivilgesellschaft ermöglichen zu können. Andererseits spiegelt die Kontingenzanalyse wider, dass Situationstypen, die zur Oberkategorie ‚Wissenschaftliche Bearbeitung des Service-Projektes‘ gehören, mit der ‚Positionsbildung zum zivilgesellschaftlichen Engagement‘ in Verbindung stehen. Gerade für hochschulische Service Learning-Module ist dies ein relevantes Ergebnis, da es darauf hindeutet, dass die Positionsbildung und die wissenschaftliche Projektbearbeitung in starkem Zusammenhang stehen.

5. ZWISCHENFAZIT UND AUSBLICK

Die vorgestellten Ergebnisse basieren auf einer prozessnahen Untersuchung zum Service Learning im Kontext eines Studienprogramms in der beruflichen Lehrer_innenbildung. Die Einordnung der Ergebnisse kann somit als ein vorläufiges Fazit dargestellt werden, da weitere Untersuchungen hinsichtlich strukturell ähnlicher Kontexte oder weiterer ziviler Kooperationspartner sinnvoll sind.

Service Learning ist sowohl Gegenstand der Hochschulentwicklung als auch Hochschulforschung (Gerholz et al. 2018b). Erfahrungen bei der Umsetzung von Service Learning in der Hochschullehre werden gewonnen und erste Forschungsfelder zum Service Learning und Civic Engagement

entstehen. Im vorliegenden Artikel wurde v. a. der Beitrag von Service Learning zur Förderung einer ‚zivilen Verantwortungsfähigkeit‘ untersucht. Es scheint wertvoll, diese Perspektive zukünftig stärker in den Blick zu nehmen, da sie ein zentrales Charakteristikum von Service Learning im Unterschied zu strukturell ähnlichen didaktischen Konzepten wie projekt- und problembasiertes Lernen oder Theorie-Praxis-Verzahnung darstellt.

LITERATUR

Bringle, R. G. & Clayton, P. H. (2012): Civic Education through Service Learning: What, How, and Why? In: McIlrath, L., Lyons A. & Munck, R. (Eds.): Higher Education and Civic Engagement. Comparative Perspectives, New York, 101–123.

Celio, C., Durlak, J., & Dymnicki, A. (2011): A meta-analysis of the impact of service-learning on students. *Journal of Experiential Education*, 34, 164–181.

Conway J., Amel, E., & Gerwien, D. (2009): Teaching and learning in the social context. A meta-analysis of service learning’s effects on academic, personal, social, and citizenship outcomes. *Teaching of Psychology*, 36, 233–245.

Deeley, S. J. (2015): Critical perspectives on service-learning in higher education. UK: Palgrave Macmillan.

Dewey, J. (1915): The school and society. Chicago.

Gerholz, K.-H., Holzner, J. & Rausch, A. (2018a): Where is the Civic Responsibility in Service Learning? A Process-oriented Empirical Study. *Journal for Higher Education Development*, Vol. 13/I. 2, 61–80.

Gerholz, K.-H., Backhaus-Maul, H. & Rameder, P. (2018b) (Eds.): Editorial: Civic Engagement in Higher Education Institutions in Europe. *Journal for Higher Education Development*, Vol. 13/ I. 2, 9–19.

Gerholz, K.-H., Liszt, V. & Klingsieck, K. (2017): Effects of learning design patterns in service learning courses. *Active Learning in Higher Education*.

Gerholz, K.-H. & Losch, S. (2015): Can service learning foster a social responsibility among students? – A didactical analysis and empirical case-study in business education at a German university. In: O’Riordan, L., Heinemann, S. & Zmuda, P. (Eds.): *New Perspectives on Corporate Social Responsibility: Locating the Missing Link*, 602–622.

Godfrey, P. C., Illes, L. M. & Berry, G. R. (2005): Creating Breadth in Business Education through Service-Learning. In: *Academy of Management Learning & Education*, 4(3), 309–323.

Prentice, M. & Robinson, G. (2010): Improving Student Learning Outcomes with Service Learning. American Association of Community Colleges, Online: http://www.aacc.nche.edu/Resources/aaccprograms/horizons/Documents/slorb_jan2010.pdf (17.03.2015).

Reinders, H. & Wittek, R. (2009): Persönlichkeitsentwicklung durch Service Learning an Universitäten. Befunde einer quasi-experimentellen Längsschnittstudie. In: Altenschmidt, K., Miller, J. & Stark, W. (Hrsg.): Raus aus dem Elfenbeinturm? Entwicklungen in Service Learning und bürgerschaftlichem Engagement an deutschen Hochschulen. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, 128–143.

Rausch, A. (2014): Using diaries in research on work and learning. In: Harteis, C., Rausch, A. & Seifried, J. (Eds.): Discourses on professional learning: On the boundary between learning and working. Dordrecht: Springer, 341–366.

Schreier, M. (2012): Qualitative content analysis in practice. Los Angeles, CA: Sage.

Toncar, M. F., Reid, J. S., Burns, D. J., Anderson, C. E. & Nguyen, H. P. (2006): Uniform assessment of the benefits of service learning: the development, evaluation and implementation of the SELEB scale. *Journal of Marketing Theory and Practice*, 14, 233–248.

Yorio, P. L. & Ye, F. (2012): A Meta-Analysis on the Effects of Service-Learning on the Social, Personal, and Cognitive Outcomes of Learning. In: *Academy of Management Learning & Education*, 11(1), 9–27.

HOCHSCHULDIDAKTISCHE PERSPEKTIVEN



FORSCHUNG UND FORSCHENDES LERNEN

IM RAHMEN VON SERVICE LEARNING

AM PROFESSIONALCENTER DER UNIVERSITÄT ZU KÖLN

PIA KOLLENDER-JONEN (M.A.)
pia.kollender-jonen@uni-koeln.de

LOUISA LÖNNIES
ProfessionalCenter der Universität zu Köln
louisa.loennies@uni-koeln.de

ABSTRACT

Der folgende Artikel stellt zwei Untersuchungen und ein Forschendes Lernen-Projekt im Rahmen von Service Learning am ProfessionalCenter der Universität zu Köln vor. Die Untersuchungen hatten die Motivation der teilnehmenden Studierenden sowie die Beweggründe der Projektpartner_innen zum Gegenstand. Als Beispiel, um den Facettenreichtum und den Nutzen von Service Learning sowohl für Studierende als auch für zivilgesellschaftliche Organisationen zu verdeutlichen, dient die für die Kölner Freiwilligen Agentur durchgeführte Wertbeitragsanalyse der Initiative Lesewelten als Best Practice-Projekt. Abschließend werden weitere umgesetzte Service Learning-Projekte aus diesem Bereich vorgestellt.

Schlagwörter: Service Learning, Forschendes Lernen, Motivation, Wertbeitragsanalyse

1. SERVICE LEARNING AM PROFESSIONALCENTER

Seit dem Wintersemester 2010/11 haben Studierende der Universität zu Köln durch das ProfessionalCenter, einer integrativen Lehr- und Forschungseinrichtung des Prorektorats für Lehre und Studium, die Möglichkeit, sich im Rahmen von Service Learning sozial zu engagieren. Ein Semester lang unterstützen diese projektbasiert eine gemeinnützige Organisation und arbeiteten mit anderen Studierenden in einem interdisziplinären Team.

Die Ziele des Lehrformats sind (1) die Stärkung beruflicher und persönlicher Kompetenzen durch den Theorie-/Praxistransfer, (2) das Kennenlernen des Nonprofit-Bereichs als potenziellen zukünftigen Arbeitsbereich und (3) das Leisten eines gesellschaftlichen Beitrags und eine aktive Gestaltung der Zukunft.

Aufgrund des interdisziplinären Ansatzes können Studierende aller Fakultäten an den Projekten teilnehmen. Theoretische oder praktische Fachkenntnisse sind für eine Teilnahme nicht erforderlich, da das Format im Studium Integrale angeboten wird, bei dem Studierende bewusst über den Tellerrand ihres Fachstudiums hinaus lernen sollen. Für ihre Beteiligung erhalten die Studierenden für das Studium Integrale drei Leistungspunkte. Lehramtsstudierende können ihre Mitarbeit in den Projekten teilweise als Berufsfeldpraktikum anerkennen lassen. Seit dem Sommersemester 2016 besteht zudem eine Kooperation mit der Technischen Hoch-

schule Köln. Je nach Prüfungsordnung erhalten die teilnehmenden Studierenden der TH zwei bis drei Leistungspunkte.

Im Schnitt werden zwischen 14 und 22 Projekte zu sieben bis zehn verschiedenen Themenschwerpunkten pro Semester angeboten. Am Lehrformat nehmen durchschnittlich 60 Studierende teil. Das Angebot an gemeinnützigen Projektpartner_innen, die Inhalte der Projekte sowie die Themen der begleitenden Lehrveranstaltungen sind vielfältig.

Die Projekte beginnen mit einer Auftaktveranstaltung, bei der sich alle Beteiligten kennenlernen. Die anschließende universitäre Begleitung in der gesamten Projektphase erfolgt durch themenspezifische Begleitveranstaltungen. Die Begleitveranstaltungen werden von externen Dozierenden aus der Praxis durchgeführt und finden ohne die jeweiligen Projektpartner_innen statt. Die Studierenden erhalten in den Begleitveranstaltungen thematische und methodische Unterstützung zur Projektumsetzung. Neben dem Erwerb von Schlüsselkompetenzen steht vor allem die Reflexion der Projektarbeit im Fokus. Bei der Abschlussveranstaltung werden alle Projekte vorgestellt.

2. UNTERSUCHUNG

2.1. MOTIVATIONEN DER STUDIERENDEN

Aufgrund sinkender Teilnehmendenzahlen wurden im Sommersemester 2017 die Motivationen der Studierenden zur Teilnahme an Service Learning analysiert, um mit diesen Ergebnissen die Werbebotschaften, -materialien und -strategien für das Lehrformat an den Bedürfnissen der Studierenden zu orientieren und damit attraktiver zu gestalten.

Dazu wurden insgesamt 228 Anmeldebögen vom Wintersemester 2015/16 bis zum Sommersemester 2017 ausgewertet, auf denen die Studierenden ihre Motivationen für die beiden favorisierten Projekte angeben mussten. Die Auswertung der Angaben erfolgte anhand der quantitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010). Die Kategorieneildung erfolgte induktiv. Anschließend wurden die Ergebnisse in Clusteranalysen übertragen.

Dabei gaben 24 % der Studierenden an, dass sie das Einbringen von eigenen Fähigkeiten und Interessen zur Teilnahme an Service Learning motiviert hat. 23 % fanden das Konzept, die Projektpartner_innen und/oder die Projektideen interessant und haben aus diesem Grund teilgenommen. 20 % der Studierenden nahmen teil, weil sie einen gesellschaftlichen Mehrwert leisten wollten. Berufsorientierung und Berufsvorbereitung gaben 18 % der teilnehmenden Studierenden als Beweggrund an. Weitere Gründe für die Teilnahme waren: Horizont

erweitern (6 %), Interdisziplinarität sowie Ergänzung/Abwechslung zum Studium (4 %) und Einblicke in Praxis/Organisationen gewinnen (1 %).

Im Zuge der Clusteranalysen wurden folgende Aspekte hinsichtlich der Motivation näher betrachtet:

- › Geschlecht
- › Studienphase
- › Abschluss
- › Fakultät
- › Hochschule

Dabei zeigte sich bei allen Analysen, dass vor allem drei Motivationen dominieren: (1) das Einbringen von eigenen Fähigkeiten und Interessen, (2) das Interesse am Konzept, an Projektpartner_innen und/oder an den Projektideen und (3) der Wunsch, einen gesellschaftlichen Mehrwert zu leisten.

Daraufhin stellten wir bei unseren Werbebotschaften diese drei Aspekte besonders in den Vordergrund und bewerben seitdem das Projektangebot gezielt in Lehrveranstaltungen.

2.2. BEWEGGRÜNDE DER PROJEKTPARTNER_INNEN

Im Wintersemester 2015/16 wurden die Beweggründe der Projektpartner_innen mit dem Ziel der Optimierung der Akquise, Kommunikation und Betreuung näher betrachtet.

Im Zuge dessen wurden sechs telefonische qualitative leitfadengestützte Expert_innen-Interviews (Meuser und Nagel 1991) durchgeführt und neun standardisierte schriftliche Fragebögen von ehemaligen und aktuellen Projektpartner_innen ausgefüllt. Die Auswertung erfolgte nach der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) und das Kategoriensystem wurde deduktiv anhand des Interviewleitfadens/Fragebogens gebildet.

Dabei gaben neun Projektpartner_innen an, dass sie vor allem wegen der personellen, finanziellen und kreativen Unterstützung an Service Learning teilnehmen. Fünf Projektpartner_innen erhofften sich durch die Teilnahme Ideen, Impulse und Feedback von außenstehenden Personen in Bezug auf ihre organisationale Arbeit. Sechs Projektpartner_innen äußerten Bedenken bzgl. des zeitlichen Aufwands der Projektbetreuung und hatten Sorge bzgl. des Verhältnisses zwischen zeitlichem Aufwand und Projektergebnis. Lediglich zwei Projektpartner_innen gaben an, Bedenken bzgl. der fachfremden Studierenden und deren Kompetenzen zu haben.

Anhand dieser Ergebnisse wurde ein Leitfaden für das Kennenlern-Gespräch mit neuen Projektpartner_innen entwickelt, der wichtige Aspekte für das Service Learning-Koordinationssteam und die Projektpartner_innen beinhaltet.

3. FORSCHENDES LERNEN

Das 2016 gemeinsam mit der Initiative „Lesewelten“ der Kölner Freiwilligen Agentur durchgeführte Projekt setzte sich intensiv mit dem sozialen Mehrwert der Initiative für die Gesellschaft auseinander. Ziel des Service Learning-Projekts war es, eine Wertbeitragsanalyse durchzuführen, die den gesellschaftlichen Mehrwert monetarisiert und kalkuliert. In diesem Zusammenhang bot sich besonders die Methode des Forschenden Lernens an.

Das Projekt veranschaulicht sowohl den Service als auch den Learning-Gedanken des Konzepts. Zum einen leisten die Studierenden einen wichtigen Beitrag, um das ehrenamtliche Engagement zu unterstützen, zum anderen ist es ihnen möglich, neue wissenschaftliche Methoden kennen zu lernen. Weiterhin ist es ein gelungenes Beispiel, um konkret zu zeigen, wie wissenschaftliche Erkenntnisse und Methoden auf möglichst effektivem Weg in der Zivilgesellschaft implementiert werden können.

Forschendes Lernen ist ein Lern- und Lehrkonzept, das in den letzten Jahrzehnten seinen Weg auch an deutsche Hochschulen gefunden hat. Service Learning bietet die idealen Rahmenbedingungen, um dieses Lehr- und Lernkonzept zu verwirklichen. Am ProfessionalCenter steht hierbei vor allem die Vermittlung von Methoden und weniger die Ergebnisse im Fokus. Der dynamische Prozess, den die Studierenden gemeinsam mit den Dozierenden erleben, ist während der gesamten Projektphase von hoher Relevanz und hat das

Ziel, weitreichende Praxiserfahrung zu sammeln. Die Projekte profitieren von der interdisziplinären Verankerung von Service Learning, indem nicht nur Studierende aus verschiedenen Fachrichtungen kooperieren, sondern auch Studierende unterschiedlicher Hochschulen teilnehmen. Unabdingbar neben gelungener Methodik ist die Vermittlung allgemeiner Projektmanagement-Kompetenzen, die den Studierenden unabhängig von ihrer späteren beruflichen Laufbahn nützlich sind. Ein besonderer Aspekt des Forschenden Lernens ist nicht nur die Vermittlung wertvoller Methoden, sondern auch die Möglichkeit, diese interdisziplinär zu verknüpfen.

Das bereits seit 2004 bestehende Projekt „Lesewelten“ der Kölner Freiwilligen Agentur bietet die Möglichkeit, wöchentlich mehr als 500 Schüler_innen vorzulesen. Die mittlerweile rund 170 Ehrenamtlichen werden eingangs geschult, anschließend lesen sie Kindern zwischen zwei und zehn Jahren regelmäßig, d.h. in der Regel wöchentlich vor. Die Vorlesestunden finden zumeist in öffentlichen Einrichtungen statt, dazu gehören Museen, Kindertagesstätten sowie Grundschulen. Weitere, teils zweisprachige Lesungen finden in Flüchtlingswohnheimen sowie auf einer Kinderdialysestation statt. Die Kölner Freiwilligen Agentur ist von der Nachhaltigkeit des Projekts überzeugt und nennt eine Vielzahl positiver Auswirkungen des Vorlesens auf die häufig unter Konzentrations- und Verständnisschwierigkeiten leidenden Kinder. Betont werden u.a. eine Förderung der Sprachentwicklung, eine Verbesserung der Kommunikationsfähigkeit sowie eine dauerhaft verbesserte

Konzentrationsfähigkeit. Ein weiterer positiver Effekt ist der vermehrte Kontakt der Kinder mit Büchern, wodurch langfristig ihre Bildungschancen verbessert werden. Eine Herausforderung für die Organisation ist es, diese Vorteile herauszustellen und zu quantifizieren, um mögliche Spender_innen und Unterstützer_innen zu gewinnen. Dies war die Intention für das Service Learning-Projekt.

Die von fünf Bachelorstudierenden durchgeführte Wertbeitragsanalyse macht es möglich, die gesellschaftliche Rendite zu verdeutlichen, indem der monetäre Nutzen des Projekts näherungsweise berechnet wird. Mittels der Social-Return-on-Investment-Analyse können die Nettowirkungen der Stakeholder berechnet werden. Der wesentliche Vorteil dieser Methode besteht darin, dass belastbare Daten erhoben werden, die abbilden, wie hoch der realisierte Output verglichen mit dem gegebenen Input ist. Der benannte Input umfasst die Kosten vor allem im Bereich der Organisation des Engagements, sowie von kleineren Anschaffungen, die für den Verein entstehen, um sein Angebot zu ermöglichen. Der finanzielle Mehrwert des Projekts entsteht durch Einsparungen in verschiedenen Bereichen, z.B. dadurch, dass Ausgaben für professionelle Nachhilfe vermieden werden. Diese Kosten-Nutzen-Analyse ist ein nützliches Bewertungsverfahren, um vor allem im non-profit Sektor ökonomisch-rational Entscheidungen treffen zu können und eine Grundlage für die langfristige Finanzierung sozialer Projekte zu schaffen, da sie wichtige Informationen für aktuelle und zukünftige Geldgeber herausstellt.

Die Social-Return-on-Investment-Analyse der Studierenden umfasste mehrere Schritte, die in einer ausführlichen Auswertung zusammengefasst wurden. Zunächst betrachteten die Studierenden die relevanten Stakeholder und analysierten die Effekte des Projekts. Die Auswertung erfolgte mittels eines Financial Proxy, also der Zuordnung eines Multiplikators zu den jeweilig relevanten Auswirkungen. Bei der Berechnung werden sowohl substituierte als auch vermiedene Kosten berücksichtigt.

Das Verfahren der Wertbeitragsanalyse ist flexibel und kann den Umständen entsprechend angepasst werden. Im Fall des Service Learning-Projekts handelte es sich um eine Metaanalyse, d.h. dass die Studierenden als Ausgangspunkt mit bereits bestehenden Studien und erhobenen Daten gearbeitet haben, die sich ebenfalls auf die positiven Auswirkungen des Vorlesens konzentrieren. Einerseits gibt es bereits eine Studie von bookstart (Just Economics 2010), die ein ähnliches Projekt in England analysiert hat. Andererseits konnten die Studierenden auch deutsche Studien und Statistiken auswerten, die sich mit den Vorteilen des Vorlesens auseinandersetzen und eine verlässliche Quelle für aktuelle landespezifische Daten bieten. In dieser Wertbeitragsanalyse wurden daher keine genauen Analysen der Stakeholder und Auswirkungen vorgelegt, sondern lediglich Approximationen durchgeführt. Diese wurden jedoch durch eine Vielzahl spezifischer demografischer Daten vervollständigt und präzisiert. Ein selbstständiges Erheben der Daten wäre in dem vorgegebenen Zeitraum von 12 Wochen nicht realisierbar gewesen.

Im Rahmen von Service Learning werden am ProfessionalCenter regelmäßig Forschungsprojekte angeboten, die das breite Angebot der Projekte ergänzen. Im Wintersemester 2017/2018 konnten insgesamt vier Projekte des Forschenden Lernens realisiert werden. Für den Projektpartner innatura, einer gGmbH, die fabrikneue Sachspenden an gemeinnützige Organisationen für soziale Zwecke vermittelt, haben Studierende eine Onlineumfrage durchgeführt, um herauszufinden, worin genau der Spendenbedarf der von innatura unterstützten Organisationen besteht. Für die Drogenhilfe Köln, die seit 1972 Hilfe und Beratung für Suchtkranke und Suchtgefährdete bietet, erstellten die Studierenden eine Onlineumfrage, die sich an Studierende der Universität zu Köln richtete, um Aufschluss darüber zu erhalten, wie verbreitet der Konsum von Amphetaminen und anderen Drogen im universitären Umfeld ist. Für die Stiftung Die Gute Hand, die Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene in schwierigen Lebenslagen begleitet, wurde eine Umfrage entwickelt und durchgeführt, die sich an Studienabsolvent_innen der Sozialen Arbeit richtete. Ziel der Befragung war es, Wissen über die Jobanforderungen und individuellen Wünsche der zukünftigen Arbeitnehmer_innen zu gewinnen. Die Befragung für den Verein Kultur Paten richtete sich direkt an dessen Kooperationspartner_innen und evaluierte die Zufriedenheit aller Beteiligten mit dem Angebot und der Organisation des Vereins. Dieser baut Patenschaften zwischen Kulturschaffenden und einer Vielzahl von Unternehmen sowie großen Institutionen auf und unterstützt die Künstler_innen langfristig.

4. FAZIT

Wie die zuvor beschriebenen Beispiele zeigen, kann Forschendes Lernen in vielfältiger Weise durchgeführt werden. Dieser Artikel bildet daher lediglich einen Ausschnitt ab. Die beiden exemplarisch vorgestellten Untersuchungen zeigen, wie Forschendes Lernen nicht nur sinnvoll in Service Learning-Formaten eingesetzt werden kann, sondern dem Lehrformat selbst nützliche Erkenntnisse liefern kann, die wiederum Auswirkungen auf die Umsetzung und die Kooperation mit den Projektpartner_innen haben. Durch die verschiedenen Praxisbeispiele zeigt sich, dass Forschendes Lernen kombiniert mit Service Learning ein sinnvolles Lehr- und Lernkonzept ist – nicht nur, um Studierenden wichtige wissenschaftliche Praxiserfahrung zu vermitteln, sondern auch, um wissenschaftliche Methoden für die organisierte Zivilgesellschaft nutzbar zu machen. Gerade die zuvor erläuterte Kooperation mit dem Programm Lesewelten zeigt, wie nachhaltig Service Learning gerade in jenen Bereichen ist, wo Wissenschaft langfristig ihren Nutzen in der Zivilgesellschaft findet und somit auch eine praktische Implementierung der Theorie gelingt.

LITERATUR

Bacher, Johann, Pöge, Andreas & Wenzig, Knut (2010): Clusteranalyse. Anwendungsorientierte Einführung in Klassifikationsverfahren. 3. Auflage. München: Oldenbourg Verlag.

Hoffmann, Nicole (2012): Dokumentenanalyse. In: Schäffer, Burkhard & Dörner Olaf (Hrsg.) (2012): Handbuch. Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 394–406.

Just Economics (2010): Bookstart 2009/10: A Social Return on Investment (SROI) Analysis. Aufgerufen am 03.06.2018 auf <https://www.justeconomics.co.uk/uploads/reports/just-economics-sroi-bookstart.pdf>

Klinger, Julia & Zou, Man (2016): Wertbeitragsanalyse für LeseWelten. Aufgerufen am 03.06.2018 auf http://www.lesewelten-koeln.de/fileadmin/user_upload/News/LeseWelten_Wertbeitragsanalyse_lang_Klinger_Zou.pdf

Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Mey, Günter & Mruck, Katja (Hrsg.) (2010): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 601–614.

Meuser, Michael & Nagel, Ulrike (1991): ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig beachtet. In: Garz, Detlef & Kraimer, Klaus (Hrsg.) (1991): Qualitativ-empirische Sozialforschung: Konzepte, Methoden, Analysen. Opladen. Westdeutscher Verlag, S. 1–35.

Prior, Lindsay (2001): Using Documents in Social Research. 2. Auflage. London.

Salheiser, Axel (2014): Natürliche Daten: Dokumente. In: Baur, Nina & Blasius, Jörg (Hrsg.) (2014): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Springer Fachmedien. Wiesbaden.

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

Schober, Christian & Then, Volker (2015): Praxishandbuch Social Return on Investment: Wirkung sozialer Investitionen messen. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

PRAXISBEISPIELE GUTER LEHRE



PROTOTYPEN TRANSDISZIPLINÄRER LEHRFORMATE
IM REALLABOR KIEL

DIPL.-POL. FRAUKE GODAT

fgodat@uv.uni-kiel.de

DIPL. GEOÖK. MARK MÜLLER-GEERS

mmueller-geers@uv.uni-kiel.de

MEDIENPÄD. M.A. SABINE REISAS

sreisas@uv.uni-kiel.de

MEDIENPÄD. M.A. JULIA SANDMANN

jsandmann@uv.uni-kiel.de

Mitarbeiter_innen im Projekt erfolgreiches Lehren und Lernen
(PerLe) an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel

ABSTRACT

Im folgenden Artikel werden die Anfänge des Reallabors Kiel als hochschuldidaktisches Lehrformat an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel dargestellt. Im Rahmen des Projekts erfolgreiches Lehren und Lernen (PerLe) an der Universität Kiel wird seit dem Sommersemester 2017 jedes Semester ein Lehrformat im Reallabor Kiel angeboten. Die Formate sollen transdisziplinäres Lernen im Sinne einer Bildung für nachhaltige Entwicklung fördern. Der Beitrag beschreibt die Grundzüge der Lehrformate, ordnet zentrale Aspekte in aktuelle hochschuldidaktische Diskussionen ein und formuliert Fragen, die für erfolgversprechende Umsetzungen von Lehrformaten mit Reallabor-Bezügen im bisherigen Prozess deutlich wurden.

Schlagwörter: Bildung für nachhaltige Entwicklung, Reallabor, transformative Forschung, transdisziplinäres Lernen, Design as Inquiry

1. EINLEITUNG: REALLABORE ALS CHANCE UND HERAUSFORDERUNG FÜR DIE LEHRE

Das Reallabor Kiel wurde 2017 vom Projekt erfolgreiches Lehren und Lernen (PerLe)¹ initiiert und wird seitdem jedes Semester als Lehrformat für Studierende aller Fakultäten an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel (CAU) durchgeführt.

Die sich daraus ergebende prototypische Seminarreihe und der begleitende Diskussions- und Gestaltungsprozess werden von den Autor_innen als Reallabor Kiel bezeichnet. Dabei werden unterschiedliche Lehrformate genutzt, in denen Studierende, Wissenschaftler_innen und Akteure der Zivilgesellschaft miteinander forschen und Reflexionsprozesse anstoßen können. Entsprechend dem Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung werden Impulse gesetzt für einen gesellschaftlichen Wandel in Richtung einer sozial-ökologischen Transformation (WBGU 2011).

In der Hochschullandschaft werden aktuell Reallabore vermehrt diskutiert und gefördert. Zunächst

¹ Das Projekt erfolgreiches Lehren und Lernen (PerLe) wird von 2017 bis 2020 aus Mitteln des Qualitätspakts Lehre (unter dem Förderkennzeichen 01PL17068) des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert. Es verfolgt das Ziel, die Qualität der Lehre und die Betreuung von Studierenden an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel zu verbessern. Dazu werden Maßnahmen in den Bereichen Studienorientierung und Studieneingangsphase, Berufsorientierung und Praxisbezug sowie Lehr-Lern-Qualifizierung und Qualitätsentwicklung der Lehre konzipiert und umgesetzt.

als größere Forschungsprojekte konzipiert, zum Beispiel durch bildungspolitische und finanzielle Förderung in Baden-Württemberg (vgl. Schneidewind & Borchert 2013), findet mittlerweile immer mehr die Verknüpfung mit Lehr- und Lernformaten statt (Schneidewind & Singer-Brodowski 2015).

Die Reallabor-Lehrformate von PerLe greifen zentrale Aspekte aus der aktuellen Diskussion zu Reallaboren auf, beispielsweise das Co-Design und die Co-Produktion des Forschungs- und Lernprozesses mit der Zivilgesellschaft sowie eine aktive forschende Haltung mit einer Orientierung an Forschungszyklen (Wanner et al. 2017). Der Erfolg der Seminare wird auf Grundlage der stattfindenden Lernprozesse und weniger im sozial-ökologischen Wirkungsgrad des jeweiligen Reallabor-Ansatzes beurteilt.

In seinem Ablauf setzt sich das Reallabor Kiel aus unterschiedlichen Lehr-Lern-Formaten zusammen: Impuls-, Methoden- und Austauschtreffen sowie Selbstlern- und Reflexionsphasen und Phasen des Forschenden Lernens mit Praxispartner_innen (Reisas & Sandmann 2018). Eine zentrale Rolle in diesem Lernprozess spielt die Entwicklung und Anwendung von Interventionen in unterschiedlichen gesellschaftlichen Räumen im Sinne des Design as Inquiry-Ansatzes in Kooperation mit Praxispartner_innen aus der Gesellschaft (Allert, Reisas & Richter 2014). Vor allem durch Interventionen bzw. Realexperimente können in den Lehrformaten Bedarfe sichtbar, Handlungsoptionen überprüft und neue Erkenntnisse diskutiert werden.

Innerhalb des transdisziplinären Lernrahmens sind Akteure aus Wissenschaft² und Zivilgesellschaft auf Augenhöhe von Beginn an Partner und Mitentscheider, um Probleme zu identifizieren, Forschungsfragen zu formulieren und Lösungsansätze zu entwickeln (Reisas & Sandmann 2018).

2. MEILENSTEINE IM REALLABOR KIEL

Nach einer mehrmonatigen Planungsphase startete das Reallabor Kiel zum Sommersemester 2017 mit einem Vernetzungs- und Auftakttreffen, zu dem Studierende sowie Lehrende der CAU und Praxispartner_innen aus gemeinwohlorientierten Einrichtungen, Unternehmen und der Stadt eingeladen waren. Unter der Fragestellung *Wie können wir demokratisches Leben in Kiel gestalten, um ein gutes Leben für alle zu garantieren?* tauschten sich die Akteure untereinander aus. Dabei spielte die grundlegende Haltung für eine Kultur des Ermöglichens und des gemeinsamen Gestaltens eine zentrale Rolle. Darauf aufbauend folgten Interventionstrainings, Gastvorträge zum Thema, Reflexionsgespräche mit den Studierenden, Gestaltungstreffen mit ausgesuchten Stakeholdern und Lernreisen der Seminarleitung zu ausgewählten Reallaboren in Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen.

² Prozessbeteiligte Akteure aus wissenschaftlicher Sicht können sowohl Forschende und Lehrende als auch mit wissenschaftlichen Methoden arbeitende Studierende sein.

Basierend auf den Grundlagen transformativer Forschung entwickelten Studierende eigene Konzepte für Realexperimente im öffentlichen Raum und erprobten diese gemeinsam mit Lehrenden und Praxispartner_innen am Tag der offenen Gesellschaft auf dem internationalen Segel- und Volksfest Kieler Woche 2017³.

Im Wintersemester 2017/18 und im Sommersemester 2018 erfolgte die Zusammenarbeit mit neuen Praxispartner_innen unter der vereinfachten Fragestellung *Wie können wir in Kiel ein gutes Leben für alle gestalten?* Zusätzlich wurde für das Wintersemester 2017/2018 eine Methoden-Workshopreihe zum Thema „Gesellschaft gestalten“ durchgeführt (siehe 3.1). Am praktischen Beispiel einer Einbindung in Raumgestaltungsprozesse an der CAU wurden weitere Forschungsfragen entwickelt und entsprechende Interventionen erprobt. Ziel war es, Studierenden und Akteuren der Zivilgesellschaft Handlungskompetenzen in gesellschaftlichen Veränderungsprozessen zu vermitteln. Den theoretischen Rahmen dafür bot der „Ansatz der kleinen Forschergruppe“ aus einem Reallaborprojekt an der Universität Heidelberg (Marquardt & West 2016).

Im Sommersemester 2018 wurde das Reallabor Kiel durch das Open Educational Resources For-

³ <http://www.einfachgutelehre.uni-kiel.de/allgemein/das-reallabor/>

mat (OER) „Transforming Capitalism Lab“⁴ des Senior Lecturers Otto Scharmer am MIT in Boston ergänzt.

3. LERNEN IM REALLABOR: MÖGLICHE LERNFELDER IN DER HOCHSCHULDIDAKTISCHEN UMSETZUNG

In Bezug auf das Diskussionspapier „Learning in Real-World Laboratories“ (Singer-Brodowski, Beecroft & Parodi 2018), das drei mögliche Lernfelder in Reallaboren aufzeigt, wird im Folgenden exemplarisch pro Lernfeld ein Lernformat aus dem Reallabor Kiel als hochschuldidaktisches Praxisbeispiel vorgestellt.

3.1. LERNFELD 1: INDIVIDUELLE KOMPETENZENTWICKLUNG ZUR GESTALTUNG EINER NACHHALTIGEN ENTWICKLUNG

Um Verantwortung in der Gesellschaft übernehmen und Zukunftsszenarien einer nachhaltigen Entwicklung in der Gesellschaft gestalten zu können, benötigen sowohl Studierende als auch Akteure aus der Zivilgesellschaft spezifische Kompetenzen. Ausgehend vom Kompetenzmodell zur Nachhaltigen Entwicklung in der Hochschulbildung (nach Wiek, Withycombe & Redmann 2011) werden im Reallabor Kiel vor allem das kreative

⁴ www.presencing.org/#/transforming-capitalism-lab

Denken und Gestalten (antizipative Kompetenz), das Verständnis komplexer Zusammenhänge (Systemkompetenz) sowie die Fähigkeit des Austauschs mit verschiedenen Stakeholdern (interpersonelle Kompetenz mit einem Fokus auf Führungskompetenzen als Agent_innen des Wandels) adressiert.

Die Methoden-Workshopreihe vermittelt in ganztägigen Veranstaltungen Grundlagen im Hinblick auf die oben genannten Kompetenzen. Studierende und Akteure der Zivilgesellschaft lernen gemeinsam Methoden zur Gestaltung von transformativer Forschung, transformativem Lernen und gesellschaftlichen Veränderungsprozessen kennen. Im Wintersemester 2017/18 wurden u. a. folgende Workshops durchgeführt:

- › antizipative Kompetenz: Design Thinking
- › System- und Führungskompetenz: Theorie U – Von der Zukunft her führen
- › interpersonelle Kompetenz mit dem Schwerpunkt, Fähigkeiten zu entwickeln, partizipativ führen zu können: Art of Hosting – Im Dialog kollektive Intelligenz ermöglichen

3. 2. LERNFELD 2: SOZIALE REFLEXIVITÄT DURCH FORSCHENDES LERNEN

Zur Förderung der Entwicklung sozialer Reflexivität nutzt das Reallabor Kiel einen pädagogischen Ansatz zum Forschenden Lernen (Design as In-

quiry; Allert, Reisas & Richter 2014) als didaktischen Rahmen für die Seminarkonzeption. Das Konzept Design as Inquiry (Dal) ermöglicht durch gestaltende Forschung eine kritische Auseinandersetzung in und mit den Lebenswelten und Phänomenen der Gesellschaft. Dal basiert auf der Annahme, dass menschliches Handeln konstitutiv mit sozialen, kulturellen und materiellen Bedingungen verwoben ist (Orlikowski 2007). Nicht die Entwicklung einer fertigen Lösung in Form eines Prototyps oder eine gestaltete Intervention stehen im Mittelpunkt. Vielmehr dient der Prototyp/die Intervention als Hypothese, die durch Erprobung in konkreten sozialen Situationen überprüft wird. Lösungsansätze werden erfahrbar und Normen und Werte einer Gesellschaft sichtbar. Handlungswissen kann kritisch analysiert und diskutiert werden (Allert, Reisas & Richter 2014). Studierende lernen, vermeintliche Lösungen und Handlungsoptionen gemeinsam mit den Akteuren in Frage zu stellen. Es wird diskutierbar, was ethisch denkbar und erstrebenswert ist. Der Forschungsprozess befördert eine reflexive Haltung aller Beteiligten (soziale Reflexivität).

Ergänzt wird das didaktische Konzept des Forschenden Lernens durch ein Lernportfolio als Prüfungsformat. Studierende dokumentieren und vergleichen unterschiedliche Forschungszyklen, um transdisziplinäre Herangehensweisen und Perspektiven zu reflektieren. Gleichzeitig wird Forschung und Wissenschaft als mögliches zukünftiges Berufsfeld in den Fokus genommen. Teil des Lernportfolios in den ersten beiden Semestern war

zusätzlich die Erstellung eines Konzeptes für ein Realexperiment im öffentlichen Raum: die Skizzierung eines Projektplans kombiniert mit einem Entwurf für ein Forschungsdesign.

3. 3. LERNFELD 3: INTER- UND TRANSDISZIPLINÄRES LERNEN

Im Sommersemester 2018 wurde das Reallabor an der Universität Kiel durch das OER Lernformat „Transforming Capitalism Lab“ ergänzt. In diesem Lernformat findet inter- und transdisziplinäres Lernen im Sinne einer Community of Practice nach der Lerntheorie von Jean Lave und Etienne Wenger statt (Wenger 2008). Dort sind Wissenschaft und Gesellschaft und internationale Agent_innen des Wandels im reflexiven Austausch. Laut Scharmer entsteht so ein soziales Feld als gesellschaftlicher Lernraum für ein globales Ökosystem des systemischen Wandels (Scharmer 2015). Dieser Lernraum könnte die Hypothese von Singer-Brodowski, Beecroft & Parodi stützen, dass gesellschaftliche Transformation entsteht, wenn „unterschiedliche gesellschaftliche Akteure neue Perspektiven, Fähigkeiten, Kompetenzen, Praktiken und neue Auffassungen über ihre eigene Rolle lernen“ (Singer-Brodowski, Beecroft & Parodi 2018).

An der Universität Kiel wird das „Transforming Capitalism Lab“ als Blended-Learning-Format angeboten: Studierende im Seminar nehmen selbstorganisiert an den Online-Angeboten des Pre-

sencing Institute am MIT Boston teil. Als Prüfungsformat dient ein Lernportfolio mit Elementen zur Reflexion der eigenen Werte und mit Empathieübungen. Es finden im Semester offline Austauschtreffen mit Dialogmethoden aus der Theorie U Toolbox⁵ und dem Art of Hosting statt.

4. FAZIT

Das Reallabor Kiel als Prototyp eines transdisziplinären Lehrformats steht in der Weiterentwicklung vor verschiedenen Herausforderungen: Für Lehrende steht die Entwicklung von der Lernbegleitung zu Community Management und Prozessbegleitung im Vordergrund und die damit verbundenen Fragen, welche Kompetenzen, Fähigkeiten und Ressourcen Lehrende im Reallabor brauchen, wie sie Studierende betreuen müssen und wie sie kritischen Momenten begegnen. Für die Zivilgesellschaft muss die Frage beantwortet werden, wie sich vom Handlungs- und Aktionsmodus im Arbeitsalltag in eine lernende und forschende Haltung wechseln lässt und welche Unterstützung dafür benötigt wird. Die damit verbundenen Fragen sind: Wie lernt Gesellschaft? Wie können gesellschaftliche Lernprozesse gestaltet werden? Wie können partizipative Forschungsprozesse mit der Gesellschaft aussehen und welche Methoden und theoretischen Fundierungen braucht Gesellschaft, um forschend tätig zu werden? Von den Studierenden wird ein allgemeines Inte-

resse für offene Prozesse erwartet. Sie müssen Unsicherheiten aushalten und Prozesswege gegebenenfalls erneut gehen. Sie sehen sich mit Fragen konfrontiert, wie Kommunikation mit Stakeholdern gelingt und gemeinsam Forschungsfragen entwickelt werden können und wie man damit umgeht, wenn Stakeholder aussteigen oder Forschungsprozesse scheitern. Die Hochschuldidaktiker_innen hingegen setzen sich auseinander mit möglichen Unterstützungsangeboten für die beteiligten Akteure: Welche Kompetenzen benötigen die am Prozess Beteiligten und wie lassen sich Aus- und Weiterbildungen für Hochschullehrende und Tutoren_innen gestalten?

Mögliche Antworten und Lösungsansätze dazu werden sich in der weiteren Entwicklung des Reallabor Lehrformats an der CAU Kiel in den kommenden Semestern formen bzw. stellen sie für die Autor_innen Leitfragen zur Weiterentwicklung der Lehr-Lern-Angebote bei PerLe dar. Darüber hinaus sollen die hier gestellten Fragen ein Anstoß zur bundesweiten hochschuldidaktischen Diskussion im Bereich der Bildung für nachhaltige Entwicklung sein.

LITERATUR

Allert, Heidrun, Reisas, Sabine & Richter, Christoph (2014): Design as Inquiry. A Manual. Verfügbar unter http://www.knowledge-through-design.uni-kiel.de/component/k2/item/200-design_as_inquiry_a_manual, letzter Zugriff am 08.06.2018.

Marquardt, Editha & West, Cristina (2016): Co-Produktion von Wissen in der Stadt. In: Technikfolgenabschätzung. Theorie und Praxis 25 (3), 26–31.

Orlikowski, Wanda J. (2016): Sociomaterial Practices. Exploring Technology at Work. In: Organization Studies 28 (9), 1435–1448.

Reisas, Sabine & Sandmann, Julia (2018): Multiperspektivische Betreuungsformate für Forschendes Lernen mit Praxispartnern. In: Praxisperspektiven. Bielefeld: wbv (Blickpunkt Hochschuldidaktik), im Druck.

Scharmer, Otto (2015): MOOC 4.0: The Next Revolution in Learning & Leadership. The Blog. Hg. v. The Huffington Post. Verfügbar unter www.huffingtonpost.com/otto-scharmer/mooc-40-the-next-revoluti_b_7209606.html, letzter Zugriff am 08.06.2018.

Schneidewind, Uwe & Boschert, Katrin (2013): Wissenschaft für Nachhaltigkeit – Herausforderung und Chance für das baden-württembergische Wissenschaftssystem. Hrsg. v. Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg.

Schneidewind, Uwe & Singer-Brodowski, Mandy (2015): Vom experimentellen Lernen zum transformativen Experimentieren. Reallabore als Katalysator für eine lernende Gesellschaft auf dem Weg zu einer Nachhaltigen Entwicklung. In: Zeitschrift für Wirtschafts- und Unternehmensethik 16 (1), 10–23.

5 www.presencing.org/#/resource/tools

Singer-Brodowski, Mandy, Beecroft, Richard & Parodi, Oliver (2018): Learning in Real-World Laboratories. A Systematic Impulse for Discussion. In: GAiA - Ecological Perspectives for Science and Society 27 (1), 23–27.

Wanner, Matthias, Hilger, Annaliesa, Westerkowski, Janina, Rose, Michael, Stelzer, Franziska & Schöpke, Niko (2017): Towards a Cyclical Concept of Real-World Laboratories. A Transdisciplinary Research Practice for Sustainability Transitions. Accepted for Publication in DisP - The Planning Review.

Wenger, Etienne (2008): Communities of practice. Learning, meaning, and identity. Cambridge: Cambridge Univ. Press.

Wiek, Arnim, Withycombe, Lauren & Redman, Charles L. (2011): Key competencies in sustainability. A reference framework for academic program development. In: Sustainability Science 6 (2), 203–218.

Wissenschaftlicher Beirat Globale Umweltveränderungen (2011): Welt im Wandel. Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation; [Hauptgutachten]. 2., veränd. Aufl. Berlin: Wiss. Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (WBGU).

PRAXISBEISPIELE GUTER LEHRE



KOMPETENZERWERB DURCH ENGAGEMENT
IN ÖFFENTLICHEN EINRICHTUNGEN

DIE PROFILLINIE BIBLIOTHEKSPÄDAGOGIK IM
MASTERSTUDIENGANG BIBLIOTHEKS- UND
INFORMATIONSWISSENSCHAFT AN DER HTWK LEIPZIG

PROF. DR. KERSTIN KELLER-LOIBL
Fakultät Medien, HTWK Leipzig

kerstin.keller-loibl@htwk-leipzig.de

ABSTRACT

Wie kann ein Transfer zwischen Hochschule und Gesellschaft gelingen? Am Beispiel der Profillinie *Bibliothekspädagogik* im Masterstudiengang *Bibliotheks- und Informationswissenschaft* an der Hochschule für Technik, Wirtschaft und Kultur Leipzig (HTWK Leipzig) wird gezeigt, wie durch eine enge Verknüpfung von Lehre und Praxis Studierenden ein Einstieg in gesellschaftliches Engagement ermöglicht wird. Die Bedingungen und positiven Faktoren des Gelingens von Service Learning von der organisatorischen Planung bis zur Umsetzung werden anhand dieses Beispiels dargestellt. Dabei wird nicht nur die Perspektive der Lernenden, sondern auch die der Lehrenden und der Praxiseinrichtungen betrachtet.

Schlagwörter: Service Learning-Praxis, Gelingensbedingungen, öffentliche Einrichtungen, Bibliothekspädagogik, Kompetenzen

1. EINLEITUNG

Seit einigen Jahren gewinnt in Deutschland Service Learning bzw. Lernen durch Engagement als eine Möglichkeit zur Förderung des freiwilligen Engagements und zur Unterstützung von Lernprozessen an Schulen und Hochschulen an Bedeutung. Service Learning ist eine Lehr- und Lernform, die Theorie und Praxis mit zivilgesellschaftlichem Engagement verknüpft und im akademischen Bereich vor allem geeignet ist, wenn es um das Verständnis komplexer Gegenstandsbereiche geht (Reinders 2016, 21, 39).

Am Beispiel des Lehrmoduls *Bibliothekspädagogik: Lernort Bibliothek* im Masterstudiengang *Bibliotheks- und Informationswissenschaft* an der HTWK Leipzig zeigt dieser Beitrag, wie Service Learning zur akademischen Entwicklung Lernender an Hochschulen beitragen kann. Nach einer kurzen Beschreibung der Ziele und der Didaktik dieser Lehreinheit werden Qualitätsstandards sowie Bedingungen und Faktoren, die das Gelingen von Service Learning positiv beeinflussen, identifiziert.

2. PROFILLINIE BIBLIOTHEKSPÄDAGOGIK UND SERVICE LEARNING

An der HTWK Leipzig wurde 2010 der Masterstudiengang *Bibliotheks- und Informationswissenschaft* eingerichtet. Er bietet die Möglichkeit, sich in der Fachdisziplin *Bibliothekspädagogik* zu profi-

lieren. Innerhalb dieser Profilierungsrichtung sind zwei theoretische Module im Umfang von insgesamt 10 ECTS verankert, die pädagogisch-didaktische Kenntnisse und Fähigkeiten für die Entwicklung bibliothekspädagogischer Konzepte zur Förderung von Sprach-, Lese- und Informationskompetenz vermitteln.

Nachdem im ersten Modul theoretische Grundlagen und Methodenkompetenz erworben wurden, werden im zweiten, aufbauenden Modul die Kenntnisse und Fähigkeiten in der Konzipierung zielgruppenspezifischer Angebote erweitert, vertieft und angewandt. Lernziel ist der Erwerb der Fähigkeit, geeignete Methoden der Anregung und Gestaltung von Lernvorgängen in Bibliotheken anzuwenden und bei Bedarf anzupassen.

Bibliothekspädagogische Arbeit bedarf pädagogischer Kompetenzen im sozialen und kommunikativen Umgang mit Menschen. Diese werden am besten in der Interaktion erworben. Aus diesem Grund ist es für die Erreichung der Lernziele dieses Moduls entscheidend, eine Anwendungsphase einzuplanen.

Nach einer theoretischen Fundierung entwickeln die Studierenden im Seminar in Kleingruppenarbeit ein didaktisches Konzept zur Vermittlung von Lese- und Informationskompetenz und erproben dieses in öffentlichen Einrichtungen wie Kindergärten, Horten, Schulen und Bibliotheken.

Für Kinder finden beispielsweise jährlich in Leipziger Leseräumen und Grundschulbibliotheken *Kamishibai*-Erzähltheater statt. Beim *Kamishibai* geht es um eine Form des bildgestützten Erzählens mit einem tragbaren, hölzernen Theater, das an ein Puppentheater erinnert. Mit Bildkarten, persönlicher Ansprache und kreativen Dialog- und Mitgestaltungsmöglichkeiten werden Kindern vielfältige Sprachanregungen gegeben (Keller-Loibl & Brandt 2015, 51– 52).



Studentinnen erzählen Geschichten mit dem Kamishibai (Foto: HTWK Leipzig, K. Keller-Loibl)

Mit Jugendlichen wurden in den letzten Jahren zahlreiche Veranstaltungen und Workshops unter anderem zu Themen wie *Vorurteile*, *Identität*, *Soziale Netzwerke* oder *Mein Recht am Bild* in den Leipziger Städtischen Bibliotheken durchgeführt. Für Erstsemesterstudierende der HTWK Leipzig findet jährlich in der Hochschulbibliothek ein Schulungskurs zum wissenschaftlichen Arbeiten statt, in dem aktivierende und innovative Methoden des Lernens erprobt werden. Unter dem Mot-

to *Spieglein, Spieglein an der Wand, zeig mir die beste Quelle im ganzen Land* wurde zum Beispiel für das Thema *Quellenbewertung* sensibilisiert.

Das fachliche Lernen der Bibliothekspädagogik-Studierenden wird auf diese Weise mit einer gemeinnützigen Tätigkeit im Gemeinwesen verbunden, wobei auf ein ausgewogenes Verhältnis von Fachinhalten und Praxiserfahrung geachtet wird. Theorien und Methoden der Sprach- und Leseförderung sowie der Vermittlung von Informationskompetenz werden zum Nutzen von Kindern, Jugendlichen und Erstsemesterstudierenden angewandt und erprobt.

Für die Studierenden der Bibliothekspädagogik wird eine reale Lerngelegenheit geschaffen und durch begleitendes Fachwissen unterstützt. Dadurch können pädagogische Fähigkeiten und Erfahrungswissen im Umgang mit Kindern und Jugendlichen erworben werden. Das Lernen durch Engagement ist im Wahlpflichtmodul *Bibliothekspädagogik: Lernort Bibliothek* Teil des fachlichen Lernens.

Service Learning ist kein zusätzliches oder von den Studierenden in Eigenregie und unabhängig vom Seminar durchzuführendes Projekt, sondern diese Lehr- und Lernform zeichnet sich durch eine enge Verzahnung zwischen der Vermittlung akademischer Inhalte und einer gemeinnützigen Tätigkeit in der Zivilgesellschaft aus. Die Studierenden werden in allen Phasen des Service Learning-Projektes von der Lehrperson fachlich begleitet. Das entwickelte Veranstaltungskonzept

und die Durchführung der Veranstaltung ist ebenso Teil der Prüfungsleistung wie auch die schriftliche Reflexion der Umsetzung des Konzeptes.

Während der gesamten Entwicklungsphase und nach der praktischen Erprobung der Konzepte findet im Seminar eine regelmäßige und bewusste Reflektion des Methodeneinsatzes und der Praxiserfahrungen statt. Die Reflexion als kognitiver Prozess fördert das Lernen und verknüpft theoretisches Wissen und praktische Erfahrung miteinander. Die verschiedenen Phasen des Reflexionsprozesses werden von der Lehrperson didaktisch angeleitet.

Die Möglichkeit zur regelmäßigen Reflexion und kritischen Betrachtung des Theorie-Praxis-Verhältnisses wird in wissenschaftlichen Studien zum Service Learning als ein wichtiges Qualitätskriterium für eine gute Service Learning-Praxis definiert (Celio, Durlack & Dymnicki 2011, 175; Drucks, Özmut, Schröder & Souhil 2013, 14; Reinders 2016, 40).

3. GELINGENSBEDINGUNGEN

Die folgenden Abschnitte beschreiben aus der Sicht der Lernenden, der Lehrenden und der Praxiseinrichtungen, welche Bedingungen gegeben sein sollten, damit Service Learning gelingen kann. Die Ausführungen gründen auf der Theorie und den erworbenen Erfahrungen in der Praxis des Lernens durch Engagement.

3. 1. AUS DER SICHT DER LEHRENDEN

Eine zentrale Voraussetzung für das Gelingen von Service Learning ist die intensive Kooperation zwischen den Lehrenden und den in der Praxis Tätigen auf inhaltlicher und struktureller Ebene (Celio, Durlack & Dymnicki 2011, 167). Alle organisatorischen und inhaltlichen Absprachen müssen von der Lehrperson im Vorfeld geklärt werden. Dabei ist es wichtig, den organisatorischen Mehraufwand für die Praxiseinrichtungen so klein wie möglich zu halten. Der Fachaustausch sollte möglichst auch über das Service Learning-Projekt hinaus stattfinden. Dies festigt und verstetigt die Zusammenarbeit zwischen der Hochschule und den beteiligten öffentlichen Einrichtungen.

Service Learning ist eine aufwändige Lehr- und Lernform, die viel Vor- und Nachbereitungszeit erfordert und die langfristig geplant werden muss. Eine intrinsische Motivation der Lehrenden, diese Lehr- und Lernform anzuwenden, ist deshalb ein Schlüssel zum Erfolg. Die Überzeugung, dass Service Learning eine hervorragende Möglichkeit ist, akademisches Lernen und zivilgesellschaftliches Engagement zu verknüpfen, hilft, so manches Hemmnis auf dem Weg zu bewältigen. Begeisterungsfähigkeit, Offenheit, Flexibilität, Moderationserfahrung und wertschätzende Kommunikation sind wichtige Kompetenzen, über die die Lehrpersonen verfügen sollten.

3. 2. AUS DER SICHT DER STUDIERENDEN

Im vorgestellten Beispiel des Service Learning an der HTWK Leipzig ist die Profillinie *Bibliothekspädagogik* von den Studierenden frei wählbar. Beide in dieser Profillinie verankerten Module sind Wahlpflichtmodule, so dass auch in dieser Hinsicht das Prinzip der Freiwilligkeit gegeben ist. Darüber hinaus können die Studierenden im Seminar in der Regel auswählen, für welche der zur Verfügung stehenden Zielgruppen und öffentlichen Einrichtungen sie ein Konzept entwickeln möchten.

Mitbestimmungsmöglichkeiten für die Studierenden sind im Service Learning essentiell (Celio, Durlack & Dymnicki 2011, 167). Dies gilt für die Themenwahl und Inhalte, die sich am Bedarf der Praxiseinrichtungen orientieren, ebenso wie für die Aufgabenverteilung innerhalb der Gruppe. Die Lernenden sind im Rahmen des Wahlpflichtmoduls *Bibliothekspädagogik: Lernort Bibliothek* aktiv in das Service Learning-Vorhaben eingebunden.

Das Seminar bietet für die Studierenden einen „geschützten“ Raum, um sich in einer Atmosphäre gegenseitigen Vertrauens auszuprobieren, kreativ zu sein oder aus Fehleinschätzungen bei der Entwicklung der Konzepte zu lernen. Spätestens die „Generalprobe“ zeigt, ob das Konzept funktioniert oder noch einmal überarbeitet werden muss. Mitunter sind mehrere Überarbeitungen notwendig, damit am Ende alles stimmt. Kontinuierliche Lernbereitschaft, Selbstmotivation und Kritikfähigkeit werden dadurch in hohem Maße geschult.

Die Seminardiskussionen und die Zusammenarbeit mit den Praxiseinrichtungen tragen insbesondere zu Lernzuwächsen im Sozialverhalten, in den Selbst- und Fremdeinschätzungen und in der Entwicklung von Konfliktlösungsstrategien bei.

Die Lernenden erfahren in jeder Phase und am Ende des Service Learning-Projektes ein konstruktives Feedback. Insbesondere das direkte Feedback der Praxiseinrichtungen und der teilnehmenden Kinder und Jugendlichen ist von großer Bedeutung. Die Studierenden gewinnen dadurch Selbstvertrauen und bewerten ihr zivilgesellschaftliches Engagement positiv. So heißt es in einem Beitrag von Masterstudierenden über dieses Lehr-Lernprojekt: „Die erfolgreiche Veranstaltung und die lehrreiche Erfahrung hinterlassen bei uns einen nachdrücklichen Eindruck, der sich positiv auf unsere berufliche Laufbahn auswirken wird. [...] Wir können jetzt mit mehr Selbstvertrauen in die bibliothekspädagogische Praxis starten.“ (Acquistapace & Ulbricht 2017, 343–344)

3.3. AUS DER SICHT DER PRAXISEINRICHTUNGEN

Für die in der Praxis Tätigen sollte das Engagement der Studierenden keine zusätzliche Belastung sein, sondern sich gut in die tägliche Arbeit integrieren lassen. Im vorgestellten Projekt wird auf einen realen Bedarf im Gemeinwesen reagiert: Die Studierenden engagieren sich für die Förderung von Sprach-, Lese- und Medienkompetenzen bei Kindern und Jugendlichen und ergänzen mit ihrem Engagement das Veranstaltungs- und Schulungsangebot öffentlicher Einrichtungen.

Das Service Learning-Projekt wird von den Kooperationspartnern als sinnvoll und bereichernd erfahren. Im besten Falle bieten die entwickelten Konzepte für die Mitarbeiter_innen der Einrichtungen neue fachliche Impulse und Anregungen. Das fachliche Know-how der Hochschule kann so in die Praxis getragen werden.



Arbeitsergebnisse aus dem Workshop im Rahmen des HDS.Forums am 13.4.2018 (Foto: K. Keller-Loibl)

Für die Praxiseinrichtungen sind verlässliche Ansprechpartner_innen von Seiten der Hochschule wichtig. Da die Studierenden jedes Jahr wechseln, sollte die Lehrperson – wie es auch im vorgestellten Beispiel der Fall ist – die zentrale Kontaktperson sein, um eine hohe Kontinuität in der Zusammenarbeit zu erreichen. Eine Wertschätzung der Zusammenarbeit in Form eines Feedbacks der Studierenden oder einer Danksagung von Seiten der Hochschule an die Praxiseinrichtungen sollte selbstverständlich sein.

4. ZUSAMMENFASSUNG

Die Darstellung des Beispiels aus der Fachdisziplin *Bibliothekspädagogik* im Masterstudiengang *Bibliothekswissenschaft und Informationswissenschaft* an der HTWK Leipzig zeigt, welche Bedingungen gegeben sein sollten, damit Service Learning bzw. Lernen durch Engagement gelingen kann. Dabei handelt es sich um positiv auf das Gelingen einflussnehmende Aspekte, die in erster Linie von der Verfasserin aus der Service Learning-Erfahrung von acht Jahren abgeleitet wurden. Ob diese auf andere Fachdisziplinen übertragbar sind, muss im Einzelfall geprüft werden. Der Beitrag verfolgt nicht den Anspruch, allgemeingültige Maßstäbe und Bedingungen aufzustellen.

Mit diesem Beitrag soll nicht der Eindruck vermittelt werden, Lernen durch Engagement funktioniert hervorragend und ließe sich schnell und unkompliziert in die akademische Lehre an Hochschulen implementieren. Es wurde gezeigt, dass bei der

Anwendung dieser aufwändigen Lehr- Lernmethode viele Herausforderungen zu meistern sind.

Untersuchungsergebnisse von Wirkungsstudien belegen, dass „positive Wirkungen von Service Learning in erster Linie dann zu erwarten sind, wenn die Projekte die Qualitätsstandards von Service Learning erfüllen und sich somit durch eine hohe Projektqualität auszeichnen“ (Drucks, Özmut, Schröder & Souhil 2013, 74).

Die Einhaltung der im Beitrag genannten Qualitätskriterien wie die Vernetzung von fachlichen Inhalten und Praxiserfahrung, die intensive Zusammenarbeit mit den öffentlichen Einrichtungen, die freiwillige Teilnahme und Partizipation der Studierenden und die Implementierung einer qualitativ hochwertigen Reflexion ist Grundlage für ein Gelingen des Lernens durch Engagement.

Die Mühe und der Einsatz lohnen sich: Die Überzeugung, dass junge Menschen für ein Engagement in der Zivilgesellschaft im Rahmen der Hochschullehre sensibilisiert werden sollten, und das positive Feedback der Studierenden und der Praxiseinrichtungen sind für die Verfasserin dieses Beitrages eine Motivation für die Fortführung des Projektes.

LITERATUR

Acquistapace, Jacqueline & Ulbricht, Helma (2017): Bibliothekspädagogik. Wissen, wie es geht. BuB Forum Bibliothek und Information 69(6), 342–344.

Celio, Christine I., Durlak, Joseph & Dymnicki, Allison (2011): A meta-analysis of the impact of service learning on students. Journal of Experiential Education, 34(2), 164–181.

Drucks, Stephan, Özmut, Inci E., Schröder, Gesa & Souhil, Yasmine (2013): Gelingensbedingungen von Service Learning in Schulen. Forschungsbericht zu den Fallstudien über sozialgenial-Schulprojekte. Essen: Universität Duisburg-Essen. Zentrum für Prävention und Intervention im Kindes- und Jugendalter.

HTWK Leipzig: Erzählen mit dem Kamishibai. Studierende erproben das Erzähltheater in Leipziger Schulbibliotheken. Pressemitteilung vom 23.10.2017. <https://bibliothek.htwk-leipzig.de/ueber-uns/veranstaltungen-und-news/detailansicht-news/artikel/605/> (zuletzt geprüft: 12.6.2018)

Keller-Loibl, Kerstin & Brandt, Susanne (2015): Leseförderung in Öffentlichen Bibliotheken. Berlin, München, Boston: De Gruyter.

Reinders, Heinz (2016): Service Learning – Theoretische Überlegungen und empirische Studien zu Lernen durch Engagement. Weinheim, Basel: Beltz.

PRAXISBEISPIELE GUTER LEHRE



INSTITUTIONELLE VORAUSSETZUNGEN FÜR DIE IMPLEMENTIERUNG
UND CURRICULARE VERANKERUNG VON SERVICE LEARNING
AN DER FRIEDRICH-SCHILLER-UNIVERSITÄT JENA

DR. SUSANNE VOLKMAR

Professur für Sozialpädagogik
susanne.volkmar@uni-jena.de

DR. STEFFI VÖLKER

Praktikumsbeauftragte
Friedrich-Schiller-Universität Jena
Institut für Erziehungswissenschaft
steffi.voelker@uni-jena.de

ABSTRACT

Im Artikel wird ein fächerübergreifendes Service Learning Projekt der Friedrich-Schiller-Universität (FSU) Jena vorgestellt. Zunächst werden die Zielgruppe, die inhaltliche Gestaltung und die Rahmenbedingungen skizziert und im Anschluss die Struktur und Organisation aufgezeigt. Abschließend werden einige Erfolgsfaktoren für eine gelingende Implementation an der FSU genannt.

Schlagwörter: Service Learning, interdisziplinäre Projektarbeit, Bachelorstudiengang Erziehungswissenschaft, curriculare Einbettung

1. SERVICE LEARNING ALS MÖGLICHKEIT DER KOMPETENZENTWICKLUNG MIT PRAXISBEZUG

Das Service Learning Angebot „Lernen durch Engagement“ der Friedrich-Schiller-Universität (FSU) Jena steht Studierenden der Studiengänge BA Erziehungswissenschaft, MA Erziehungswissenschaft – Sozialpädagogik/Sozialmanagement, Studierenden im Lehramt sowie BA Studierenden in den Studiengängen der Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften seit dem Wintersemester 2012/13 offen. Es handelt sich somit um ein an der FSU Jena einzigartiges Angebot, welches Studierende unterschiedlicher Fächerkombinationen zum gemeinsamen Lernen zusammenführt. Studierende der Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften und der Philosophischen Fakultät arbeiten und lernen gemeinsam in kleinen, in der Regel ein Semester dauernden Projekten und gewinnen so nicht nur Einblicke in unterschiedliche Fächerkulturen, sondern erweitern auch ihr Wissen. Indem sie an bürgerschaftliches Engagement herangeführt werden und zivilgesellschaftliche Verantwortungsübernahme hautnah erleben, wird ihre Demokratie- und Sozialkompetenz gestärkt. In diesem Sinne orientiert sich das Angebot sehr stark an der Definition von Seifert, Zentner & Nagy (2012), die Lernen durch Engagement als eine Lehr- und Lernform beschreiben, die gesellschaftliches Engagement mit fachlichem Lernen und der Entwicklung von Schlüsselkompetenzen verbindet.

Mit der Einführung neuer berufsqualifizierender Studienabschlüsse sind auch Fragen nach Schlüsselkompetenzen und Praxisbezug ins Zentrum der Hochschuldebatte gerückt und zugleich deren große Herausforderung geworden. Hochschulen sehen sich spätestens seit der Berliner Erklärung (2003) vor die Aufgabe gestellt, ihren akademischen und nicht auf unmittelbare Verwertung ausgelegten Bildungsanspruch zu wahren sowie zugleich berufsrelevante Kompetenzen zu vermitteln und den Anforderungen des Arbeitsmarktes gerecht zu werden. Damit stehen die Hochschulen vor der Aufgabe, einen guten Theorie-Praxis-Transfer und zugleich als Bildungseinrichtungen einen Beitrag zur Persönlichkeitsbildung sowie zur Befähigung zur Teilhabe und gesellschaftlicher Verantwortungsübernahme leisten zu können. Praxisbezug ist ein Leitmotiv der Studienreform und eine „zentrale Herausforderung des Bologna-Prozesses an Hochschulentwicklung im Allgemeinen und der Hochschuldidaktik im Besonderen“ (Wildt 2012, 93). Dabei geht es um die Frage, inwieweit die Hochschulbildung auf die Anforderungen an berufliche und gesellschaftliche Praxis vorbereitet.

Hier erscheint Service Learning eine geeignete Lehr-Lernform zu sein, einen konkreten Praxisbezug herstellen zu können und gleichzeitig junge Menschen überfachlich zu qualifizieren, um eine Arbeitsmarktbefähigung im Sinne von Employability herzustellen. Damit grenzt sich das Angebot eindeutig von den herkömmlichen Praktikumsangeboten ab, bei denen es oftmals um das Erfahren konkreter Praxisfelder geht. Service Learning

hingegen ist mehr als nur praktische Erfahrung. Es eröffnet Studierenden die Möglichkeit, sich in einem seit Bologna durchaus verschulerten System als produktiv für die Gesellschaft zu erleben und eigenverantwortlich und -gestalterisch tätig zu werden.

2. INTERDISZIPLINÄRE PROJEKTARBEIT ALS ALLEINSTELLUNGSMERKMAL

Die Idee eines gemeinsamen fakultätsübergreifenden Service Learning Angebots an der FSU Jena entstand informell im Rahmen einer universitätsweiten Veranstaltung zum Thema „Qualitätsentwicklung der Lehre“ im Frühjahr 2012. Der Idee folgte dann im Wintersemester 2012/13 das konkrete Angebot. Seither arbeiten ausschließlich im Wintersemester durchschnittlich 12 Studierende beider Fakultäten in interdisziplinären Zweiertteams in einem Projekt zusammen. In einer Auftaktveranstaltung stellen sich die einzelnen Projektpartner mit ihren Projektideen vor und die Studierenden ordnen sich je nach Interessenslage und persönlichen Fähigkeiten einem Projekt zu. Die Studierenden haben auch die Möglichkeit, mit eigenen Projektideen an die Projektpartner heranzutreten. Neben der praktischen Betreuung durch die Einrichtungen bei der konkreten Umsetzung der Projektarbeit werden in Präsenzveranstaltungen die gemachten Erfahrungen mit theoretischen Inhalten verknüpft. Aufgrund der Vielfalt der Praxisprojekte werden vor allem überfachliche Themen, wie z.B. Projektmanagement, Zeitmanagement, Moderation, Präsentation und Öffent-

lichkeitsarbeit etc. in der dazugehörenden Lehrveranstaltung angeboten. Unabhängig von den Erfahrungen im konkreten Praxisprojekt sind die thematischen Veranstaltungen für die Studierenden von fachlichem Interesse, da entsprechende Inhalte kein originärer Gegenstand der grundständigen Lehre in den jeweiligen Studiengängen sind. Zudem wird innerhalb der Veranstaltungen gesondert Raum für die Reflexion der Praxisbezüge nicht nur eingeräumt, sondern ist fester Bestandteil der Lernform. In diesem Sinne findet problemorientiertes Lernen statt, wobei die Herausforderungen nicht durch den Lehrenden konstruiert sind, sondern durch die Studierenden aus der Praxis mitgebracht werden.

Die Kontaktherstellung und -pflege mit den Praxispartnern erfolgt i.d.R. über Praxisbörsen, die in regelmäßigen Abständen in den Fakultäten stattfinden sowie über das Praktikumsbüro des Instituts für Erziehungswissenschaft. Dabei wird unter anderem auf bereits bekannte und bewährte Kooperationspartner zurückgegriffen, aber auch Einrichtungen, die bisher als Praxispartner nicht zur Verfügung standen, erweitern so ihr Angebot oder versuchen, lang angedachte Projekte erfolgreich umzusetzen. Dies wird unter anderem an den nachfolgenden Aussagen von Praxispartnern deutlich: *„Bei uns kann das keiner machen, da fehlt die Zeit.“*; *„Wir wollen den Studierenden die Möglichkeit geben, sich auszuprobieren.“*; *„Wir benötigen die Kompetenzen der Studierenden.“* Die Erfahrungen an der FSU Jena ergeben folgendes Bild: Die Praxispartner lassen sich in universitätsinterne und -externe Partner unterteilen. Zudem lassen

sich zwei große Arbeitsfelder ausmachen: Museen und andere kulturelle Einrichtungen (z. B. Phyletisches Museum und Mineralogische Sammlung der Universität, Stadtmuseum Jena und Camburg, Stiftung Leuchtenburg Kahla, Kunsthof Jena) sowie Einrichtungen, Vereine und Initiativen mit Engagement im sozialen Bereich (z. B. flexible Kinderbetreuung der Universität, Bürgerstiftung Jena, Vielfalt Leben Queer Wege e.V., Überbetriebliche Ausbildungsgesellschaft mbH). Dabei reichen die Tätigkeiten der Studierenden z. B. über das Organisieren von Ausstellungen, die Erstellung einer Konzeption von Ausstellungsführungen für Kinder, die Unterstützung der Aufklärungsarbeit in Schulen durch die Entwicklung von themenspezifischen Arbeitsmaterialien, die Arbeit mit auffälligen Jugendlichen, die Erstellung eines Bilderbuches für entwicklungsverzögerte Kinder bis hin zu Angeboten im musischen und sportlichen Bereich für Kinder in Kindertagesstätten.

Eine planvolle Akquise der Praxispartner mit entsprechenden Projekten ist im Vorfeld unabdingbar, um Studierenden ein solches Lernangebot unterbreiten zu können. Wünschenswert sind ein Netzwerkaufbau mit potentiellen Projektpartnern und eine Datenbank, in der diese mögliche Projekte zeitnah eintragen können. Service Learning kann damit auch „der zunehmenden Bedeutung eines universitären Studiums mit starkem Praxisbezug entsprechend persönlicher Interessen Rechnung tragen und zu einer Employability der Studierenden beitragen.“ (Altenschmidt & Miller Jahr 2016, 41)

Neben der Planung, Durchführung und Evaluation des konkreten Projektes und damit dem Ableisten einer konkreten Stundenanzahl vor Ort ist als Prüfungsleistung ein Lerntagebuch oder ein Portfolio anzufertigen. Es erfolgt keine Vergabe von Noten, die Prüfungsleistung wird mit bestanden/nicht bestanden bzw. mit erbracht/nicht erbracht bewertet. Die curriculare Verankerung in den einzelnen Studiengängen wird unterschiedlich gehandhabt: Nur im BA Erziehungswissenschaft ist das Angebot im Rahmen des Moduls „Allgemeine Schlüsselqualifikationen“ verankert. Interessierte Studierende der anderen BA-Studiengänge können sich das Service Learning Angebot durch ein Zusatzmodul anerkennen lassen. Master- und Lehramtsstudierende erhalten auf Wunsch ein Zertifikat über die Teilnahme. Service Learning ist für alle Studiengänge über die gesamte Studienzeit belegbar, d.h. die Studierenden können die Teilnahme flexibel in ihre jeweilige Studienstruktur integrieren.

Auch für Lehrende ist diese Lehrform eine gewinnbringende Erfahrung. Durch die Anwendung von Wissen in der Praxis und die Verknüpfung von Bildungsinhalten mit Lebenserfahrung wird nicht nur die Bedeutung von Fachinhalten für die Studierenden klarer erkennbar. Zudem haben die Lehrenden die Möglichkeit, Studierende mit ihren vielfältigen Kompetenzen, die oftmals curricular nicht abgebildet werden, als kompetente und verantwortungsbewusste Mitglieder der Gesellschaft zu erleben. Dort, wo es gelingt, dass sich Lernende und Lehrende gemeinsam aktiv für das Gemeinwohl einsetzen und so die eigene Lebenswelt mitgestalten, entstehen vielfältige und beide Seiten

bereichernde Lernerfahrungen. In diesem Sinne erweist sich Lernen durch Engagement als ein stark demokratiepädagogischer Ansatz.

Genau dies belegt auch die für das Angebot durchgeführte Evaluation, welche seit dem Start im Wintersemester 2012/13 vorliegt. Die Ergebnisse der Evaluation des Service Learning an der FSU zeigen, dass die Teilnehmer_innen von „Lernen durch Engagement“ eine deutliche Verbesserung ihrer Handlungskompetenz wahrnehmen, vor allem in folgenden Ausprägungen: Teamfähigkeit (71%), eigenständiges Arbeiten (74%), Kommunikationsfähigkeit (78%) und Konfliktfähigkeit (83%). 89% der Studierenden gaben an, nach dem Service Learning Projekt eine deutlich klarere Berufsorientierung zu haben. Sehr positiv bewerten die Studierenden den Wissenstransfer in den gesellschaftlichen Alltag (91%) und die Möglichkeit der eigenständigen Arbeitsweise sowie die Zusammenarbeit mit Studierenden anderer Fakultäten (81%).¹

Lehrende, die sich für diese Lehrform entschieden haben, können sich die jeweils angebotene Veranstaltung mit einer SWS auf ihre Lehrkapazität anrechnen lassen. Dies entspricht zwar nicht der regulären kapazitären Vergütung für Lehrveranstaltungen, ist jedoch für die interessierten Lehrenden ein kleiner motivationaler Anreiz für das Ausprobieren dieser Lehrform.

1 Insgesamt haben seit dem Wintersemester 2012/13 113 Studierende das Angebot wahrgenommen. 93 Studierendenmeinungen gingen in die Befragungen ein.

3. ERFOLGSFAKTOREN FÜR EINE GELINGENDE IMPLEMENTATION AN DER FSU

An der FSU Jena hat sich gezeigt, dass für eine gelingende Implementation von Service Learning Angeboten feste, verlässliche Ansprechpartner_innen für die Organisation des Lehrangebots von Vorteil sind. So hat bis zum Sommersemester 2017 die Verantwortung für dieses fakultätsübergreifende Angebot jährlich zwischen den beiden Fakultäten bzw. maßgeblich beteiligten Instituten gewechselt. Dies hatte den Vorteil, dass der damit verbundene Arbeitsmehraufwand (Eintragung ins elektronische Vorlesungsverzeichnis und entsprechende Verknüpfung der Veranstaltung etc. sowie die Organisation und Sicherstellung der Präsenzveranstaltung) gut auf die Verantwortlichen aufgeteilt werden konnte.

Ein weiterer, wichtiger Faktor für eine erfolgreiche Implementierung ist das Engagement der Lehrenden. An der FSU Jena waren die beteiligten Lehrenden hochmotiviert und haben das Projekt ausschließlich in Eigeninitiative ins Leben gerufen. In diesem Sinne kann von einer bottom up Strategie gesprochen werden, wie Service Learning als Gedanke und Angebot in die Hochschule hineinragen werden kann.² Die beteiligten Lehrenden ziehen ihre Motivation zum Angebot von Service Learning v.a. aus den positiven Rückmeldungen

2 Vgl. das Beispiel der Universität Mannheim in Backhaus-Maul 2013, 80-95.

der Studierenden sowie aus persönlichen Beobachtungen hinsichtlich der Entwicklung der Studierenden durch das Lernen in einem interdisziplinären Team.

Neben dem Engagement der Lehrenden ist die Unterstützung durch die Hochschulleitungen als wirksamer Implementierungsfaktor von Bedeutung, z.B. in Bezug auf die Anrechenbarkeit von Service Learning-Angeboten auf die Lehrkapazität oder hinsichtlich der Ermöglichung von Präsenzveranstaltungen im Team Teaching.

Ein wichtiger Punkt für eine nachhaltige Verankerung scheint die curriculare Einbettung des Angebots zu sein. Dies war bisher an den beteiligten Fakultäten der FSU gegeben, so dass die Teilnahme am Angebot entsprechend verbucht und damit für die Studierenden in ECTS abrechenbar war. Durch eine Reformierung der Studiengänge zugunsten fachspezifischer Inhalte verzichten nun einige Fächer auf ein Modul zu Allgemeinen Schlüsselqualifikationen, wodurch dort das Angebot nur noch als individuelle Zusatzleistung der Studierenden absolviert werden kann. Mit dem Wegfall des Moduls „Allgemeine Schlüsselqualifikationen“ in den Fächern der philosophischen Fakultät zeigt sich, wenn auch schwach, ein erster Rückgang der Teilnahmezahlen aus dieser Fakultät.

Abschließend kann festgehalten werden, dass das Service Learning-Angebot der FSU vor neuen strukturbedingten Herausforderungen steht. Inwieweit es den Organisator_innen gelingt, sich

diesen zu stellen, wird die Zukunft zeigen. Vor allem für die vielfältig interessierten und engagierten Studierenden unserer Universität lohnt es sich in jedem Fall, das Angebot aufrecht zu erhalten, um ihnen eine andere Form von Lernerfahrung zu ermöglichen.

LITERATUR

Altenschmidt, K. & Miller, J. (2016): Service Learning – Ein Konzept für die dritte Mission. In: die Hochschule – Journal für Wissenschaft und Bildung. 1/2016, 40–50.

Backhaus-Maul, H. (2013): Service Learning an Hochschulen in Deutschland: Ein erster empirischer Beitrag zur Vermessung eines jungen Phänomens. Springer.

Seifert, A., Zentner, S. & Nagy, F. (2012): Praxisbuch Service-Learning: Lernen durch Engagement. Beltz.

Wildt, J. (2012): Entwicklung und Potentiale der Hochschuldidaktik. In: Erichsen, H.-U., Schäferbarthold, D., Staschen, H. & Zöllner, E. J. (Hrsg.): Lebensraum Hochschule. Grundfragen einer sozial definierten Bildungspolitik. Siegburg, 93–116.

PRAXISBEISPIELE GUTER LEHRE



SERVICE LEARNING IN DER LEHRER_INNENBILDUNG

– MEHR ALS THEORIE-PRAXIS-VERZÄHNUNG?

PROF. DR. KARL-HEINZ GERHOLZ
Professur für Wirtschaftspädagogik
Sozial- und Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät
Otto-Friedrich-Universität Bamberg
Karl-Heinz.Gerholz@uni-bamberg.de

DR. JANA MARKERT
Fachdidaktik Wirtschaft-Technik-Haushalt/Soziales
Erziehungswissenschaftliche Fakultät
Universität Leipzig
Jana.Markert@uni-leipzig.de

ABSTRACT

Durch die Schaffung von Lernangeboten in der Zivilgesellschaft bietet Service Learning die Möglichkeit, neben der praktischen Erprobung von zuvor theoretisch erworbenem Wissen auch Formen bürgerlichen Engagements erfahrbar werden zu lassen. Auf diese Weise können in der Lehrer_innenbildung Kenntnisse und Fertigkeiten vermittelt werden, welche durch den sonst in der universitären Lehramtsausbildung üblichen Lernort Hochschule allein nicht transportiert werden könnten. Der vorliegende Artikel skizziert zwei Fallbeispiele hochschuldidaktischer Praxis der Umsetzung von Service Learning in der ersten Phase der Lehrer_innenbildung, um dessen potentiellen Mehrwert für die Lehramtsausbildung zu veranschaulichen.

Schlagwörter: Service Learning, Lehrer_innenbildung, Fallbeispiele, Wirtschaftspädagogik, Wirtschaft-Technik-Haushalt/Soziales, Arbeitslehre

1. THEORIE-PRAXIS-VERZÄHNUNG IM SERVICE LEARNING

Die Theorie-Praxis-Verzahnung ist ein viel diskutiertes Phänomen in der Lehrer_innenbildung. Intention ist es dabei, die Studierenden an die Bewältigung didaktischer Handlungssituationen heranzuführen. Im Sinne der Differenzthese, in welcher die Unterschiedlichkeit des Gelernten in Universität und Schulpraxis hervorgehoben wird (u. a. Neuweg 2004), geht es darum, dass Studierende befähigt werden, in didaktischen Handlungssituationen konzeptionelles und empirisches Wissen einerseits sowie berufspraktische Erfahrungen andererseits aufeinander zu beziehen. Beide Perspektiven sind im didaktischen Handeln zu berücksichtigen (Gerholz 2018a). Aus hochschuldidaktischer Sicht stellt sich dabei die Frage, welche Lehrformen einen solchen Lernprozess unterstützen. Service Learning kann hier ein potentialreiches didaktisches Format darstellen. Beim Service Learning bearbeiten die Studierenden reale Projekte der Praxis in Verbindung mit curricularen Anforderungen in einem Studienprogramm (Bringle & Clayton 2012, Godfrey, Illes & Berry 2005). Der Unterschied zu einer Theorie-Praxis-Verzahnung mit Projekten der Schulpraxis besteht darin, dass die realen Projekte in der Praxis der Zivilgesellschaft verankert sind. Es geht um reale Problemstellungen in gemeinnützigen und kommunalen Handlungsfeldern. Anders gesagt, der zweite Lernort stellt – übertragen auf die Lehrer_innenbildung – nicht die Schule, sondern die Zivilgesellschaft dar. Zielstellung ist es, neben der Förderung eines fachlich-metho-

dischen Handlungsvermögens, die Studierenden für zivilgesellschaftliche Belange zu sensibilisieren und eine Positionsbildung zu zivilgesellschaftlichem Engagement anzuregen (Abb. 1).

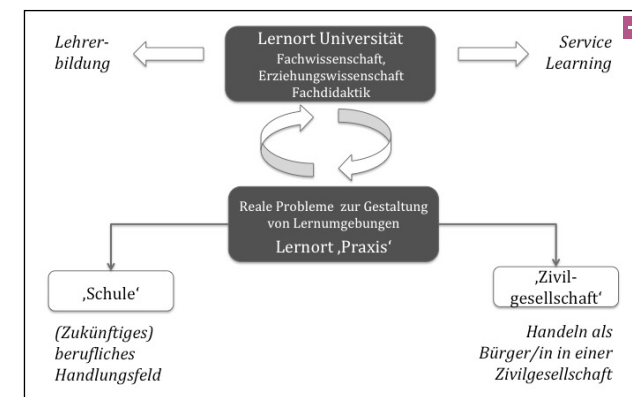


Abb. 1: Theorie-Praxis-Verzahnung in Perspektive der Lernorte (Gerholz 2018b)

Es finden sich durchaus Argumente, Service Learning in der Lehrer_innenbildung einzusetzen. So sehen die Standards der Kultusministerkonferenz (KMK) zur Lehrer_innenbildung vor, dass Lehrkräfte Werte und Normen einer Gesellschaft im Unterricht vermitteln können (KMK 2004). Diese Vermittlung setzt aber optimalerweise voraus, dass die Studierenden Werte und Normen in einem Handlungszusammenhang erfahren und entsprechende Positionen zu Werten und Normen in einer Gesellschaft entwickelt haben. Darüber hinaus geben empirische Studien Hinweise darauf, dass Problemlösefähigkeiten und die Selbstwirksamkeit durch Service Learning gestärkt werden können (vgl. u. a. Yorio & Ye 2012), was wichtige Voraussetzungen für Lehrkräfte im Sinne einer ausgereiften Persönlichkeit sind. Nicht zuletzt kann mit Service Learning eine Heranfüh-

rung an die Relationierungsaufgabe geleistet werden, da Studierende das Service-Projekt unter Hinzuziehung konzeptioneller und empirischer Zugänge aus dem Studium und dem Erfahrungswissen der gemeinnützigen Servicepartner bewältigen.

Wie so häufig bei der Frage ‚Von der Idee zur Umsetzung‘ – hier der Umsetzung von Service Learning – stellt sich die Herausforderung, wie Service Learning in die Lehre integriert werden kann. Intention des vorliegenden Beitrages ist es, anhand von zwei Studiengängen in der Lehrer_innenbildung die didaktische Umsetzung von Service Learning zu illustrieren und über eine Synopse Gestaltungsparameter herauszuarbeiten.

2. FALLBEISPIEL STUDIENGANG WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK AN DER UNIVERSITÄT BAMBERG

2.1. KONTEXT DES STUDIENGANGES UND MODULARE EINBETTUNG VON SERVICE LEARNING

Der MSc-Studiengang Wirtschaftspädagogik an der Universität Bamberg hat die Zielstellung, Studierende auf die Gestaltung von Lehr-Lernprozessen in sozioökonomischen Kontexten vorzubereiten (Mikroebene). Dies umfasst aber auch Aspekte der Entwicklung von Bildungsorganisationen (Mesoebene) und der Steuerung von Bildungsprozessen (Makroebene). Der Studien-

gang ist polyvalent ausgerichtet, d. h. neben der Option Lehramt an beruflichen Schulen (kaufmännisch-verwaltender Bereich) stehen den Studierenden berufliche Handlungsfelder in der betrieblichen Bildung, Hochschulbildung oder Bildungsverwaltung offen. Der MSc-Studiengang Wirtschaftspädagogik umfasst 4 Semester, in denen 36 ECTS im Bereich Wirtschaftspädagogik studiert werden. Ein Wahlpflichtmodul stellt hierbei ‚Wirtschaftspädagogische Projektarbeit‘ (6 ECTS) dar, welches nach dem didaktischen Format des Service Learning aufgebaut ist. Im Modul bearbeiten die Studierenden forschungsbasiert und kooperativ ein wirtschaftspädagogisches Projekt bzw. Service-Projekt. Die Bearbeitung reicht von der selbstständigen Problempräzisierung über die Erkundung und Anwendung von wirtschaftspädagogischen Erkenntnisbeständen und Methoden der Sozialforschung inkl. der eigenständigen Datenerhebung und -auswertung bis zur Aufbereitung der Ergebnisse. Beim Modul ‚Wirtschaftspädagogische Projektarbeit‘ liegt somit eine Form des Forschenden Lernens (dazu u. a. Gerholz & Sloane 2011) vor.

2.2. DIDAKTISCHE UMSETZUNG DES SERVICE LEARNING-MODULS

Das Modul ‚Wirtschaftspädagogische Projektarbeit‘ wird in Kooperation mit dem Caritasverband der Erzdiözese Bamberg (nachfolgend Community-Partner) angeboten. Jeweils vier Monate vor Beginn des Moduls werden zwischen den Modulverantwortlichen und den Community-Partnern

Service-Projekte für die Studierenden abgestimmt, indem ein realer Bedarf von gemeinnützigen Organisationen in der Kommune aufgenommen wird. Beispielhafte Service-Projekte der letzten Jahre sind: (a) Durchführung eines Trainings von Führungskräften der Caritas zum Thema Sozialraumorientierung, (b) Entwicklung kompetenzorientierter Fortbildungsangebote im caritativen Bereich, (c) Personalgewinnung von Ehrenämter_innen im Altenheim.

Der Ablauf des Moduls wird gerahmt durch eine Auftakt- und eine Abschlussveranstaltung. Bei der Auftaktveranstaltung werden den Studierenden die Service-Projekte von den Community-Partnern vorgestellt und die Studierenden wählen ein Projekt aus. Pro Projekt gibt es immer mindestens eine/n Ansprechpartner_in seitens des Community-Partners. Die Abschlussveranstaltung findet am Ende des Semesters in den Räumlichkeiten des Community-Partners statt. Hier präsentieren die Studierenden ihre Ergebnisse der Projektbearbeitung (Service-Ergebnis) und reflektieren anschließend mit dem Community-Partner gemeinsam und angeleitet von den Modulverantwortlichen ihre Erfahrungen. Metanalysen zeigen hierbei, dass eine mündliche Reflexion wirksamer hinsichtlich der Sensibilisierung der Studierenden für zivilgesellschaftliche Herausforderungen ist als eine schriftliche Reflexion (Yorio & Ye 2012).

Zwischen der Auftakt- und Abschlussveranstaltung ist das Modul durch drei unterschiedliche didaktische Sequenzen geprägt (Abb. 2):

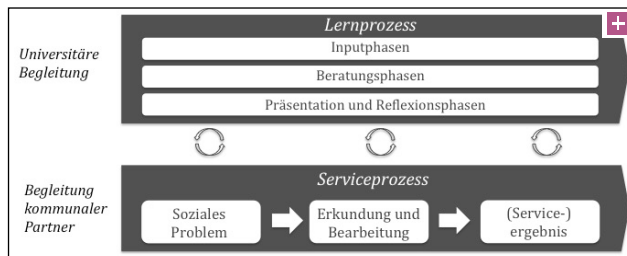


Abb. 2: Didaktisches Design des Moduls ‚Wirtschaftspädagogische Projektarbeit‘

- › Inputsequenzen durch die Modulverantwortlichen, in welchen den Studierenden Inhalte und Methoden, die relevant für die Projektarbeit sind, vermittelt werden.
- › Beratungssequenzen zur Verknüpfung der Inhalte aus dem Modul und der Bearbeitung der Service-Projekte (dazu u. a. Prentice & Robinson 2010). Hierbei gibt es einerseits Einzelberatungen seitens der Modulverantwortlichen und andererseits gemeinsame Beratungen mit den Modulverantwortlichen und Community-Partnern (Gerholz et al. 2017).
- › Präsentations- und Reflexionssequenzen, um Bearbeitungsstände zu diskutieren und Studierenden die Möglichkeit zu geben, bereits im Service-Prozess gemachte Erfahrungen zu systematisieren.

2. 3. PRÜFUNGSFORMEN

Im Modul gibt es zwei Teilprüfungen, die jeweils das Service- und Lernergebnis aufnehmen (dazu Gerholz et al. 2017). Teilprüfung eins ist eine Posterpräsentation bei der Abschlussveranstaltung, in welcher die Studierendengruppen den Community-Partnern ihre Ergebnisse vorstellen und bei Bedarf Handlungs- oder Implementationsempfehlungen aufzeigen. Teilprüfung zwei stellt eine Hausarbeit dar, in welcher die Studierenden wissenschaftlich geleitet ihren Bearbeitungsprozess dokumentieren und im Rahmen einer Reflexion systematisch ihre Erfahrungen beim Handeln mit und in der Zivilgesellschaft aufbereiten.

3. FALLBEISPIEL LEHRAMTSSTUDIENGANG WIRTSCHAFT- TECHNIK-HAUSHALT/SOZIALES (WHT/S) AN DER UNIVERSITÄT LEIPZIG

3. 1. DIE LEHRER_INNENBILDUNG IM FACH WTH/S AN DER UNIVERSITÄT LEIPZIG

Das Unterrichtsfach Wirtschaft-Technik-Haushalt/Soziales wird in Sachsen in der Sekundarstufe I der Ober- und Förderschulen (Klassen 7 bis 9) unterrichtet. Die entsprechende Lehrer_innenbildung für die Schulform Förderschule wurde an der Universität Leipzig im Jahr 2013 etabliert. Das mit dem Staatsexamen abschließende Lehramtsstudium umfasst zwölf Module verteilt auf acht

Fachsemester. In den ersten vier Semestern werden relevante Fachinhalte der Wirtschaftswissenschaft, Technikwissenschaft und Ökotrophologie gelehrt. Diese fachwissenschaftliche Grundlagenausbildung umfasst die Vermittlung theoretischer Aspekte sowie die Schulung fachpraktischer Fertigkeiten: Die Studierenden erlernen ausgewählte Techniken der Textilgestaltung, der Nahrungszubereitung, der Werkstoffbearbeitung (Holz, Metall, Kunststoff) sowie der elektrotechnischen Installation. Darauf aufbauend schließt sich in den Fachsemestern fünf bis acht die konkrete interdisziplinäre Didaktik für das Fach WTH/S an.

3. 2. SERVICE LEARNING IN DER FACHPRAKTISCHEN LEHRER_ INNENBILDUNG WTH/S

Seit dem Sommersemester 2016 wird das Modul „Ökotrophologie I“, bestehend aus drei Lehrveranstaltungen (Seminar „Einführung in die Haushaltswissenschaft“, Seminar „Verbraucher_innenbildung“ & Übung „Textiles Gestalten“), nach dem didaktischen Format des Service Learning umgesetzt. In der fachpraktischen Übung „Textiles Gestalten“ arbeiten die Lehramtsstudierenden, angeleitet durch eine ausgebildete Designerin, lehrplanorientiert und vorbereitend auf ihre spätere Lehrtätigkeit an ihren individuellen fachpraktischen Fertigkeiten der Textilgestaltung und -bearbeitung. Die Studierenden (i. d. R. 25-30 angehende Förderpädagog_innen) arbeiten gemeinsam an einem Projekt, welches einen realen zivilgesellschaftlichen Bedarf deckt. Die Lehrver-

anstaltungen sind so konzipiert, dass die Studierenden in den Seminaren zunächst in die allgemeinen theoretischen Grundlagen (u. a. Herstellung von textilen Flächen, Konfektionierung von Kleidung, Textilindustrie; Haushaltsformen, Bedarfe und Bedürfnisse verschiedener Verbraucher_innengruppen) eingeführt werden. Hier wird ebenfalls die kooperierende Service Learning-Partner_in (Community-Partner_in) vorgestellt. In jedem Semester wird mit einer anderen Partnereinrichtung kooperiert.

3. 3. DIE LERNERGESBISSE DER STUDIERENDEN

Anhand des spezifischen Bedarfs der kooperierenden Einrichtung entscheiden sich die Studierenden gemeinsam für eine konkrete thematische Umsetzung des Service Learning-Projektes. Beispielhafte Service Learning-Projekte der letzten Jahre sind: (a) Konzeption und Umsetzung einer Street-Art-Ausstellung im „Grünen Klassenzimmer“ des Wildpark e.V. Leipzig, (b) Herstellung von Spielmaterialien zum Thema „Maritim“ für das Geschwisterzimmer im Kinderhospiz Bärenherz e.V. Markkleeberg, (c) Konfektionierung textiler Artefakte zur Ausgestaltung eines Snoozle-Raums (Thema „Wald“) im Kindergarten des Strassenkinder e.V. Leipzig.

Im Rahmen von Projekt (c) werden beispielsweise – ausgehend vom artikulierten Bedarf der koope-

rierenden zivilgesellschaftlichen Einrichtung – in einem partizipativen Prozess Ideen für Schnittmuster und mögliche Materialien mit den anderen Studierenden sowie der Dozentin abgestimmt. In Kleingruppen (i. d. R. zwei bis vier Studierende) werden die textilen Artefakte konzipiert und angefertigt. Während dieses Prozesses wird das eigene fachpraktische Arbeiten engmaschig reflektiert. Sowohl im Kontakt mit den beiden Dozentinnen des Moduls als auch mit der kooperierenden Einrichtung lernen die Studierenden, ihre eigenen Vorstellungen mit dem Bedarf und den inhaltlichen Anforderungen einer außeruniversitären Einrichtung in Einklang zu bringen. Ihr Lernergebnis geht also weit über das reine Erlernen von Techniken der Textilbearbeitung hinaus.

3. 4. DAS FORMAT DER PRÜFUNGSLEISTUNG

Das Prüfungsformat ist ein von den Studierenden anzufertigendes Portfolio, in welchem der eigene Lernprozess dokumentiert wird. Aufgrund der sehr heterogenen Ausgangsbedingungen fließt das Werkstück selbst nur zum Teil (mit besonderem Fokus auf die saubere Ausführung basaler Grundarbeitstechniken) in die Bewertung ein. Das Portfolio umfasst weiterhin die Auseinandersetzung mit der Rolle und der Funktion des außeruniversitären Kooperationspartners innerhalb der Zivilgesellschaft sowie daraus entstehenden Anforderungen an das zu fertigende textile Artefakt. Das Hauptaugenmerk liegt auf der Reflexion des eige-

	Fallbeispiel Wirtschaftspädagogik (Bamberg)	Fallbeispiel Fachdidaktik Wirtschaft-Technik-Haushalt/ Soziales (Leipzig)
Curriculare Einbettung und Intention	Wahlpflichtmodul ‚Wirtschaftspädagogische Projektarbeit‘ (6 ECTS) im Studiengang Wirtschaftspädagogik, 1. – 4. Fachsemester Master Befähigung Studierender für die Relationierungsaufgabe und Sensibilisierung für zivilgesellschaftliche Belange, kooperative Entwicklung der Service-Projekte	Pflichtmodul „Ökotropologie I“ (10 ECTS) im Lehramtsstudiengang Wirtschaft-Technik-Haushalt/ Soziales, 1. Fachsemester Staatsexamen Studierende planen und gestalten individuelle Arbeiten unter Beachtung des Arbeits- und Gesundheitsschutzes, erwerben Grundkenntnisse in den Bereichen Textilkunde und Textilgestaltung und können diese unter Berücksichtigung gesundheitlicher, ästhetischer, soziokultureller und ökologischer Aspekte anwenden.
Didaktische Umsetzung	Auftakt- und Abschlussveranstaltung Input-, Beratungs-, Präsentations- und Reflexionssequenzen	partizipative Umsetzungsplanung, Input-, Beratungs- und Reflexionssequenzen, Abschlussveranstaltung mit Präsentation
Prüfungsformen	Posterpräsentation und wissenschaftliche Hausarbeit	textile Artefakte und schriftliche Ausarbeitung (Portfolio)

Tab. 1: Synoptische Gegenüberstellung der skizzierten Modulkonzepte

nen Lernprozesses, also der (Weiter-)Entwicklung der eigenen fachpraktischen Fertigkeiten. Um den individuellen Lernfortschritt sowie die Entwicklung des eigenen Engagements ausführlich darstellen zu können, sind die Studierenden angehalten, bereits während des Semesters die durchgeführten Reflexionen zu dokumentieren.

Im fünften Fachsemester (Modul Fachdidaktik WTH/S) wird das Service Learning als Lehr- und Lernmethode expliziert und dessen mögliche Anwendung im Kontext des allgemeinbildenden Schulunterrichtes erarbeitet.

4. SYNOPTISCHE ZUSAMMENFÜHRUNG

Die synoptische Zusammenführung erfolgt in Orientierung am Constructive Alignment, indem jeweils die (a) curriculare Einbettung, (b) didaktische Umsetzung und (c) Prüfungsform dargestellt wird (siehe Tab. 1).

Gemeinsamkeiten der beiden Fallbeispiele liegen in der curricularen Integration als Wahlpflicht- bzw. Pflichtmodul in die Studienprogramme sowie in der Art der Einbindung der Community-Partner im Sinne einer gemeinsamen Entwicklung der Service-Projekte. Ein Unterschied findet sich in der didaktischen Gestaltung: Im Modul ‚Wirtschaftspädagogische Projektarbeit‘ stellt die Einarbeitung in das reale Service-Projekt den Ausgangspunkt dar, während im Modul ‚Ökotrophologie I‘ zunächst eine fachliche Inputphase verankert ist, welche die Basis für die Vorstellung und Bearbeitung des Service-Projektes darstellt. Aus didaktischer Perspektive zeigt sich hier die unterschiedliche Verankerung von Service Learning zwischen Handlungs- und Fachsystematik. Je nach Schwerpunktsetzung sind entsprechende Input-, Beratungs- und Reflexionsphasen zu sequenzieren und entsprechend zu gestalten. Die Prüfungsformen sind in beiden Modulen mehrteilig. Im Mo-

dul ‚Ökotrophologie I‘ wird durch die Portfolioarbeit Wert auf die Sensibilisierung der Studierenden für die Entwicklung ihrer eigenen fachpraktischen Fertigkeiten sowie den individuellen Beitrag bezüglich zivilgesellschaftlicher Belange gelegt. Im Modul ‚Wirtschaftspädagogische Projektarbeit‘ steht dagegen die wissenschaftliche Systematisierung des eigenen Handelns stärker im Vordergrund.

5. AUSBLICK

Die skizzierten Fallbeispiele zeigen auf, dass Service Learning in der Lehrer_innenbildung über das zukünftige berufliche Handlungsfeld der Studierenden hinaus (Schulen als Community-Partner_innen) ein hohes Potential für die universitäre Lehre birgt. Fachwissenschaftliche, bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Zielsetzungen können mittels des Formats Service Learning erreicht werden. Außerhalb des Lernorts Hochschule existieren (fachspezifisch ausdifferenziert) geeignete Community-Partner_innen, welche einen Bedarf an wissenschaftlich fundierter Unterstützung aufzeigen. Die Implementation von Service Learning in die Hochschullehre bedeutet zunächst jedoch – so die Erfahrung in den beiden vorgestellten Fallbeispielen – Arbeit. Community-Partner_innen müssen gewonnen, Abläufe vor dem Hintergrund der administrativen Vorgaben im Studienprogramm geplant und unvorhersehbare Situationen gestaltet werden. Zwei Lebenswelten – Universität und Zivilgesellschaft – treffen beim Service Learning aufeinander. Dies bedarf Ver-

trauen und manchmal auch Geduld in der Umsetzung, bis sich ein stabiles und kohärentes Service Learning-Arrangement etabliert. Gelingt dies, so ergibt sich ein Mehrwert einerseits auf Studierendenebene, indem diese neben der Erprobung fachlich-methodischer Kenntnisse eine Sensibilisierung für zivilgesellschaftliche Belange erfahren, und andererseits auf der Lehrendenebene, indem bei den Akteuren (Hochschullehrende, Akteure in den gemeinnützigen Organisationen, kommunale Akteure) ebenfalls Lernprozesse in der Zusammenarbeit zwischen Hochschule und Zivilgesellschaft induziert werden. Insofern kann Service Learning in der Lehrerinnen_bildung mehr als reine Theorie-Praxis-Verzahnung sein. Inwieweit dieses Potential ausgeschöpft wird, liegt nicht zuletzt an den konkreten Parametern der Umsetzung.

LITERATUR

Bringle, R. G. & Clayton, P. H. (2012): Civic Education through Service Learning: What, How, and Why? In: McIlrath, L., Lyons A. & Munck, R. (Hrsg.): Higher Education and Civic Engagement. Comparative Perspectives, New York, 101–123.

Gerholz, K.-H. (2018a): Universitätsschulen als (ein) Kooperationsmodell wirksamer Lehrerbildung. In: Wirtschaft & Erziehung, 2/2018, 45–50.

Gerholz, K.-H. (2018b): Service Learning in der Lehrerbildung. Vortrag auf dem HDS.Forum, 13. April 2018.

Gerholz, K.-H., Liszt, V. & Klingsieck, K. (2017): Effects of learning design patterns in service learning courses. *Active Learning in Higher Education*.
[DOI: 10.1177/1469787417721420](https://doi.org/10.1177/1469787417721420)

Gerholz, K.-H. & Sloane, P. F. E. (2011): Lernfelder als universitäres Curriculum? – Eine hochschuldidaktische Adaption. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe 20, 1–24.

Godfrey, P. C., Illes, L. M. & Berry, G. R. (2005): Creating Breadth in Business Education through Service-Learning. In: *Academy of Management Learning & Education*, 4(3), 309–323.

Neuweg, G. H. (2004): Figuren der Relationierung von Lehrerwissen und Lehrerkönnen. In: Hackl, B. & Neuweg, G. H. (Hrsg.): *Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns. Arbeiten aus der Sektion Lehrerbildung und Lehrerbildungsforschung in der ÖFEB*. Münster, LIT, 1–26.

Prentice, M. & Robinson, G. (2010): Improving Student Learning Outcomes with Service Learning. *American Association of Community Colleges*, Online: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED535904.pdf> (11.11.2018)

Yorio, P. L. & Ye, F. (2012): A Meta-Analysis on the Effects of Service-Learning on the Social, Personal, and Cognitive Outcomes of Learning. In: *Academy of Management Learning & Education*, 11(1), 9–27.

PRAXISBEISPIELE GUTER LEHRE



NACHHALTIGE VERSTETIGUNG VON LEHR-LERN-KONZEPTEN:
WIE LEHRVERANSTALTUNGEN VON IHREN ENTWICKLER_INNEN
LOSGELÖST WERDEN KÖNNEN

SEBASTIAN SCHELLHAMMER
Zentrum für Weiterbildung, TU Dresden
sebastian.schellhammer@nano.tu-dresden.de

FLORIAN KAINER
Zentrum für Hochschuldidaktik, TU Clausthal

ABSTRACT

Im Kontext eines weitestgehend befristet angebotenen akademischen Mittelbaus und einer temporären Förderung von Lehr-Lern-Konzepten aus Drittmitteln benötigen Hochschulen Strategien zur Institutionalisierung von Lehrinnovationen. In unserem Beitrag stellen wir dar, was eine nachhaltige Verstetigung bedeutet, welche Verstetigungsszenarien eintreten können und wie unterschiedliche Akteur_innen zu einem Gelingen beitragen können. Unter Berücksichtigung der Beschreibungen von Hochschulen als „loosely coupled systems“ (Weick 1976; Orton & Weick 1990) kommt der Hochschuldidaktik dabei die Rolle der professionellen Vermittlerin zu, um über Dialogprozesse Übergaben zu fördern und perspektivisch eine Übergabekultur herzustellen.

Schlagwörter: hochschuldidaktische Praxis, Institutionalisierung von Lehrinnovationen, Hochschulentwicklung, Fachkultur, Netzwerke

1. EINFÜHRUNG

Zwar sind Hochschulen reich an vielfältigen und erfolgreichen Lehr-Lern-Konzepten, diese sind jedoch oft an die Lehrpersonen gekoppelt, welche sie entwickelt haben. Dies gilt insbesondere für interdisziplinäre Lehr-Lern-Szenarien, Forschendes Lernen oder Service Learning, wenn didaktisch-methodische Fragestellungen auch an Wertefragen gekoppelt sind und das dafür nötige didaktische Engagement den üblichen Arbeitsaufwand übersteigt. Da diese Lehr-Lern-Konzepte vor allem an Universitäten von Akteur_innen entwickelt werden, deren Verweildauer an der Einrichtung beschränkt ist (Bloch et al. 2014), werden effiziente Strategien der Institutionalisierung von Lehrinnovationen benötigt.

In unserem Beitrag stellen wir zunächst dar, was eine nachhaltige Verstetigung bedeutet, und differenzieren Verstetigungsszenarien unter Berücksichtigung eines möglichen Qualitätsverlusts oder -gewinns. Selten werden Lehrveranstaltungen über einen Personalwechsel hinausgehend so verstetigt, dass das Konzept vollständig bestehen bleibt. Oft erfolgen Transformationen, die sowohl Weiter- als auch Rückentwicklung bedeuten können. Eine Verstetigung kann zudem im Transfer in andere Konzepte bestehen. In diesem Kontext diskutieren wir über mögliche Übergaberegelungen, die nicht nur eine exakte Weiterführung des Konzepts, sondern auch eine sinnvolle Anpassung an die nachfolgende Lehrperson erlauben. Darauf aufbauend diskutieren wir Faktoren des Gelingens für diese Szenarien aus der Sicht

unterschiedlicher Akteur_innen: den Entwickler_innen, Nachfolger_innen, Hochschullehrer_innen¹ sowie Hochschuldidaktiker_innen und Hochschulentwickler_innen. Dies geschieht insbesondere auf der Basis unserer Erfahrungen an der TU Dresden sowie der TU Clausthal, aber auch unter Berücksichtigung der Beiträge der Workshopteilnehmenden auf der Jahrestagung der dghd sowie dem Forum des Hochschuldidaktischen Zentrums Sachsen (HDS) im Jahr 2018. Wesentliche weitere Akteur_innen sind die Hochschulgremien, welche insbesondere die Etablierung einer Übergabekultur anstreben sollten. Aufgrund ihrer vielfältigen, teilweise hochschulspezifischen Funktionen ist eine detaillierte Diskussion dieser Fraktion im Rahmen dieses Artikels nicht möglich. Abschließend formulieren wir Handlungsempfehlungen an die jeweiligen Akteur_innen und ordnen diese in den Hochschulkontext ein.

2. ABLEITUNG VON VERSTETIGUNGSFORMEN

Im weitesten Sinne kann unter einer Verstetigung von Lehr-Lern-Konzepten die Generierung eines Mehrwerts für die Lehre über die Dauer des Arbeitsverhältnisses hinausgehend verstanden werden. Dies folgt – wie in Abbildung 1 dargestellt – der Definition von Lerntransfer (Wilkening 2002): Während ihrer Tätigkeit in der Lehre hat eine Person zu einer Qualitätssteigerung beigetragen, die

1 Im Sinne von Personen, die einen Lehrstuhl innehaben.

Frage ist nun, ob nach dem Ende ihrer Tätigkeit

- (1.) der alte Status Quo wiederhergestellt wird,
- (2.) ein negativer Transformationsprozess stattfindet, der jedoch oberhalb des alten Status Quo liegt,
- (3.) ein Freeze stattfindet, d. h. das Lehr-Lern-Konzept nahezu identisch weitergeführt wird,
- (4.) ein positiver Transformationsprozess eintritt, indem das Lehr-Lern-Konzept die Grundlage einer Weiterentwicklung ist.

Abseits dieser Möglichkeiten kann parallel (5) ein Transfer des gesamten Konzepts oder einzelner Bestandteile in andere Konzepte und an andere Hochschulen stattfinden. Bestandteile sind zum Beispiel neue didaktische Methoden, die aufbereitet und verallgemeinert auf vielfältige Lehr-Lern-Situationen angewandt werden können, oder etablierte Methoden, die an fachspezifische Anforderungen angepasst wurden.

Im engeren Sinne beschreiben die Szenarien (2) bis (4) die Institutionalisierung des Konzepts.

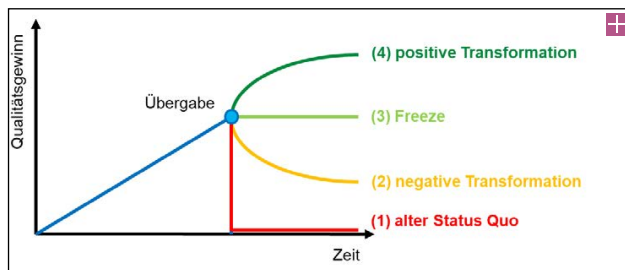


Abb. 1: Schematische Darstellung unterschiedlicher Verstetigungsszenarien. Parallel kann auch ein Transfer von Know-How in andere Konzepte sowie an andere Hochschulen stattfinden.

Damit bleibt ein Mehrwert der Entwickler_innen bezogen auf das Lehr-Lern-Konzept erhalten. Auch wenn im Rahmen der Institutionalisierung insbesondere Szenario (3) angestrebt wird, stellt dieses vielleicht die größte Herausforderung dar, denn erfolgreiche Lehr-Lern-Konzepte sind stets geprägt von Werten und Haltungen der Lehrperson. Eine 1:1-Fortführung verlangt demnach, dass Entwickler_in und Nachfolger_in bezüglich der Lehre oder zumindest der Lehrveranstaltung dieselben Werte und Haltungen aufweisen. Liegt eine solche Situation nicht vor, ist eine Transformation kaum vermeidbar. Ein Lehr-Lern-Konzept, welches nicht mit den persönlichen Vorstellungen und Ressourcen übereinstimmt, hat nicht selten einen Qualitätsverlust zur Folge und kann zur Wiederherstellung des alten Status Quo führen. Dabei können bereits kleine Unterschiede im Umgang oder in der Kommunikation mit den Studierenden zu einem Qualitätsverlust der Lehrveranstaltung führen. Ein Beispiel für eine solche negative Transformation ist die Umwandlung einer frageorientierten Betreuung in eine instruktionsorientierte. Ist die Betreuungshandlung der Lehrperson in verschiedenen Lehr-Lern-Situationen essentiell für das Konzept, muss dies explizit in einer Übergabe angesprochen oder formuliert werden. Es gilt zunächst die zentrale Frage zu klären, was das entwickelte Lehrkonzept ausmacht und was im Speziellen dafür sorgt, dass es sich um ein erfolgreiches Lehrkonzept handelt. Nur so ist eine Transformation in ein neues, an die nachfolgende Lehrperson angepasstes Konzept möglich.

Dieser Transformationsprozess wird maßgeblich von den gegebenen Rahmenbedingungen beeinflusst. Beispielsweise stellt sich die Frage, ob Lehr-Lern-Konzepte, die mit Hilfe von Drittmitteln entwickelt wurden, weniger Ressourcen in der Phase der Institutionalisierung benötigen, weil das Konzept bereits erfolgreich erprobt wurde. Dennoch braucht eine erfolgreiche Transformation zu meist ebenfalls Ressourcen für die Anpassung auf neues Personal und für die Anpassung an neue Studierende – unabhängig davon, wie gut die Dokumentation der Lehrveranstaltung in ihrer Erprobung erfolgte. In diesem Spannungsfeld können unterschiedliche Akteur_innen förderlich auf die Gestaltung des Verstetigungs- und Institutionalisierungsprozesses Einfluss nehmen, wie im Folgenden erörtert wird.

3. ENTWICKLER_INNEN: LEHRE IST KEIN PERSÖNLICHES GEISTIGES EIGENTUM

Auch wenn Entwickler_innen allein keine Institutionalisierung ihrer Lehre bewirken können, legen sie den entscheidenden Grundstein dafür. Eine wichtige Frage ist folglich, welcher Mehrwert sich für sie aus der Sicherung der Nachhaltigkeit ergibt? Entgegen der wissenschaftlichen Redlichkeit in der Forschung, wo beispielsweise in den Naturwissenschaften Laborbücher selbsterklärend geführt werden und Eigentum der Hochschule sind, existieren derartige Verfahren nicht in der Lehre. Stattdessen verlassen Lehrmaterialien mit ihren Entwickler_innen die Hochschule, sodass eine Fortführung schwierig oder nur unter großem Res-

sourceaufwand möglich ist. Entsprechend sollte die Frage weniger nach einem Mehrwert für die Entwickler_innen als vielmehr nach der Etablierung einer Übergabementalität oder -kultur gestellt werden, was wiederum Aufgabe von Hochschul-lehrer_innen, Hochschulgremien sowie Hochschuldidaktik und -entwicklung ist.

Wo können oder sollten Entwickler_innen nun ansetzen, um die Institutionalisierung zu ermöglichen? Eine ausführliche Dokumentation – etwa in Anlehnung an ein Lehrportfolio (von Queis 1994; Szyba & Wildt 2009; Trautwein & Merkt 2012; Bloch et al. 2014) – kann die Übergabe im Vergleich zur bloßen Weiterreichung eines Skriptes deutlich vereinfachen. Auch wenn die fachliche Aufbereitung bereits meist sehr zeitaufwändig ist und hier im Sinne des Wissensmanagements der Hochschule ein großer Mehrwert generiert werden kann, ist für die qualitativ gleichwertige Übergabe der Lehre auch ein ausführlicher Einblick in die didaktisch-methodische Gestaltung notwendig. Entsprechend sollte die Veranstaltungsgestaltung zumindest exemplarisch in Form von Ziel-Inhalt-Methoden (ZIM) Tabellen vorliegen. Kursseiten im Lernmanagementsystem, Übungsaufgaben mit Musterlösungen oder etwaige Just-In-Time-Teaching-Settings sind ebenso aufzubereiten und zu übergeben. Hinzu kommen die Reflexion und Dokumentation der persönlichen Lehrphilosophie und deren Zusammenhang mit der didaktisch-methodischen Gestaltung (Auferkorte-Michaelis 2015). So sollten auch spezielle Verhaltensweisen herausgestellt werden, die mitunter Erfolgsfaktoren des einzelnen Konzepts sein

können. Die Frage, was das entwickelte Lehr-Lern-Konzept und dessen Erfolg ausmacht, kann in ihrer Komplexität folglich durch die begleitende Dokumentation in Form eines Lehrportfolios am transparentesten für Nachfolger_innen beantwortet werden.

Eine ausführliche Dokumentation und auch Evaluation der Lehre kann dabei für Entwickler_innen vorteilhaft sein, weil sie die Basis für eine Reflexion der eigenen Lehre, eine Publikation als Lehr-Lern-Innovation, die Bereitstellung als Open-Educational-Resource (OER) oder für Berufungsverfahren (Wissenschaftsrat 2008, 68) darstellt. Mit den letzten drei Maßnahmen sind bereits erste Möglichkeiten des hochschulübergreifenden Transfers genannt. Auch die Entwicklung niedrigschwelliger Workshops basierend auf den persönlichen Lehrerfahrungen stellt eine wichtige Möglichkeit dar, wo insbesondere die Hochschuldidaktik unterstützend agieren sollte (Schellhammer & Greulich 2017). Der Schritt zum Transfer scheitert jedoch häufig für Entwickler_innen neben den nötigen Ressourcen auch an fehlendem Selbstbewusstsein und dem Erkennen der Qualität der eigenen Lehre, was sowohl eine Bestärkung dieser durch die Hochschuldidaktik als auch eine Wertschätzung von Lehrengagement auf Seiten des Lehrstuhls und der Hochschule erfordert (Bloch et al. 2014; Weller & Schellhammer 2018). Hier braucht es allgemein den Kommunikationswillen der Entwickler_innen, im Kleinen wie im Großen, und die Unterstützung und Etablierung geeigneter Formate durch die Hochschuldidaktik.

4. NACHFOLGER_INNEN: DIE ARBEIT AN EINEM LEHR-LERN-KONZEPT IST NIE ABGESCHLOSSEN

Wenn neue Lehrende funktionierende Lehrveranstaltungen übernehmen, bedeutet dies nicht gleichzeitig, dass ein Freeze funktioniert. Wie bereits angesprochen, müssen sowohl eine Adaption des Konzepts auf die eigene Lehrpersönlichkeit und eine Adaption der eigenen Lehrpersönlichkeit auf das Konzept als auch eine Adaption auf die neue Studierendenschaft erfolgen. Zweites steht in Verbindung mit der frühzeitigen hochschuldidaktischen Schulung, um den Anforderungen eventuell anspruchsvoller Lehr-Lern-Konzepte gerecht zu werden – es sei denn, man muss bewusst eine negative Transformation aufgrund fehlender Ressourcen in Kauf nehmen. Eine Dokumentation in Form eines Lehrportfolios durch die Entwickler_innen kann dabei helfen, eine passgenaue Auswahl an Schulungsmaßnahmen zu treffen.

Allgemein sollte möglichst früh gemeinsam mit den Entwickler_innen ein ausführlicher Erfahrungsaustausch jenseits der Dokumentation der Lehrveranstaltung stattfinden. Worin bestehen die Besonderheiten der Studierenden? Welche – teilweise jahrelangen – Erfahrungswerte existieren? Auch wenn zum Beispiel Praxisbeispiele erfolgreich erprobt wurden und aufbereitet vorliegen, müssen diese nicht für die neuen Studierenden geeignet sein. Hier kann sich bei einer bloßen Nutzung der Dokumentation schnell eine Frustration aufgrund einer unverhofften negativen Transformation einstellen, weil die neue Studierendengruppe nicht in

den Adaptionprozess einbezogen wurde. Insbesondere beim ersten Durchlauf nach der Übergabe kann die Nutzung eines Fragebogens, welcher Studienmotivation, Erwartungen und Erfahrungen der Studierenden erfragt, in der ersten Lehrveranstaltung helfen (Schellhammer 2016). Unabhängig vom Engagement der oder des neuen Lehrenden sind eine langfristige Personalplanung und die feste Verankerung von Übergaberegeln am Lehrstuhl oder der Fakultät entscheidende Erfolgsfaktoren für eine gelingende Institutionalisierung.

5. HOCHSCHULLEHRER_INNEN: ÜBERGABEN IN DER LEHRE VON ANFANG AN MITDENKEN

Wie beim Life Cycle eines modernen Produkts gelingt auch in der Lehre die nachhaltige Weiterverwendung dann am einfachsten, wenn sie bereits bei der Entwicklung des Lehr-Lern-Konzepts mitgedacht wird. An dieser Stelle sind zwar auch die Entwickler_innen in die Pflicht genommen, doch effizienter gestaltet sich dieser Prozess, wenn Hochschullehrer_innen diesem bereits aufgrund ihrer wahrscheinlich längeren Verweildauer als unterstützende wie kontrollierende Mentor_innen zur Seite stehen. Hierbei versteht sich der Begriff „kontrollierend“ im Sinne eines perspektivisch angemessenen Ressourcenmanagements und einer hinreichend ausführlichen Dokumentation. Zugleich sind Evaluationsmethoden zu planen, um die Wirksamkeit des Konzepts zu prüfen. Eine Verstetigung und feste Einbettung in Curricu-

la sollte nur angestrebt werden, wenn es objektive Gründe dafür gibt. Zugleich werden auf diese Weise Elemente identifiziert, welche die Einsparung von Ressourcen bei möglichst schwacher negativer Transformation oder eine starke positive Transformation bei parallel nur geringem Mehraufwand erlauben. Derartige Aspekte sind notwendig für eine zielgerichtete Institutionalisierung, benötigen aber auch mehr Ressourcen für die Lehrkonzeption und -durchführung, in denen Hochschullehrer_innen unterstützend oder zumindest akzeptierend agieren sollten. Schließlich können neben einer gelungenen Institutionalisierung potentielle Lehrpreise, Scholarship-of-Teaching-and-Learning Projekte oder die Akquirierung motivierter und talentierter Studierender für Forschungs- und Lehrprojekte als zusätzliche Motivation für die Bereitstellung entsprechender Ressourcen dienen.

Diese Aspekte beziehen sich nicht nur auf die Unterstützung der Entwickler_innen, sondern auch auf die der Nachfolger_innen. Diese benötigen insbesondere für innovative Lehr-Lern-Konzepte eine ausreichende hochschuldidaktische Qualifikation und Zeit für die Transformation des Konzepts. So ist beispielsweise dem Irrtum entgegenzuwirken, dass existierende Powerpoint-Folien eine Reduktion der Vorbereitungszeit für die Lehrvorbereitung rechtfertigen. Auch wenn eine gute Dokumentation der Lehrveranstaltungen eine wesentliche Basis darstellt, können zum Beispiel Übergabesemester, in denen Entwickler_innen und Nachfolger_innen gemeinsam die Lehrveranstaltung im Team-Teaching durchführen, eine Ver-

stetigung sichern. Auch wenn dies kurzfristig einen erhöhten Ressourcenaufwand bedeutet und eine langfristige Personalplanung in der Lehre erfordert, kann auf diese Weise die Qualität in der Lehre erhalten – wenn nicht gar gehoben – werden. An der TU Dresden gibt es zum Beispiel im Studiengang Maschinenbau in den Modulen der Technischen Mechanik Teaching-Tandems der Übungsleitenden. Unerfahrene Lehrende arbeiten dabei in ihren ersten Semestern mit verschiedenen erfahrenen Partner_innen zusammen und lernen unterschiedliche Lehrstile kennen, bis sie selbst die Einarbeitung unerfahrener Lehrender übernehmen können. Indem zwei Übungsgruppen zusammengelegt und von zwei Übungsleiter_innen betreut werden, kann der Know-How-Verlust deutlich reduziert werden, ohne dass zusätzliche Ressourcen beansprucht werden. Es ist an dieser Stelle jedoch unklar, inwiefern eine solche Regelung offen für von den Nachfolger_innen ausgehende Lehrinnovationen und eine positive Transformation ist.

Neben der Institutionalisierung von Lehrveranstaltungen sollten auch Hochschullehrer_innen Transferprozesse fördern. Dies kann auf Lehrstuhlebene zum Beispiel durch regelmäßige kollegiale Dialogformate geschehen. Nicht nur fällt eine Übergabe leichter, wenn Kolleg_innen kontinuierlich die Lehrveranstaltung passiv begleiten, es kann zugleich auf kollegialer Ebene die Qualität in der Lehre gesteigert werden. Förderlich können sich dabei kollegiale Hospitationen auswirken – insbesondere dann, wenn Lehrende parallel in den gleichen Lehrveranstaltungen aktiv sind.

Alternativ kann auch geprüft werden, inwiefern Studierende, welche die Lehrveranstaltung selbst durchliefen, als zukünftige Lehrende infrage kommen.

6. HOCHSCHULDIDAKTIK UND -ENTWICKLUNG: VERSTETIGUNG GELINGT NUR DURCH KOMMUNIKATION NACH INNEN UND AUSSEN

Hauptaufgaben der Hochschuldidaktik und -entwicklung liegen in der Moderation der besprochenen Kommunikationsprozesse, wofür meist erst geeignete Kommunikationsformate geschaffen werden müssen. Wichtig erscheint zudem die fachliche Weiterbildung von Lehrenden und Hochschullehrer_innen zur Institutionalisierung und dem Transfer von Lehre – zum Beispiel durch Workshops zur Dokumentation von Lehre.

Auf Seiten der Kommunikationsformate entstand in den letzten Jahren an der TU Dresden im Qualitätspakt-Lehre-finanzierten Verbundprojekt „Lehrpraxis im Transfer plus“ (LiT+) und im ESF-geförderten Studienerfolgsprojekt „Lerntransfermethoden“ (LTM) sowie an der TU Clausthal im ebenfalls im Qualitätspakt-Lehre-finanzierten Projekt „Schwerpunkte zur kontinuierlichen Verbesserung der Lehre und des Lernens“ (SKILL) ein vielfältiges Angebot, welches Lehrende miteinander vernetzt und dabei bestärkt, ihre Lehrkonzepte weiterzureichen. Hierzu zählen neben Formaten, bei denen Lehrende in Präsentationen oder Kurzarbeitshops niedrigschwellig ihre Lehr-Lern-Kon-

zepte zur Diskussion stellen, auch themenspezifische Facharbeitskreise, Mentoring- und Multiplikator_innenprogramme oder aufbereitete Methodensammlungen (Schellhammer & Greulich 2017; Weller & Schellhammer 2018). Die Publikation von Lehr-Lern-Best-Practices im Sinne des Scholarly Teaching (Richlin 2001) oder die Teilnahme an hochschul- oder fachdidaktischen Konferenzen fördern den hochschulübergreifenden Transfer, finden jedoch recht selten statt – auch weil sie und ihr Mehrwert auf Seite der Lehrenden weitestgehend unbekannt sind und einen recht hohen Ressourceneinsatz erfordern – und sie benötigen oftmals die Unterstützung aus der Hochschuldidaktik. Hier können hochschulinterne Lehrkonferenzen oder Tage der Lehre inklusive Tagungsband wie am KTH Royal Institute of Technology in Stockholm einen ersten Schritt der Lehrprofessionalisierung darstellen (Edström & Kuttenecker 2017).

Eine weitere Unterstützungsmöglichkeit besteht darin, Übergabeprogramme anzubieten, in denen das Tandem aus Entwickler_in und Nachfolger_in von Mitarbeiter_innen der Hochschuldidaktik begleitet wird. Ein solches Programm kann sich aus der Anfertigung eines Lehrportfolios, Hospitationen, Beratung und Schulung zusammensetzen. Bei einem gelungenen Beispiel an der TU Clausthal wurde eine solche Unterstützung der Übergabe durch den Umstand initiiert, dass die Nachfolgerin am hochschuldidaktischen Zertifikatsprogramm teilnahm. Im Zuge der Erstellung des Lehrportfolios dieser Person ergaben sich weitere Hospitationen und Beratungen mit Mitarbeiter_in-

nen der Hochschuldidaktik und schließlich eine erfolgreiche Übergabe des Lehr-Lern-Konzepts.

7. RESÜMEE: EINE ÜBERGABEKULTUR BRAUCHT COMMITMENT ZU GUTER LEHRE

Abschließend können die diskutierten Maßnahmen unter der Etablierung einer Übergabementalität oder -kultur zusammengefasst werden. Diese kann nur dann organisch entstehen, wenn sich alle Beteiligten des komplexen Zusammenspiels in der Hochschule bewusst sind und proaktiv entsprechend den in Abbildung 2 dargestellten Handlungsempfehlungen durch Dokumentation, Kommunikation, Kooperation, Wertschätzung und ein unterstützendes Ressourcenmanagement zu einer Institutionalisierung von Lehr-Lern-Innovationen beitragen. Dabei steht die teilweise schwache Kopplung der einzelnen Ebenen (Weick 1976; Orton & Weick 1990) einem zum Erfolg notwendigen gemeinsamen Wirken gegenüber. In diesem Spannungsfeld kommt insbesondere der Hochschuldidaktik und -entwicklung als Third Space die Aufgabe als vermittelnde Institution zu (Salden 2013).

Zuvor sollte eine ausführliche Evaluation der Wirksamkeit der Lehrveranstaltung – bestenfalls durch Teaching Analysis Poll Evaluationen, hochschuldidaktische Hospitationen und auf der Basis der erzeugten Lernprodukte – stattfinden. Schließlich ist es nur sinnvoll, Maßnahmen zu institutionalisieren, wenn diese eine Erhöhung der Studien-

qualität bewirken. Dies wiederum verlangt nach einer stärkeren Professionalisierung der Lehrenden, welche sich nicht selten entsprechend ihrer persönlichen Präferenzen und Wertevorstellungen in der Lehre engagieren. Dimensionen jenseits der Entwicklung und Erprobung von Lehr-Lern-Konzepten auf der Basis wissenschaftlicher Methoden finden nicht genügend Beachtung – zum Teil auch, weil hierfür die Ressourcen fehlen. Zusammenfassend braucht es im Wissensmanagement der Hochschulen genauso wie in der Produktentwicklung – wie in Abbildung 3 visualisiert – eine ganzheitliche Berücksichtigung des Life Cycles, in dem die Verstetigung früh genug mitgedacht werden muss.

So möchten wir mit einem Zitat von Arno Kleber, Inhaber der Professur für Physische Geographie der TU Dresden, enden: „An das Ideal guter Lehre kann man sich nur dann annähern, wenn man das Rad nicht immer neu erfinden muss; jedoch funktioniert eine pure Übergabe nicht wirklich, sondern es bedarf eines steten Transformationsprozesses.“

8. ACKNOWLEDGEMENTS

Die Autoren danken Sandra Scherber, Birgit Burkhardt, Beatrice Hartung, Klara Reichenbach und Kathrin Franke sowie den Teilnehmenden der Workshops für spannende Diskussionen und hilfreiche Anmerkungen.

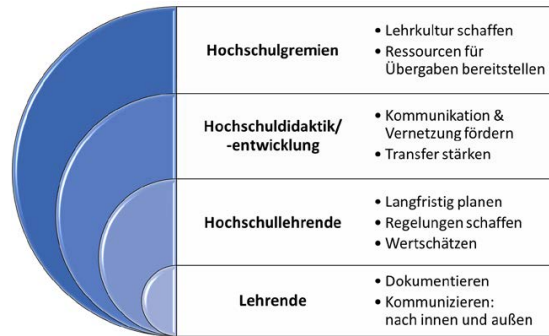


Abb. 2: Handlungsempfehlungen für unterschiedliche Akteur_innen zur Unterstützung der Institutionalisierung und des Transfers von Lehr-Lern-Konzepten.



Abb. 3: Life-Cycle eines Lehr-Lern-Konzepts im Sinne der entwickelten Handlungsempfehlungen.

REFERENZEN

Auferkorte-Michaelis, N. (2015): Die Dokumentation des Lehrprofils für Bewerbungskontexte. In: Universität Duisburg-Essen (Hrsg.): Werkstattreihe Wissenschaftskarriere. Handreichung für den wissenschaftlichen Nachwuchs.

Bloch, R., Lathan, M., Mitterle, A., Trümpler, D. & Würmann, C. (2014): Wer lehrt warum? Strukturen und Akteure der akademischen Lehre an deutschen Hochschulen. Akademische Verlagsanstalt, Leipzig.

Edström, K. & Kutteneuler, J. (2017): The Teaching Trick. Vortrag auf Tag der Lehre, Technische Universität Dresden.

Orton, J. D. & Weick, K. E. (1990): Loosely Coupled Systems: A Reconceptualization. *Academy of Management Review* 15(2), 203–222.

Richlin, L. (2001): Scholarly Teaching and the Scholarship of Teaching. *New Directions for Teaching & Learning* 86, 57–68.

Salden, P. (2013): Der Third Space als Handlungsfeld in Hochschulen: Konzept und Perspektive. In: Barnat, M., Hofhues, S., Kenneweg, A. C., Merkt, M., Salden, P. & Urban, D. (Hrsg.): *Junge Hochschul- und Mediendidaktik. Forschung und Praxis im Dialog*, Hamburg, 27–36.

Schellhammer, S. (2016): Von Heterogenität zu Vielfalt: Unterschiede zwischen Studierenden als Chance erkennen und gezielt in der Hochschullehre nutzen. In: Hochschuldidaktisches Zentrum Sachsen (Hrsg.): *HDS.Journal* 1/2016, Perspektiven guter Lehre, Leipzig, 47–50.

Schellhammer, S., Greulich, H. (2017): Vom Diversitätssensiblen, forschenden Lernen zu kollegialen Weiterbildungen. In: Meissner, B., Walter,

C. & Zinger, B. (Hrsg.): Tagungsband zum 3. Symposium zur Hochschullehre in den MINT-Fächern, Nürnberg, 37–43.

Szczyrba, B. & Wildt, J. (2009): Hochschuldidaktik im Qualitätsdiskurs. In: Schneider, R., Szczyrba, B., Welbers, U. & Wildt, J. (Hrsg.): Wandel der Lehr- und Lernkulturen. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 190–205.

Trautwein, C. & Merkt, M. (2012): Lehrportfolios für die Darstellung und Entwicklung akademischer Lehrkompetenz. In: Szczyrba, B. & Gotzen, S. (Hrsg.): Das Lehrportfolio – Darstellung, Entwicklung und Nachweis von Lehrkompetenz an Hochschulen. LIT Verlag.

von Queis, D. (1994): Karriere durch Lehre – das Lehrportfolio zur Dokumentation der Lehrkompetenz. In: Handbuch Hochschullehre 10/94, Bonn.

Weick, K. E. (1976): Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly* 21(1), S. 1 – 19.

Weller, A. & Schellhammer, S. (2018): Förderung der Lehrkultur durch MultiplikatorInnenprogramme: Zwischen Empowerment, Vernetzung und kollegialer Beratung. In: Hochschuldidaktik forscht zur Kultur des Ermöglichens (zur Publikation angenommen).

Wilkening, O. (2002): Bildungs-Controlling, Erfolgssteuerungssystem der Personalentwickler und Wissensmanager. In: Riekhof, H. (Hrsg.): Strategien der Personalentwicklung, Wiesbaden, 209–237.

Wissenschaftsrat (2008): Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium. Köln: Wissenschaftsrat.

WERKSTATTBERICHTE



INGENIEURE UND HOLZGESTALTER – INNOVATION ENGINEERING FÜR GESTALTUNGSORIENTIERTE BERUFSBILDER

ALINE LOHSE

Professur Arbeitswissenschaft und Innovationsmanagement

TU Chemnitz

aline.lohse@mb.tu-chemnitz.de

PROF. JACOB STROBEL

Professur für Holzgestaltung, Angewandte Kunst Scheeberg

Hochschule Zwickau

Jacob.Strobel@fh-zwickau.de

ABSTRACT

Ziel des Institutionen übergreifenden Praxisprojektes war die Verbindung von Theorie und Praxis in der Lehre für die Disziplinen Arbeitswissenschaft, Innovationsmanagement und Holzgestaltung. Es wurden selbstproduzierte Lehr-Lernvideos nutzerzentriert entwickelt, auf ihre Usability und User Experience hin geprüft und zur Ideenfindung im Innovationsprozess eingesetzt. Forschungsseitiger Fokus war die Evaluation zur orts- und zeitunabhängigen Zusammenarbeit im Kreativitätsprozess. Das Projekt wurde von der TU Chemnitz – Professur Arbeitswissenschaft und Innovationsmanagement und der Angewandten Kunst Schneeberg Abteilung Holzgestaltung realisiert.

Schlagwörter: Kreativitätstechniken, User Centered Design, Tutorials

1. EINLEITUNG

Im Projekt INNO Design stand die Kooperation der Technischen Universität und der Angewandten Kunst Schneeberg – Holzgestaltung auf der Ebene der Lehrveranstaltung im Fokus. Inhalte aus dem Bereich der Ideenfindung und der nutzerzentrierten Gestaltung von Produkten waren und sind für beide Partner Lehrinhalt und sollten durch ein Praxisprojekt auf realitätsnahe Weise vermittelt werden. Dazu wurde der Arbeitsprozess der Studierenden mit wechselseitigen Feedbackschleifen ausgestaltet. Im Ergebnis standen an der TUC Video-Tutorials zu Kreativitätstechniken und an der AKS Produktentwürfe zum Thema „Glas aus Holz“ sowie Entwürfe für einen Messestand zur Präsentation von Studienarbeiten. INNO Design wurde von den Fragen geleitet a) Können Tutorials nutzbringend in den Entwurfsprozess integriert werden? b) Lässt sich ein nutzerzentrierter Ansatz zur Produktgestaltung ohne persönlichen Austausch realisieren? c) Verbessern und beschleunigen Kreativitätstechniken den Kreativprozess? Das Projekt hatte eine Laufzeit von zwölf Monaten und fand im Sommersemester 2017 sowie Wintersemester 2017/18 statt.

2. DIDAKTISCHES SETTING

An der TUC wurde die Lehrveranstaltung „Produkt- und Produktionsergonomie“ aus Vorlesung und Übung als Rahmen von INNO Design genutzt. Themenblöcke sind hier die nutzerorientierte Gestaltung von Produkten, Prozessen, Mensch-Ma-

schine-Schnittstellen sowie Grundlagen des Innovationsmanagements und systematische Ideenfindung. Es handelt sich bei der Lehrveranstaltung um eine klassische MINT Veranstaltung mit einer wöchentlichen Präsenzeinheit im Vorlesungsformat und einer Übungseinheit, in der die Schwerpunkte der Vorlesung vertieft und an Beispielen geübt werden. In dieser Lehrveranstaltung wird bereits seit mehreren Semestern das Inverted Classroom Model mit digital unterstützter Peer Instruction als Lehrmethode angewendet.

Die Lehre an der AKS in den fachrichtungsbezogenen Modulen beruht maßgeblich auf dem sogenannten Werkstattprinzip. Bei dieser fachpraktischen Lehrmethode findet sowohl die Phase der Ideenfindung, als auch die Entwicklung der Möbel, bzw. Produkte in den Hochschulwerkstätten durch die Studierenden statt. Professoren und Mitarbeiter begleiten und beraten Studierende hierbei im Praktikum bzw. in den Vorlesungen mit integrierter Übung in Form von Konsultationen. In der Phase der Ideenfindung ist es oft das freie, experimentelle Arbeiten mit definierten Materialien und/oder Bearbeitungsmethoden und das zuweilen unkonventionelle „Erforschen“ derselbigen, welches zu innovativen Ansätzen führt. Dieser begleitete, spielerisch-künstlerische Freiraum hat in der Vergangenheit bereits zu zahlreichen innovativen und interessanten ästhetischen Ergebnissen geführt. Der Zugang zu dieser Methode erfolgt jedoch vorwiegend intuitiv und lässt sich daher nur bedingt innerhalb des definierten Workload vermitteln.

Hier sollte das Projekt INNO Design methodisch unterstützen und in Form der spezifisch angepassten Kreativitätstechniken den Ideenfindungsprozess bereichern und beschleunigen. In bestehenden Modulen sollten dadurch Fragen der Usability und der Nachhaltigkeit stärker und professioneller integriert werden. Für die TUC konzentrierte sich die Arbeit auf Studierendenseite auf das Erlernen des Innovationsmanagements für den Produktinnovationsprozess, von der Ideenfindung über die Usability bis zur Nachhaltigkeit neuer Produkte durch das direkte Anwenden der Vorlesungsinhalte und Übungen in einem realitätsnahen und dennoch geschützten Raum.

3. ZIELE UND ABLAUF DES PROJEKTES INNO DESIGN

Zu Projektbeginn wurden Lernziele auf Wissens-ebene ebenso definiert wie Ziele der Kompetenzentwicklung und Projektziele.

Zentrale theoretische Basis für Ergonomen bei der Produkt- und Prozessgestaltung der Gebrauchstauglichkeit ist der nutzerzentrierte Ansatz UCD DIN EN ISO 9241-210.

INFOBOX: User Centered Design DIN ISO Norm mit link zu Perinorm

INFOBOX DIN EN ISO 9241-210 [Link](#)

„Menschzentrierte Gestaltung ist ein Ansatz zur Entwicklung interaktiver Systeme, der darauf abzielt, Systeme gebrauchstauglich und zweck-

dienlich zu machen, indem er sich auf die Benutzer, deren Erfordernisse und Anforderungen konzentriert sowie Kenntnisse und Techniken der Arbeitswissenschaft/Ergonomie auf dem Gebiet der Gebrauchstauglichkeit anwendet. Dieser Ansatz erhöht die Effektivität und Effizienz, die Zugänglichkeit und Nachhaltigkeit und verbessert das menschliche Wohlbefinden, die Zufriedenstellung der Benutzer.“

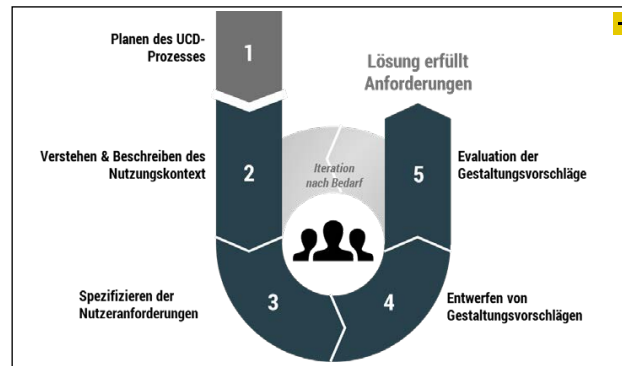


Abb. 1: User Centered Design, Quelle: eigene Darstellung TUC

Die Studierenden der TUC, in der Rolle der Gestalter, konnten den nutzerzentrierten Gestaltungsansatz mit den Studierenden der AKS, in der Rolle der Nutzer, anwenden. Dafür durchliefen sie alle Stufen des UCD. Direkte Treffen zwischen den Studierenden gab es nicht, hier erläuterte Prof. Strobel den Nutzungskontext und spezifizierte die Nutzungsanforderungen zu den Tutorials für die Studierenden an der TUC. Auf dieser Basis entwickelten die Studierenden der TUC mittels gestaltungsorientiertem Ansatz (Hevner et al. 2004, Peffers et al. 2008, Vaishnavi and Kuechler 2008) die Lehrvideos von 2-5 Minuten Länge.

Folgende prüfungsrelevante Lernziele standen hinter dem Praxisprojekt auf Seiten der TUC:

- › Studierende können die Themen Kreativitätstechniken (KTs) sowie klassische und neue Methoden der Kundenintegration erklären
- › Erstellen eines Konzepts zur Vermittlung ihres Wissens unter Nutzung eines digitalen Mediums mittels gestaltungsorientiertem Ansatz
- › Studierende (TUC) erlernen die Einbindung des Kunden (AKS Studierende) in die Erstellung ihres Produktes, d. h. Kundenbedürfnisse in den gesamten Prozess berücksichtigen
- › Produktion eines digitalen Produktes, in diesem Fall ein Lehrvideo (UCD 4 mittels Skripten, Aufnahme, Schnitt des Videos)
- › Analyse des Lehrvideos mittels Usability-Engineering-Prozess (UCD 5 mittels User Experience Fragebogen)
- › Feedback annehmen, analysieren und entsprechende Veränderungen vornehmen (Iteration nach UCD 5)

Lernziele für Studierende der AKS waren folgende:

- › Studierende können abstrakte Lernbausteine aus Videos rezipieren, auf konkrete Aufgabenstellungen übertragen und in geeigneter Weise zielführend anwenden.
- › Eigene Ergebnisse werden in Relation zu den angewandten KTs analysiert und beurteilt.
- › Beurteilung der erlernten KTs und ihre Anwendung per Feedback



Abb. 2: Kollaborativer Kreativprozess von Ingenieuren und Designern; Quelle: eig. Darstellung

4. BERICHTE

Es entstanden sechs Tutorials zu jeweils einer Kreativitätstechnik. Alle Tutorials sind auf youtube unter awi.insitute einsehbar.

Unterstützt von Übungsleitern und Hilfskräften erarbeiteten die Studierenden in Gruppen Skript und

Storyboard und realisierten ihre Filmideen (UCD 4). Im Rahmen des UCD fanden zwei methodische Evaluationen statt (UCD 5). Ein SUS-Usability Test diente zur Bewertung der Technik (Kamera, Mikrofon) für den Videodreh, um deren Gebrauchstauglichkeit festzustellen. Weiterhin wurden die



Abb. 3: Auswahl der Tutorials zu Kreativitätstechniken, Quelle: eig. Darstellung

mittels eines neukonzipierten Fragebogens zu Bewertung von Lehrvideos (angelehnt an Usability und User Experience Fragebögen) die fertigen Tutorials evaluiert. Dieser Arbeitsschritt wurde von den Studierenden der TUC untereinander durchgeführt und parallel von den Studierenden der AKS. In dieser Feedbackschleife wurden die Tutorials auf funktionale und ästhetische Qualität hin in Gruppenarbeit evaluiert.

	Adjektiv	1	2	3	4	5	6	7	Adjektiv
PQ-Durchschaubarkeit	Verwirrend	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Übersichtlich
	Schwer zu lernen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Leicht zu lernen
	Kompliziert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Einfach
	Unverständlich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Verständlich
PQ-Effizienz	Stockend	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Flüssig
	Überladen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Aufgeräumt
	Langsam	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Schnell

Pragmatisches Qualitätsmerkmal	
Perspektive:	
a)	Wurden passende Perspektiven gewählt?
Einblendungen:	
a)	Gibt es viele Einblendungen in dem Video (genau richtig, zu viele, zu wenige)?
b)	Passen diese in die jeweilige Situation?
Schnitt:	
a)	Unterstützen die geschnittenen Szenen den Sinn des Videos?
a)	Trägt der Schnitt zum Verständnis der Kreativitätstechnik bei?

Abb. 4: Feedback mittels einer neu konzipierten User Experience Fragebogens links TUC, rechts AKS, Quelle: eig. Darstellung

Auffällig war hier, wie kritisch die Qualität der Videos beurteilt wurde. Teilweise wurden Konzepte, welche von Seiten der TUC als besonders gelungen und kreativ betrachtet wurden, von den

Gestalten der AKS als zu aufdringlich und als den Inhalt überlagernd bewertet. Die sachlichste Darstellung hingegen wurde positiv als gut nachvollziehbar betrachtet.

Die Studierenden an der TUC arbeiteten das Feedback in ihre Filme ein. Anschließend wurde das fertige „Produkt“ online zugänglich für die Studierenden und andere NutzerInnen zur Verfügung gestellt.

Die Studierenden der AKS verwendeten die Tutorials, um das darin aufbereitete Wissen nochmals individuell für sich aufzubereiten. Einige schrieben die Kreativitätstechnik in ihre Lernbücher, andere hängten sich die Informationen an die Wand. Ein Besuch der Projektbetreuer der TUC in Schneeberg zeigte, dass die Studierenden dort trotz der teils harschen Kritik an den Videos bei der Arbeit mit Kreativitätstechniken und einer systematisch unterstützten Ideenfindung sehr gut zurecht gekommen sind. Einigen war die Verfügbarkeit solcher Tutorials allein schon eine Hilfe für den Fall einer kreativen Durststrecke. In den Gesprächen wurde deutlich, dass einige der aufbereiteten Kreativitätstechniken gerade zu Beginn eines Ideenfindungsprozesses sinnvoll sind und andere im Prozess immer wieder angewendet werden können, um die Idee weiterzuentwickeln.

	Adjektiv	1	2	3	4	5	6	7	Adjektiv
PQ- Durchschaubarkeit	Verwirrend	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Übersichtlich
	Schwer zu lernen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Leicht zu lernen
	Kompliziert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Einfach
	Unverständlich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Verständlich
PQ- Effizienz	Stockend	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Flüssig
	Überladen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Aufgeräumt
	Langsam	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Schnell
HQ- Originalität	Veraltet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Modern
	Phantasielos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Kreativ
	Unauffällig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Auffällig
	Alt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Neu
HQ- Stimulation	Eintönig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Abwechslungsreich
	Langweilig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Spannend
	Einschläfernd	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Erfrischend
	Uninteressant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Interessant
HQ- Attraktivität	Hässlich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Schön
	Schlecht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Gut
	Unsympathisch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Sympathisch
	Abstoßend	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Anziehend

Abb. 5: Entwürfe zur Halterung des Trinkglases, Quelle: Fotos Jacob Strobel

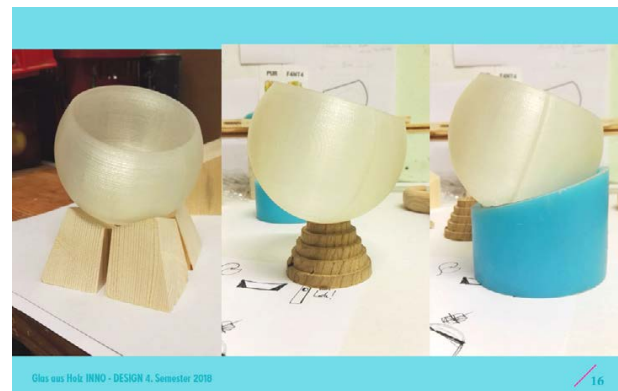


Abb. 6: Arbeitsergebnis, Quelle: Fotos Jacob Strobel

Die Studierenden der TUC arbeiteten über den Praxisprojektzeitraum mit dem Lernmanagement-

system OPAL. Ziel war es, die digital basierte Zusammenarbeit der Studierenden zu stärken und sie so auf alltägliche Kollaborationsabläufe im Berufsleben vorzubereiten. Die Befragung zum Abschluss des Projektes ergab, dass Studierende nur bedingt dieses Angebot nutzen. OPAL wird nach wie vor als Verwaltungsplattform für Materialien verstanden, was eine Nutzung als Lehr-Lernplattform derzeit noch erschwert. Im Folgenden wird die Evaluation zu diesem Punkt im Detail dargestellt.



Abb. 7: Evaluationsergebnis zur Nutzung von OPAL, Quelle: eig. Darstellung

Wesentliches übergeordnetes Lernziel ist die Transferkompetenz für Studierende der TUC. Sie wurde in folgenden Punkten ausdifferenziert.

- ▶ Kollaboratives Lernen vor allem bei der Bewertung, Besprechung und Einarbeitung des Feedbacks der AKS
- ▶ technologiebasierte Kollaboration
- ▶ Lernszenarien ähneln den Tätigkeiten im späteren Berufsfeld

- › Sicherer Umgang mit Techniken und der Prozessgestaltung von der Idee bis zum fertigen Produkt
- › Studierende bearbeiten ein eigenes kleines Projekt zwecks Selbstorganisation, Teamwork, Verantwortungsbewusstsein, Durchsetzungsvermögen
- › Aneignen und anwenden neuer Fertigkeiten wie z. B. Drehbuch schreiben, Video drehen, Filmschnitt – als Vehikel routinen-freien Arbeitens
- › Erlernen der Fähigkeit mit digitalen Medien innovative Projekte erfolgreich zu planen und umzusetzen

Mit einem Abstand von drei Monaten zur Klausur haben wir einige der Studierenden zu einem Interview gebeten und mittels Anwendungsaufgabe zu den Inhalten und ihrer Behaltensleistung befragt. Das Praxisbeispiel hat vielen, auch erst später, gezeigt, dass die Gruppenarbeit und eine Aufgabe über den üblichen Rahmen hinaus dazu beitragen, Inhalte und Vorgehensweisen zur Problemlösung zu behalten. Ausführlich besprochen werden die Forschungsergebnisse in der Veröffentlichung „Nutzerzentrierte Produktentwicklung als Lernziel im Praxisprojekt“ bei der Gesellschaft für Arbeitswissenschaft (Lohse et al. 2018).

5. FAZIT

Eine nutzerzentrierte Entwicklung bedarf der persönlichen Begegnung und des Gesprächs. Für zukünftige Projekte sind daher regelmäßige Treffen

der Studierenden angeraten. Die orts- und zeitunabhängige Nutzung der Tutorials ist ein Gewinn für die Studierenden beider Einrichtungen über das Projekt hinaus. Abgesehen von der Qualität und Akzeptanz der Videos im Projekt selbst, ist das Wissen vermittelt worden und steht nun allen folgenden Studierenden zur Verfügung. Es zeigte sich in den Evaluationen und Einzelgesprächen nach Projektende, dass die Motivation der Studierenden sich steigert, wenn deren Arbeit und Produkte sichtbar sind. Es ist zukünftig relevant, die erlernten Leistungen und Kompetenzen in einer adäquaten Form anzuerkennen. Hier sind Social Badges, Zertifikatslösungen und andere Formen der curricularen individualisierten Anerkennung in der Diskussion (siehe Hochschulforum Digitalisierung). Weiteres Ziel war eine regionale Zusammenarbeit im Sinne der Entwicklung eines vernetzten, ortsgebundenen und kooperativen Arbeitsumfeldes zwischen den Institutionen. Im Ergebnis steht hier, dass die Arbeit der Projektpartner_innen sich über den Projektzeitraum verstetigt hat und in weitere gemeinsame Projekte mündet.

LITERATUR

Hevner, A. R., March, S. T, Park, J. & Ram, S. (2004): Design science in Information Systems research. *Mis Quarterly*, Vol. 28, No. 1, pp. 75-105.

Lohse, A., Muth, J., Strobel, J. & Bullinger, A. C. (2018): Nutzerzentrierte Produktentwicklung als Lernziel im Praxisprojekt. Clips für den Idefindungsprozess. Arbeit(s).Wissen.Schaf(f)t

Grundlage für Management & Kompetenzentwicklung, Tagungsband 64. GfA-Frühjahrskongress. Beitrag B.7.8., 21.02.2018 bis 23.02.2018, Frankfurt.

Peffer K., Tuunanen T., Rothenberger M. & Chatterjee S. (2008): A Design Science Research Methodology for Information Systems Research. *Journal of Management Information Systems* Vol. 24, pp. 45-78.

Vaishnavi V. & Kuechler W. (2008): Design science research methods and patterns: innovating information and communication technology. Boca Raton: Auerbach Publications.

WERKSTATTBERICHTE



PERSONALWIRTSCHAFT INTEGRATIV UND VIRTUELL

IRINA LAKHMOSTOVA

ANNA LEICHSENRING

ALEXANDER CLAUSS

PROF. DR. ANNE-KATRIN HAUBOLD

PROF. DR. ERIC SCHOOP

eric.schoop@tu-dresden.de

Professur für Wirtschaftsinformatik,
insb. Informationsmanagement an der TU Dresden

ABSTRACT

Das hochschulübergreifende Lehrangebot „Personalwirtschaft integrativ und virtuell“ steht für ein interaktives sowie flexibles Lernarrangement. Ziel des kooperativen Projektes zwischen den wirtschaftswissenschaftlichen Fakultäten der Technischen Universität Dresden (TU Dresden) und der Hochschule für Technik und Wirtschaft Dresden (HTW Dresden) ist die Realisierung eines lernerzentrierten, integrativen und virtuellen Lehrkonzepts. Der vorliegende Beitrag fokussiert sich in diesem Zusammenhang auf die Darstellung des didaktischen Grundkonzeptes und damit einhergehend auf die Schaffung eines generischen Frameworks zur Übertragung auf ähnliche Lehr-/Lernszenarien in der Hochschullehre. Zudem werden die aus der Durchführung des kooperativen Lehr-Lern-Projektes resultierenden Herausforderungen und Potenziale im Sinne der Nachhaltigkeit und Verstetigung der Projektergebnisse für weiterführende Lehrangebote herausgearbeitet.

Schlagwörter: E-Learning, Blended Learning, Virtual Collaborative Learning (VCL), E-Tutor_innen

1. EINLEITUNG

Im Rahmen des sächsischen Hochschulverbundes „Lehrpraxis im Transferplus (LiTplus)“ wurde im April 2017 das kooperative Projekt „Personalwirtschaft integrativ und virtuell (kurz LiT PIV)“ ins Leben gerufen.

Ziel des hochschultypübergreifenden Projektes zwischen den wirtschaftswissenschaftlichen Fakultäten der TU Dresden und der HTW Dresden war die Realisierung eines lernerzentrierten und integrativen Lehrangebotes zum Thema Personalwirtschaft im Wintersemester 2017/2018 für Bachelor- und Diplomstudierende beider Partnerhochschulen.

Möglich wurde diese integrative, kooperative Lehre durch den Einsatz eines E-Learning-Arrangements in Form des Flipped Classroom. Dabei werden grundlegende Lehrinhalte in Form von digital angereicherten Videoaufzeichnungen (E-Lectures) den Teilnehmenden bereits vor der Veranstaltung zur Verfügung gestellt, damit die Zeit im realen und virtuellen Klassenraum zur gemeinsamen Diskussion und praktischen Anwendung der vermittelten Inhalte genutzt werden kann. Die Arbeit im virtuellen Klassenraum wurde als Virtual Collaborative Learning (VCL) Projekt gestaltet. VCL ist der Transfer des Gruppenlernens in den virtuellen Raum und ist charakterisiert durch speziell didaktisch aufbereitete Fallstudien, die unter teletutorieller Betreuung zur Bearbeitung in gemischten Kleingruppen gegeben werden. Dies ermöglicht eine anwendungsorientierte Vertiefung des Fach-

wissens und soll für den betrieblichen Alltag sensibilisieren. Das aktive Arbeiten in authentischen und praxisnahen Szenarien fördert zudem die Entwicklung sozialer Kompetenzen, Medienkompetenzen und Fähigkeiten zur Selbstorganisation der Lernenden.

Die Lehrkooperation fußt historisch auf dem vom 01.09.2015-31.12.2016 durch den Arbeitskreis E-Learning der LRK Sachsen des Sächsisches Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst geförderten Teilprojekt Migration zum „Flipped Classroom“¹. Hierbei wurden bereits positive Erfahrungen zwischen der Professur Wirtschaftsinformatik insb. Informationsmanagement (WIIM) an der TU Dresden und der Professur Marketing der HTW Dresden in der gemeinsamen hochschultypübergreifenden Konzeption von Flipped Classroom-Arrangements erreicht und ausführlich wissenschaftlich dokumentiert (Brauweiler u. a., 2016; Jantos, Heinz, u. a., 2016; Jantos, Schoop, u. a., 2016; Sonntag u. a., 2016). VCL-Projekte werden an der Professur WIIM an der TU Dresden seit 2001, ergänzend zur traditionellen Präsenzlehre, in verschiedenen, oft internationalen Veranstaltungskontexten eingesetzt. Sie wurden, wie das zugehörige teletutorielle Betreuungskonzept, in über 50 Anwendungsfällen erfolgreich realisiert, vielfältig wissenschaftlich untersucht und publiziert (Bukvova u. a., 2010; Jödicke u. a., 2012, 2014; Tawileh u. a., 2013).

¹ Im Konsortium MigraFlipScale unter der Konsortialleitung von Prof. Christian Brauweiler (Westfälische Hochschule Zwickau)

Nach dem Abschluss des Projektes im Februar 2018 wurden im Rahmen eines internen Evaluationsworkshops die gewonnenen Erkenntnisse systematisch aufgearbeitet und strukturiert. Im Ergebnis wurde ein didaktisches, organisatorisches und technisches Framework entwickelt.

2. KONZEPTION EINES GENERISCHEN FRAMEWORKS

Das in dem Projekt entwickelte generische Framework soll als Vorgehensmodell zur Erstellung komplexer Flipped Classroom-Arrangements für eine integrative und hochschulübergreifende Lehre dienen. Die Kontextualisierung des Frameworks beinhaltet dabei folgende Aspekte:

- Die Kooperation zwischen zwei oder mehreren Hochschulen
- Kursinhalte, die in Form praxisnaher Fallstudien erarbeitet werden können
- Die Förderung der Entwicklung sozialer Kompetenzen, Medienkompetenzen und der Selbstorganisation bei den Studierenden

In den folgenden Kapiteln wird das entwickelte generische Framework vorgestellt und in seinen Teilaspekten ausführlich beschrieben.

2. 1. ORGANISATION DES FLIPPED CLASSROOM-ARRANGEMENTS

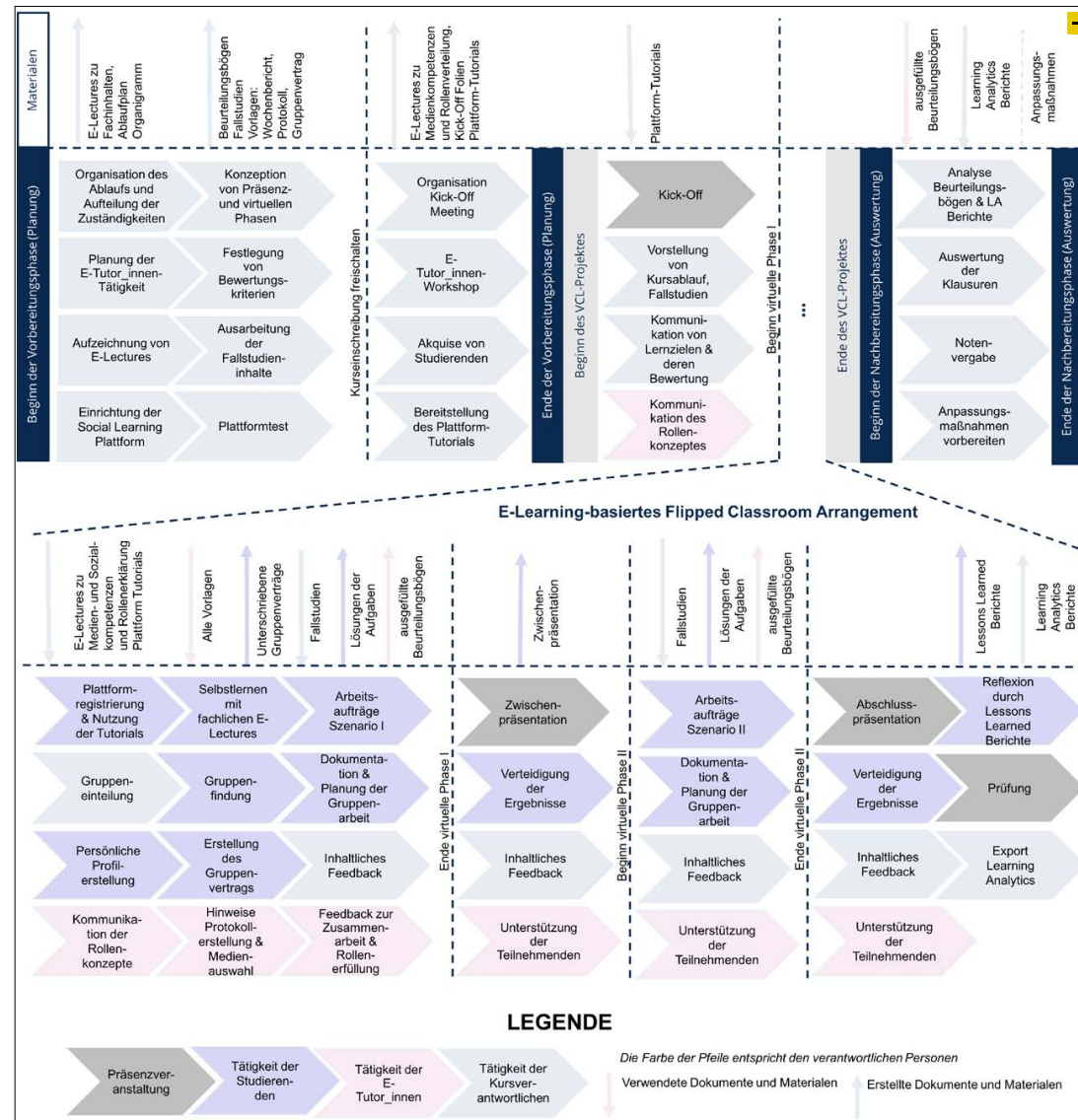


Abb. 1: Integration eines didaktischen, organisatorischen und technischen Vorgehensmodells im Sinne eines generischen Frameworks

Die Organisation des gesamten in Abbildung 1 dargestellten Flipped Classroom-Arrangements gliedert sich in drei wesentliche Phasen: Vorbereitungsphase (Planung), Durchführung des VCL-Projektes und Nachbereitungsphase (Auswertung). Während der Vorbereitungsphase ist die Berücksichtigung wesentlicher Gestaltungsdimensionen für die erfolgreiche Durchführung des komplexen Lehr-Lern-Projektes essentiell. Neben der Bereitstellung einer komplexen, realitätsnahen Problemstellung in Form einer Fallstudie müssen E-Lectures zur grundlegenden thematischen und projektspezifischen Wissensvermittlung erstellt werden. Darüber hinaus ist die Entwicklung eines Bewertungssystems, welches eine formative und damit kontinuierlich begleitende Bewertung von Individual- und Gruppenleistungen erlaubt, entscheidend. Die Auswahl geeigneter Werkzeuge und technischer Rahmenbedingungen schafft die Grundlage für eine effektive Zusammenarbeit der Lernenden. Dabei ist auf das Vorhandensein notwendiger Funktionen für die synchrone und asynchrone Kommunikation zu achten (beispielsweise Forum, Blog, Wiki, Chat etc.). Auch die Einbeziehung sowie die Qualifikation von E-Tutor_innen zur teletutoriellen Betreuung und Beobachtung der virtuellen Gruppenarbeit ist im Kontext der Vorbereitungsphase eine notwendige Maßnahme und sollte mit ausreichendem zeitlichen Vorlauf geplant werden.

Die Einbettung von mehreren Präsenzveranstaltungen in die weitgehend virtuelle Zusammenarbeit in der Phase VCL-Projekt (siehe Abbildung 1) wird empfohlen. Sie ermöglicht ein verbesser-

tes Verständnis des Veranstaltungsformats sowie eine umfassendere Aneignung und Bewahrung des Wissens, da die Teilnehmenden ihre erarbeiteten Ergebnisse präsentieren, diskutieren und verteidigen müssen. Die eigentliche Wissensanwendung und -verarbeitung, kann somit sinnvoll begleitet werden.

Zur weiterführenden Unterstützung des Kompetenzerwerbs schließt sich dem VCL-Projekt eine individuelle Reflexion der Teilnehmenden an. Im Rahmen der Nachbereitungsphase steht die abschließende Bewertung der Lernenden im Fokus. In diesem Zusammenhang sollten nicht ausschließlich die Inhalte der Fallstudienlösungen berücksichtigt werden, sondern, im Sinne einer formativen Bewertung, auch während des VCL-Projektes durchgeführte Beobachtungen u.a. zur Systematik, Zusammenarbeit in der Gruppe, Engagement und der Rollenkonformität der Teilnehmenden einfließen. Neben der Fremdsicht der E-Tutor_innen, die im Rahmen der ausführlichen Beobachtungsbögen erreicht wird, sollten ebenso die Inhalte der Selbstreflexion der Teilnehmenden einfließen. Die quantitative Analyse von den während der Aktivität auf der virtuellen Lehr-Lernplattform erzeugten Datenspuren (Learning Analytics) kann diese subjektiv geprägten Beurteilungen anreichern und objektivieren. Eine geeignete Gewichtung der einzelnen Sichten ist dabei sinnvoll zu wählen.

Dies stellt bei hochschulübergreifenden Lehrformaten eine besondere Herausforderung dar, da diese konform mit den Prüfungsordnungen und

den in der Modulbeschreibung festgelegten Prüfungsarten beider Partner sein müssen. Eine Anpassung von Modulbeschreibungen bedarf meist Vorlaufzeiten von über einem Semester. Im Projekt LiT-PiV konnte diese im ersten Durchgang nicht realisiert werden. Die in der Modulbeschreibung auf Seiten der HTW Dresden verankerte Prüfungsleistung ‚Klausur‘, wurde deshalb so umgestaltet, dass sie neben inhaltlichen Themen auch eine individuelle Abschlussreflexion beinhaltet.

2. 2. DIDAKTISCHES KONZEPT

Das in Abbildung 1 generalisierte didaktische Konzept ist als E-Learning basiertes Flipped Classroom-Arrangement realisiert (siehe Kapitel 1). Die Vermittlung inhaltlicher Grundlagen in Form von E-Lectures erlaubt es Studierenden in der Vorbereitungsphase, Inhalte an ihre individuelle Lerngeschwindigkeit anzupassen – schwierige Stellen können wiederholt und bereits Bekanntes übersprungen werden. Darüber hinaus können sich die Studierenden flexibel entscheiden, wann sie sich der Vorbereitungsphase widmen.

Dem Flipped Classroom Ansatz folgend agieren die Lehrenden in der Anwendungsphase verstärkt als Moderatoren und Lernbegleiter, anstatt als frontale Wissensvermittler. Die Arbeit im virtuellen Klassenraum ist geprägt durch die im Folgenden dargestellte Betreuung durch E-Tutor_innen und die festgelegten Rollenkonzepte.

2. 3. KONZEPT DER E-TUTOR_INNEN

Für ein effektives selbstgesteuertes und kooperatives Lernen unter Einsatz digitaler Medien bedarf es einer gezielten Unterstützung der Lernenden. Die Besonderheiten einer teletutoriellen Betreuung im virtuellen Raum sowie grundlegende Anforderungen an die Rolle von E-Tutor_innen werden im Folgenden skizziert. Eine umfassende Darstellung der E-Tutor_innenrolle, einhergehend mit einer ausführlichen Beschreibung der Aufgabenbereiche, sollte bereits im Rahmen der ersten Präsenzveranstaltung (Kick-Off) erfolgen. Die Hauptaufgaben der E-Tutor_innen sind:

- › Zentrale Anlaufstelle für die Kommunikation zwischen und mit Teilnehmenden
- › Fachliche, technische und organisatorische Unterstützung
- › Personen- und gruppenbezogene Betreuung (insbesondere bei Konflikten und Lernproblemen)
- › Unterstützung bei der Lernprozessdokumentation kollaborativer Zusammenarbeit
- › Entlastung der Lehrkräfte durch Vorfilterung und Bündelung von Anfragen im Sinne eines Two-Level-Supports (siehe Abbildung 2)
- › Vorbereitung der Bewertung der Individual- und Gruppenleistungen



Abb. 2: Two-Level-Support

Zur erfolgreichen Bewältigung der Aufgaben als E-Tutor_innen sowie zur effizienten Betreuung und Steuerung der Studierenden im virtuellen Raum bietet die Professur WIIM der TU Dresden für Masterstudierende spezielle Qualifizierungsmodule und Workshops an. Kenntnisse zur Konfliktdiagnostik und -intervention, Gesprächs- und Moderationstechniken für kooperative Konfliktlösungsgespräche, mögliche Fragemethoden zur Auflösung von Blockaden und Präzisierung von Begriffen sowie Methoden für ein erfolgreiches Feedback und eine wirksame Motivation werden dabei vermittelt. Ein weiterer Fokus der Qualifizierungsmaßnahmen ist die zielgerichtete Verwendung von unterschiedlichen Kommunikations- und Kollaborationswerkzeugen sowie Kenntnisse der Besonderheiten von synchroner und asynchroner Kommunikation im virtuellen Raum.

Die E-Tutor_innen stehen hauptsächlich für koordinierende Tätigkeiten wie die Beantwortung von organisatorischen und inhaltlichen Fragen, jeweils in Abstimmung mit den Lehrkräften, zur Verfügung.

Mithilfe der E-Tutor_innen können im Rahmen der virtuellen Phase die Beobachtung der Gruppenarbeit im Sinne einer formativen Bewertung (siehe Kapitel 2.1) gewährleistet werden. Die Anzahl der teletutoriell zu betreuenden Gruppen umfasste je E-Tutor_in drei Lerngruppen im Umfang von jeweils fünf Mitgliedern.

Die Finanzierung von geeigneten E-Tutor_innen stellt eine besondere Herausforderung dar, im Projekt wurden Mittel für diese Hilfskräfte bereitgestellt. Die weitere Finanzierung in Folgeveranstaltungen wird über Haushalts- und Drittmittel der beteiligten Professuren selbst getragen.

2. 4. ROLLENKONZEPTE VIRTUELLER GRUPPENARBEIT

Zur Förderung der gemeinsamen Wissenskonstruktion innerhalb der Gruppe sollten die Mitglieder ein möglichst breites Spektrum an vorhandenem Fachwissen aufweisen. Die Orientierung an speziell konzipierten Rollen für die virtuelle Zusammenarbeit fördert dabei eine selbständige Organisation, Planung sowie Aufgabenverteilung

	Aufgaben der Rolle	Rollenspezif. Belastung	Inhaltliche Mitarbeit
Manager_innen	<ul style="list-style-type: none"> – Erstellung von Projektplänen – Verteilung von Aufgaben – Festlegung von Deadlines – Kontrolle und Organisation der Zusammenarbeit in der Gruppe 	75%	25%
Reporter_innen	<ul style="list-style-type: none"> – Erstellung schriftlicher Beiträge (Protokolle & Wochenberichte) – Veröffentlichung von Ausarbeitungen und Zwischenständen 	50%	50%
Mitglieder	<ul style="list-style-type: none"> – Arbeit an der gemeinsamen Lösung 	100%	

Abb. 3: Rollenspezifische Arbeitsbelastung

der Studierenden während der Gruppenarbeit. In diesem Zusammenhang existieren drei verschiedene Rollenkonzepte: Teammanager_innen, -reporter_innen und -mitglieder. Im Rahmen dieser Rollenverteilung sind entsprechende rollenspezifische Aufgaben zu erfüllen und Verantwortungen zu übernehmen (siehe Abbildung 3). Anhand einer Selbsteinschätzung der Teilnehmenden zu individuellen Stärken, Fähigkeiten und Arbeits- und Lernerfahrungen soll eine sinnvolle Vergabe der Rollen in möglichst interdisziplinär zu gestalten den Teams erfolgen.

2. 5. LESSONS LEARNED ALS ABSCHLUSSREFLEXION

Die Teilnehmenden reflektieren ihre Arbeit am Ende des VCL-Projektes. Die Reflexion orientiert sich dabei an den Schritten des „Reflective Cycle“ nach Gibbs (1988) und betrachtet die folgenden Punkte:

- › Vergleich der Vorerfahrungen der Studierenden mit Blick auf Medienkompetenz, didaktisches Konzept, Fachwissen und dessen problemorientierte Anwendung
- › Teletutorielle Betreuung
- › Besonderheiten virtueller Gruppenarbeit, und Reflexion derselben
- › Arbeit an einer komplexen Fallstudie
- › Interdisziplinäre, hochschulübergreifende Zusammenarbeit
- › Empfehlungen zu Inhalten und Aufbau des Kurses

Auf diese Weise kann eine Objektivierung der Individual- sowie Gruppenleistungen für die Nachbereitungsphase erreicht werden. Die abschließende Bewertung beinhaltet neben inhaltlichen Faktoren, wie in Kapitel 2.1 beschrieben, auch die formative Bewertung der Zusammenarbeit innerhalb der Gruppe, welche quantitativ durch Learning Analytics unterstützt werden kann.

2. 6. BEREITSTELLUNG VON LERNMATERIALEN

Die Bereitstellung grundlegender Materialien zur Vorbereitung eines Flipped Classroom-Ansatzes ist entscheidend für dessen erfolgreiche Umsetzung. Grundlage dabei ist die Entwicklung von praxisnahen Fallstudien zur Ermöglichung einer interaktiven Arbeit in Szenarien mit klarem Unternehmensbezug. Weiterhin müssen E-Lectures zur grundlegenden, thematischen und projektspezifischen Vorbereitung der Teilnehmenden zur Verfügung gestellt werden.

Zu berücksichtigen ist der erhöhte Zeitaufwand bei der erstmaligen Erstellung notwendiger Lernmaterialien. Bei der Verwendung von E-Lectures müssen weiterhin technische sowie rechtliche Anforderungen Beachtung finden.

2. 7. TECHNISCHE UMSETZUNG

Zur Unterstützung des VCL-Projektes wurde mit Elgg eine geeignete open-source Social Learning-Plattform ausgewählt und an das Einsatzszenario angepasst. Um eine transparente und einheitliche Gestaltung der Lehrveranstaltung zu gewährleisten, wurde sich auf folgende grundlegende Funktionen der Plattform fokussiert:

- › Unterstützung der Gruppenaufteilung
- › Einstellung von Zugangsrechten
- › Erstellung von Blog- und Forenbeiträgen
- › Bereich zum Dokumenten-Upload
- › Projektmanagement-Elemente und Kalenderfunktionen
- › Notifikationssystem
- › Transparenter Datenzugang für Learning Analytics

Den Studierenden soll durch Einsatz einer Social Learning Plattform eine vielfältige Auswahl an Web 2.0 Tools zur effektiven Organisation ihrer Zusammenarbeit zur Verfügung gestellt werden. Eine Darstellung der bereitgestellten Tools findet sich in Abbildung 4. Bei der Auswahl der Medien in Bezug auf die jeweiligen Anwendungsszenarios wurden die Teilnehmenden durch die E-Tutor_innen unterstützt. Jede Aktivität der Teilnehmenden auf der Plattform kann durch Betrachtung ihrer Datenspuren mithilfe von Learning Analytics Werkzeugen ausgewertet werden. Über die Analyse, Speicherung und Weiterverwendung der

Daten werden die Teilnehmenden im Kick-Off detailliert informiert. Zu Beginn der virtuellen Phase bestätigen sie, dass ihre Datenspuren zu Forschungszwecken ausgewertet werden dürfen.

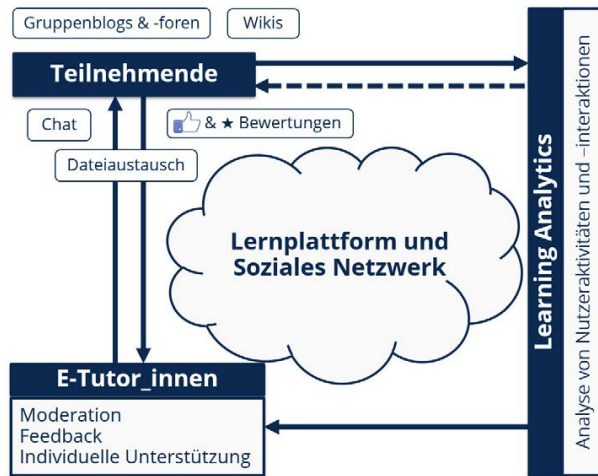


Abb. 4: Technische Umsetzung

3. FAZIT UND AUSBLICK

Aufgrund der Komplexität und der differenzierten Ausgestaltungsmöglichkeiten virtueller Lehr-Lern-Projekte erfordert die Umsetzung dieser Konzepte einen hohen Planungs-, Organisations- und Evaluationsaufwand. Ferner stellt die Integration komplexer, lernzielorientierter E-Learning-Arrangements in bestehende Lernangebote eine zusätzliche Herausforderung dar.

Die Auswertung der individuellen Reflexionsberichte der Teilnehmenden, sowie der Beobach-

tungsbögen der E-Tutor_innen zeigt deutlich, dass die Zusammenarbeit in gemischten Kleingruppen von Studierenden im Rahmen eines Blended Learning-Arrangements zur Förderung des interdisziplinären Austauschs beiträgt. Neben einer anwendungs- sowie problemorientierten Vertiefung des Fachwissens wird zudem die Entwicklung sozialer Kompetenz, der Medienkompetenz und der Fähigkeit zur Selbstorganisation bei den Studierenden gefördert. Die Flexibilität virtueller Lehrkonzepte, einhergehend mit einer Orts- sowie Zeitunabhängigkeit, schafft die Basis eines interaktiven, selbstgesteuerten Lernprozesses der Studierenden.

Im Zuge der Durchführung des Projektes zeigte sich außerdem, dass die aktuell bestehenden Unterschiede der Prüfungsordnungen zwischen der TU Dresden und der HTW Dresden eine gleichwertige Leistungsüberprüfung der Studierenden beider Hochschulen erschweren. Vor der erneuten Durchführung der kooperativen Veranstaltung im Wintersemester 2018/2019 wird eine Angleichung vorgenommen werden.

LITERATUR

Brauweiler, Christian, Busch-Lauer, Ines, Andrea, Grimm, Frank, u. a. (2016): Geflippt! Vier erprobte Szenarien zur Anwendung der Flipped Classroom Methode in der Hochschullehre. In: Tagungsband 14. Workshop on e-Learning (WeL'16) (Hrsg. Jürgen Kawalek, Klaus Hering und Enrico

Schuster), Görlitz: Hochschule Zittau/Görlitz.

Bukvova, Helena, Lehr, Christian, Lieske, Claudia, u. a. (2010): Gestaltung virtueller kollaborativer Lernprozesse in internationalen Settings. In: Multikonferenz Wirtschaftsinformatik 2010 (Hrsg. Matthias Schumann, Lutz Kolbe, Michael Breitner, u. a.), Göttingen, 2010, S. 1149–1460.

Gibbs, Graham (1988): Learning by doing: A guide to teaching and learning methods. Further Education Unit. Oxford Polytechnic.

Jantos, Anne, Heinz, Matthias, Schoop, Eric, u. a. (2016): Creating a Scalable Flipped Classroom Arrangement to Enable Part Time Studies to Further Human Development and Management Education. In: New Challenges of Economic and Business Development - 2016: Society, Innovations and Collaborative Economy, Riga, 2016, S. 289–99.

Jantos, Anne, Schoop, Eric, Heinz, Matthias, u. a. (2016): Migration to the Flipped Classroom – Applying a scalable Flipped Classroom Arrangement. In: Towards a New Architecture of Knowledge: Big Data, Culture and Creativity. Proceedings of the 11th International Forum on Knowledge Asset Dynamics (IFKAD 2016), Dresden, 2016, S. 1772–1785.

Jödicke, Corinna, Schoop, Eric, Rudzok, Robert, u. a. (2012): E-Tuqual: Qualifizierung von E-Tutoren zur Lernprozessbegleitung im virtuellen

Klassenzimmer. In: Tagungsband 10. Workshop on e-Learning (WeL'12) (Hrsg. Jürgen Kawalek, Klaus Hering, und Enrico Schuster), 2012, S. 27–35. Görlitz: Hochschule Zittau/Görlitz.

Jödicke, Corinna, Bukvova, Helena & Schoop, Eric (2014): Virtual-Collaborative-Learning-Projekte. Der Transfer des Gruppenlernens in den virtuellen Klassenraum. Postgraduale Bildung mit digitalen Medien – Fallbeispiele aus den sächsischen Hochschulen, S. 187–198.

Sonntag, Ralph, Jantos, Anne & Heinz, Matthias (2016): Flexibilizing Education. In: Proceedings of the International Conference on ICT. Management for Global Competitiveness and Economic Growth in Emerging Economies.

Tawileh, Wissam, Bukvova, Helena & Schoop, Eric (2013): Virtual Collaborative Learning: Opportunities and Challenges of Web 2.0-based e-Learning Arrangements for Developing Countries. In: Azab Nahed Amin (eds.) Cases on Web 2.0 in Developing Countries: Studies on Implementation, Application, and Use, Hershey, PA: IGI Global Information Science Reference, p. 380–410.

WERKSTATTBERICHTE



REALLABOR – EINE HOCHSCHULDIDAKTISCH INNOVATIVE UND
INTERDISZIPLINÄRE METHODE DES LERNENS UND LEHRENS AM BEISPIEL
EINES PROJEKTES AN DER GEORG-SCHUMANN-STRASSE IN LEIPZIG

DR. TANJA KORZER
Universität Leipzig
korzer@wifa.uni-leipzig.de

PROF. RONALD SCHERZER-HEIDENBERGER
HTWK Leipzig
ronald.scherzer-heidenberger@htwk-leipzig.de

ABSTRACT

Das Projekt Real.L ist als inter- und intradisziplinäres Projekt (Reallabor) in Kooperation zwischen unterschiedlichen Fachbereichen an der Universität Leipzig und der HTWK Leipzig sowie verschiedenen Praxispartnern durchgeführt worden. Real.L setzte sich aus insgesamt 9 Teilprojekten an 5 Standorten/Stadträumen entlang der Leipziger Magistrale Georg-Schumann-Str. zusammen. Nach der Konzeptentwicklung erfolgte im Rahmen eines öffentlichen Aktionstages die Umsetzung der Projekte in Form verschiedener symbolischer Interventionen wie beispielsweise die Bespielung leerstehender Ladenlokale, die Belegung von öffentlichen Plätzen oder die Aktivierung der Nachbarschaften entlang der Magistrale.

Schlagwörter: interdisziplinär, intradisziplinär, Stadtentwicklungsprozesse, Architektur

1. ANLASS UND ZIELSTELLUNG

Die Förderung von Lehr-/Lernprojekten durch das LiT+ Programm unterstützte im Zeitraum 2017/18 erstmalig explizit Kooperationen zwischen Hochschulen und Universitäten. Daraus resultierte die Idee der Zusammenarbeit zwischen der Fakultät Architektur und Sozialwissenschaften der HTWK Leipzig und der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der Universität Leipzig.

Die Konzeption zum Projekt Real.L (Reallabor) entstand vor dem Hintergrund, dass der Vermittlung von Wissen und Können, Einstellungen, Motiven und Überzeugungen eine zunehmend zentrale Bedeutung in Lehr-Lern-, Qualifikations- und Bildungsprozessen insbesondere auf Hochschulebene zukommt. Die Absolventen der wirtschaftswissenschaftlichen Ausbildung an der Universität Leipzig sowie der Architekturausbildung an der HTWK Leipzig sind künftig Teil eines integrierenden Akteursverständnisses. Somit ist es von wesentlicher Bedeutung für die Qualität der Hochschulausbildung, die Absolventen zu befähigen, in komplexen Situationen die verschiedenen Akteursinteressen zu analysieren, in Bezug auf die eigenen Ziele abzuwägen bzw. einzubinden sowie diese konzeptionell und praktisch umzusetzen.

Mit dem Projekt Real.L wurde dementsprechend ein Lehr- und Lernarrangement im Bereich der Stadtentwicklung/Stadtplanung entwickelt, welches über eine inter- und intradisziplinäre Kooperation sowohl den Weg von der wissenschaft-

lichen Analyse zur Umsetzungskonzeption und Umsetzung in der Praxis aufzeigt als auch eine interdisziplinäre Wissensvermittlung (z.B. aus den Fachbereichen Betriebswirtschaftslehre, Wirtschaftspädagogik und Architektur sowie Sozialwissenschaften) systematisiert und methodisch-didaktisch untersetzt. Damit verbunden war die Entwicklung:

- ▶ eines Lehr- und Lernarrangements, welches das Vorgehen von einer Aufgabenstellung, der wissenschaftlichen Analyse bis zur Entwicklung einer Konzeption und der experimentellen Umsetzung in der Praxis im Sinne einer praxisorientierten Lehre/Ausbildung (Reallabor), beinhaltet.
- ▶ einer Referenz-Vorgehensweise zur Verstetigung eines konstruktiven inter- und intradisziplinären Austausches sowie
- ▶ einer Systematisierung zur lehrbegleitenden Evaluation und der kontinuierlichen Anpassung/Verbesserung der Lehrkonzeption/Lernzielüberprüfung.

2. DIDAKTISCHES KONZEPT UND EXEMPLARISCHE ANWENDUNG

Das didaktische Konzept zur Etablierung von Reallaboren in der Hochschullehre beinhaltet im Wesentlichen vier übergeordnete Bausteine:

- ▶ Vermittlung von Grundlagenwissen, durch einen dem Projekt vorgeschalteten Vorlesungsblock. Über regelmäßige Projektrücksprachen,

die durch die betreuenden Professor_innen abgedeckt wurden, erfolgte eine kontinuierliche Betreuung der Projektgruppen und damit eine Wissensvermittlung am Beispiel der durch die jeweilige Gruppe entwickelten Projektansätze. Gemeinsame Zwischen- und Endpräsentationen ermöglichten es allen Studierenden die unterschiedlichen inhaltlichen Schwerpunkte und Lehrinhalte kennen zu lernen.

- › Das Arbeiten in interdisziplinären Gruppen (Architektur – Prof. Scherzer-Heidenberger [HTWK Leipzig], Sozialwissenschaften – Prof. Thiesen [HTWK Leipzig] und Betriebswirtschaftslehre – Prof. Ringel/Dr. Korzer [Universität Leipzig]) erzeugte positive Lerneffekte. Die Zusammensetzung der Studierendengruppen wurde zielgerichtet gesteuert. Somit fand ein kontinuierlicher Austausch der Studierenden hinsichtlich methodischer Kompetenzen, Arbeitskulturen sowie Lösungsstrategien statt.
- › Der intradisziplinäre Austausch ist ein essenzielles Element von Reallaborprozessen in der Lehre. Wie bereits erwartet, erhöht die Reflexion entwickelter Konzepte mit den Anforderungen der Praxis den Lerneffekt, vor allem hinsichtlich der Vermittlung praxisrelevanten Wissens. Darüber hinaus werden Prozesszusammenhänge und -abhängigkeiten erst durch den „Praxischeck“ ersichtlicher.
- › Durch die Studierenden der Wirtschaftspädagogik – Prof. Klausner [Universität Leipzig] wurde ein Coaching sowie die Evaluation des Projektprozesses durchgeführt. Das Coaching lieferte während des Projektprozesses verschiedene Erkenntnisse zum Lernfortschritt,

zur Motivation und zur Aufgabenerfüllung. Daraus ergab sich die Möglichkeit den Projektprozess nachzusteuern.

Anhand exemplarischer Stadträume/Objekte entlang der Georg-Schumann-Straße (GSS) erfolgte die Operationalisierung sowie Reflektion der didaktischen Konzeption des Lehr-/Lernarrangements.

Ziel der inhaltlich konkreten Auseinandersetzung mit dem Stadtraum entlang der Magistrale war es, für verschiedene Ausgangssituationen nachhaltige Revitalisierungsideen, neue Nutzungen sowie Marketingstrategien und Ansätze zur Akteursvernetzung zu entwickeln.



Abb. 1: Übersichtskarte zu den Projektschwerpunkten; Quelle: Chris Langner

Durch die frühzeitige Kooperation mit Praxispartnern bei der Konzepterstellung sowie der Zusammenarbeit bei der symbolischen Umsetzung der Konzepte an der Straße (Aktionstag) konnten ver-

schiedene Initialzündungen zur Verbesserung der städtebaulichen Gestaltung und funktionalen Aufwertung, zur Stärkung der Quartiersentwicklung unter Einbeziehung der Zivilgesellschaft sowie der Unternehmen an der Straße und zur Etablierung neuer Handelskonzepte an der Georg-Schumann-Straße erzeugt werden.

Die ausgewählten Schwerpunkträume mit ihrer jeweiligen stadträumlichen und funktionalen Ausgangskonstitution bestimmten den thematischen Fokus und die untergeordneten Zielstellungen der zu bearbeitenden Aufgaben. Dementsprechend vielfältig gestalteten sich die bearbeiteten Fragestellungen sowie Ergebnisse in den Projekten:

Schwerpunktraum 1: Shopping von den Gohlis Arkaden bis zum Kaufland: *Durch welche spezifischen Anforderungen ist der Einzelhandel in Stadtquartierslagen geprägt? Welche stadträumlichen Qualitäten können als Bindeglied zwischen den angesiedelten Nutzungen und den Nutzern fungieren?*

Unter der Überschrift „Stärken stärken“ entstand die Idee zur Etablierung eines Gesundheitszentrums (inkl. des Verkaufs von Gesundheitsartikeln) sowie zur Ansiedlung von Angeboten aus den Bereichen gesunde Gastronomie und Bio-Produkte (z.B. durch ein hochwertiges Pop Up Restaurant). Der Aktionstag wurde genutzt, um die Ergebnisse der Befragung der Öffentlichkeit zu präsentieren und darüber mit Passanten und Anwohnern erneut ins Gespräch zu kommen (vgl. Abbildung 2).



Abb. 2: Präsentation der Projekte im Schwerpunktraum 1 am Aktionstag; Quelle: Chris Langner

Eine weitere Studierendengruppe kam zu der Erkenntnis, dass der Handlungsschwerpunkt vor allem auf der Gestaltung des öffentlichen Raums liegen sollte. Unter der Maßgabe „Raus aus dem Schatten, rein in das Leben“ wurde durch die Studierenden ein Straßenmöbel entwickelt, welches durch seinen schmalen Zuschnitt vor allen Ladengeschäften platziert und sowohl als Begrünungselement und Werbeträger als auch als Sitzgelegenheit genutzt werden kann. Ein Prototyp zeigte zum Aktionstag die Umsetzbarkeit der Idee und verdeutlichte im 1:1 Maßstab dessen stadträumliche Dimension.

Schwerpunktraum 2: Stadtplätze an Magistralen – Huygensplatz: Welche räumlichen Qualitäten weisen gut funktionierende (Stadt)plätze auf und welche Besonderheiten sind bei Plätzen an stark befahrenen Magistralen zu berücksichtigen? Welche Nutzungs- und Servicekonzepte eignen sich für Stadtplätze und bieten die Chance eines wirtschaftlich nachhaltigen Betriebs?

Über die Auseinandersetzung mit den Anforderungen an lebendige Stadtplätze kamen die Studierenden zu der Erkenntnis, dass trotz seiner multifunktionalen Gestaltung der Huygensplatzes nicht zum Bleiben einlädt. Unter dem Projekttitel „Feilen am Verweilen“ wurden verschiedene Angebote entwickelt, die zur aktiven Aneignung des Raumes anregen, z.B. durch eine Boulderwand, eine Boulefläche oder durch ein Café einen Ruhepol im geschäftigen Passanten- und Verkehrsstrom schaffen und somit zu einer Pause animieren (vgl. Abbildung 3).



Abb. 3: Präsentation der Projekte im Schwerpunktraum 2 am Aktionstag; Quelle: Chris Langner

Unter der Prämisse sozialverträglicher Stadtentwicklung erarbeitete eine weitere Gruppe von Studierenden ein Konzept zur Bespielung des Huygensplatzes. Die „Lichtspiele am Huygensplatz“ schaffen durch die inhaltliche Offenheit des Konzeptes eine Klammer zwischen unterschiedlichen teilw. lokalen Akteuren mit ihren jeweiligen kulturellen oder künstlerischen Angeboten.

Die experimentelle Umsetzung am Aktionstag zeigte sehr lebendig, wie so der häufig untergenutzte Platz mit neuen Bildern aufgeladen werden kann.

Schwerpunktraum 3: Inkubator – die GSS 219-221: Welches architektonische Potenzial bieten die Bestandsgebäude im Hinblick auf mögliche Nutzungsszenarien? Welche Nutzungskonzepte können eine wirtschaftlich nachhaltige Tragfähigkeit und einen Mehrwert für den Ort entfalten?

Für die Gebäude der Georg-Schumann-Straße 219 – 221 entwickelten zwei Studierendengruppen verschiedene Nutzungskonzepte. Allen Konzepten gemein war die Auseinandersetzung mit den auch an der Georg-Schumann-Straße spürbar steigenden Wertschöpfungsinteressen, die das Wachstum Leipzigs derzeit auslöst. Dementsprechend standen Nutzungen wie Sozialer Wohnungsbau, altersgerechte Wohngemeinschaften oder Co-Working Spaces im Mittelpunkt der Konzepte (vgl. Abbildung).



Abb. 4. Präsentation der Projekte im Schwerpunktraum 3 am Aktionstag; Quelle: Chris Langner

Am Aktionstag wurde der Inkubator durch die gemeinschaftliche Präsentation der Arbeiten im Erdgeschoss der Immobilie, der Improvisation eines Cafés durch eine Seniorengruppe und der musikalischen Begleitung durch eine Band Realität. Zudem löste das Projekt aufgrund seiner Qualität weitere Gespräche mit den Eigentümern aus und ebnete somit den Weg zu einer Revitalisierung im Sinne der entwickelten Projektansätze.

Schwerpunktraum 4: Moderner Marktplatz – Möckernscher Markt: *Welche Raumsprüche definieren einen „Marktplatz“ der Stadt des 21. Jahrhunderts und welche physischen Voraussetzungen benötigt dieser, um diesen Nutzungsansprüchen gerecht zu werden? Wie kann ein inklusives Nutzungskonzept für den Möckernschen Markt aussehen, das einer Verdrängung jener Personen(gruppen) entgegenwirkt, die auf die Nutzung des öffentlichen Raums angewiesen sind?*

Unter dem Motto: „Markt mit Aussicht – Möckern erleben“ wurden am Marktplatz Möckern Missstände identifiziert und kleinteilige Lösungsansätze entwickelt, die durch die Mitwirkung der Bewohner bzw. Akteure vor Ort getragen werden können. So entstand zum Aktionstag bspw. ein Hochbeet, welches durch eine Patenschaft eine langfristige Pflege erfährt und so Ausgangspunkt für weitere Gestaltungselemente ist.

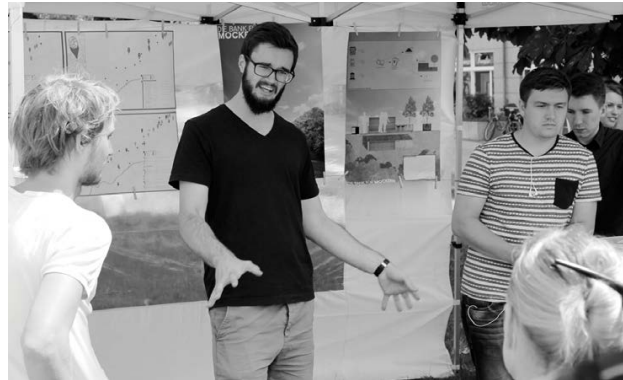


Abb. 5. Präsentation der Projekte im Schwerpunktraum 4 am Aktionstag; Quelle: Chris Langner

Zudem zeigten zwei Befragungen (durch die Initiative Möckern in Aktion, MiA), dass neben anderen Defiziten die Wahrnehmung vorhandener Angebote mangels strukturierter und leicht zugänglicher Informationen sehr eingeschränkt ist. Ausgehend davon wurden Stadtteilkarten für die Bewohner und lokalen Nutzer entwickelt, die bspw. die medizinische Versorgungsinfrastruktur, soziale Einrichtungen, Erholung und Freizeit sowie Gastronomieangebote auf einen Blick darstellen. Der Aktionstag zeigte das große Interesse und die Bedeutung, die eine solche Form der Informationsaufbereitung für die Anwohner und Nutzer hat (vgl. Abbildung 5).

Schwerpunktraum 5: Pop Up Store: *Wie können lokale Gewerbetreibende und Produzenten durch gemeinsame Aktionen weitere Netzwerke knüpfen, alternative Vertriebswege testen und neue Nutzer-/Kundengruppen erschließen?*

Die nach wie vor vorhandenen Leerstände an der Georg-Schumann-Straße laden dazu ein, diese temporär zu bespielen. Durch die Entwicklung und Umsetzung eines Pop Up Store Konzeptes gelang es einer Studierendengruppe verschiedene lokale Anbieter (Schmuck, Textilien, Gastronomie) für die gemeinsame Präsentation ihrer Produkte in einer Ladenfläche zusammenzubringen. Es wurde deutlich, dass durch diese Form des Marketings die Wahrnehmung der Vielfalt des Angebotes an der Georg-Schumann-Straße verbessert wird und gleichzeitig die Potenziale der bespielten Immobilie aufgezeigt werden können (vgl. Abbildung 6).

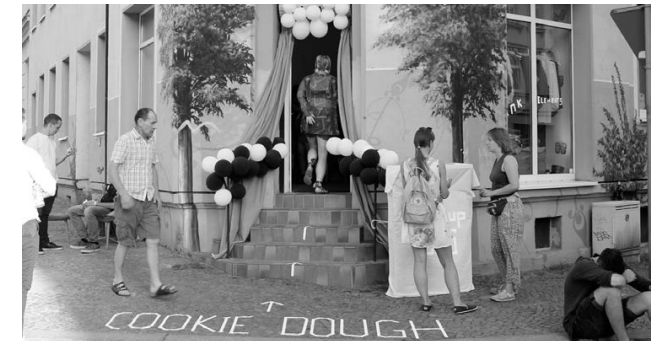


Abb. 6: Präsentation der Projekte im Schwerpunktraum 5 am Aktionstag; Quelle: Chris Langner

3. KOOPERATION

Der Erfolg von Reallaboren ist maßgeblich von einem regelmäßigen Austausch mit den Kooperationspartnern sowohl auf Hochschulebene als auch in der Praxis abhängig.

Besonders der Kontakt zu Praxispartnern, die eine Mittlerrolle zwischen Hochschule/Studierenden und Einzelakteuren einnehmen, ist von essentieller Bedeutung für die Kommunikation, Akteursvernetzung sowie den Umsetzungsprozess. Im Falle des Reallabores Real.L übernahm das durch die Stadt Leipzig finanzierte Magistralenmanagement Georg-Schumann-Straße diese Mittlerrolle. Weitere wichtige Netzwerkpartner waren darüber hinaus z.B. der Gründer- und Unternehmertreff, der Förderverein GSS, die Initiative Nacht der Kunst etc. (vgl. Abbildung 7).

Besondere Schwerpunkte bei der Kooperation bildeten dabei verschiedene Meilensteine des Projektprozesses wie z.B. die Zwischenevaluation bzw. die Projektpräsentationen.

4. WISSENSTRANSFER UND RAHMENBEDINGUNGEN

Das Projekt Real.L machte deutlich, dass eine interdisziplinäre Zusammensetzung der Studierendengruppen und das damit verbundene fächerübergreifende Bearbeiten einer gemeinsamen Aufgabenstellung einen hohen Mehrwert für die Wissensvermittlung in der Lehre erzeugen. Wesentlich dabei ist das Kennenlernen unterschiedlicher Lernstrategien und Herangehensweisen bei der Erschließung und Lösung einer Aufgabenstellung.

Darüber hinaus ist der intradisziplinäre Austausch mit den lokalen Akteuren vor Ort von entscheidender Bedeutung, wenn es darum geht, erworbenes Wissen unter „Realbedingungen“ anzuwenden und zu reflektieren. Auch für die Akteure vor

Ort kann dieser Input „von außen“ neue Impulse erzeugen.

Deutlich wurde aber auch, dass diese Art komplexer Projekte grundlegende Bedingungen erfüllen sollten:

- › klare Kommunikation zu Aufgaben- und Zielstellung,
- › Rolle von Gruppencoaches klar definieren,
- › Abstimmung der Prüfungsleistungen sowie formalen Rahmenbedingungen,
- › Transparenz der Bewertung (Berücksichtigung der unterschiedlichen Fachrichtungen),
- › verschiedene Zeitfenster zum Austausch in unterschiedlichen Konstellationen (ausreichend Zeit und Gelegenheiten für Projektgesprächen),
- › Gesamtprojektlaufzeit über zwei Semester.

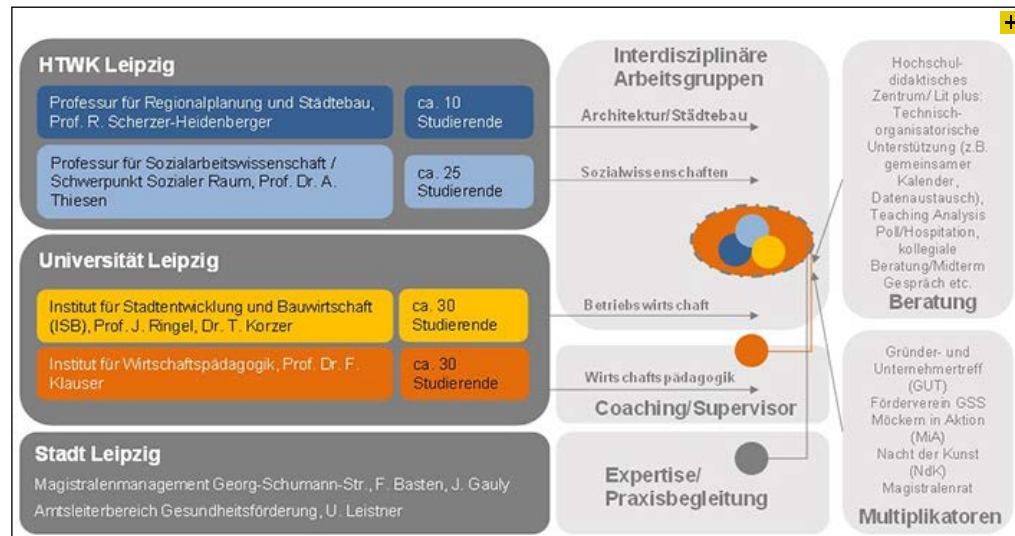


Abb. 7: Kooperation im Rahmen des Projektes Real.L Quelle: eigene Darstellung

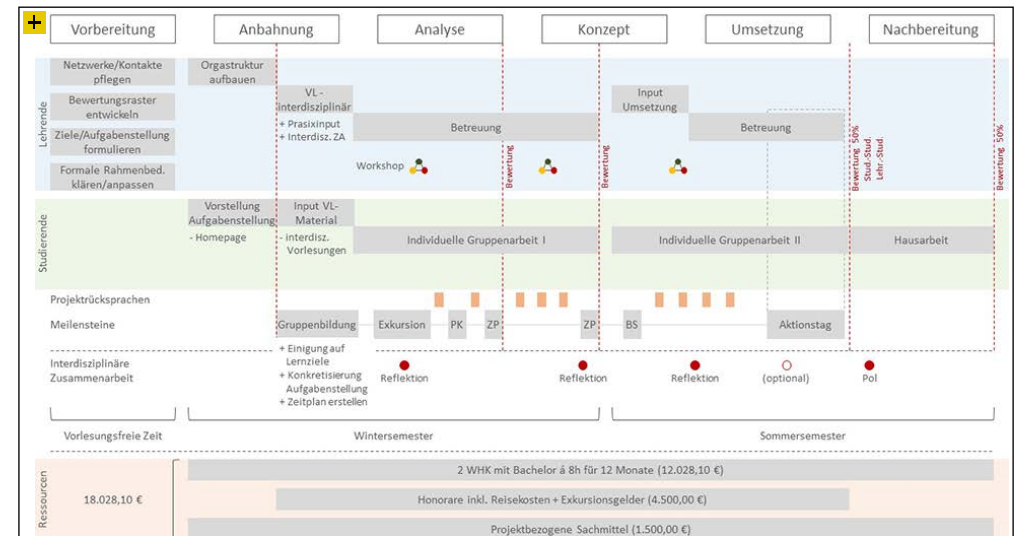


Abb. 8: idealtypischer Ablauf eines Reallaborprojektes in der Lehre Quelle: eigene Darstellung

Schlussendlich konnte das Projekt Real.L die Potenziale aufzeigen, die durch Reallabore sowohl für die Lehre als auch für die Stadtentwicklungspraxis generiert werden können. Somit ist eine kontinuierliche Integration von Reallaborprojekten in die Lehre zukünftig wünschenswert.

WERKSTATTBERICHTE



“DRESDNER STADTGESCHICHTE 3D”

CHALLENGES AND CHANCES OF CROSS-DISCIPLINARY
PROBLEM-BASED LEARNING

JULIA CHOJNA

julia.chojna@tu-dresden.de

NATALIE WOLTMANN

natalie.woltmann1@mailbox.tu-dresden.de

DR. SANDER MÜNSTER

sander.muenster@tu-dresden.de

DR. KRISTINA FRIEDRICHS

kristina.friedrichs@tu-dresden.de

DR. DANILO SCHNEIDER

daniilo.schneider@tu-dresden.de

PROF. DR. MARKUS WACKER

wacker@informatik.htw-dresden.de

RAINER UHLEMANN

uhlemann@htw-dresden.de

ABSTRACT

The increasing awareness of the opportunities and possibilities of digitization in research and industry brings increased demands on graduates. The fact that digital resources are now cumulatively playing a role in the humanities and social sciences also necessitates the networking of various specialist disciplines. Cross-disciplinary project work, however, has its own challenges due to different subject cultures, perspectives and working methods. In order to adequately prepare students for these hurdles, the TU Dresden and the HTW Dresden (University of Applied Sciences) carried out a joint teaching project called “Dresdner Stadtgeschichte 3D”. Potentials and challenges were collected and analysed in a mixed method procedure in order to subsequently formulate didactic-conceptual implications.

Keywords: cross-disciplinarity, architectural history, visual media design

1. “DRESDNER STADTGESCHICHTE 3D” – IDEA AND DESIGN

Remembrance facilities are a genuinely cross-disciplinary field of work, which is growing even further in the breadth of its requirements due to digitization. For example, museums are not just places where historical artefacts are collected and exhibited. They are also places of learning, encounter, inclusion and communication. Students who want to be able to cope with the changes in digitization in their professional future need an understanding of the intrinsic logic of digital communication through their own discipline. Media IT specialists do not create visualizations solely on their own but consult with experts from other departments about the function and target group of their graphics. Museum educators no longer design the place of learning in an analogous way, but instead design mediation services that respond to the heterogeneity of the visitors. The course “Dresdner Stadtgeschichte 3D” therefore offers

- (1.) the development of cross-disciplinary project competence as well as the deepening and application of scientific knowledge in the participating disciplines,
- (2.) the qualification of prospective teachers in the implementation of project-based teaching and
- (3.) consolidation and continuation within the qualification projects of the junior research group „HistStadt4D - Multimodal Approaches to Historical Image Repositories“ (www.visual-humanities.org).

Practical and reusable result of this project is a publicly accessible, interactive “Residenzschloss” (castle) guide on the internet with texts, 3D-models and designs which were worked out by the student’s project groups (<http://schloss-dd.mz.test.tu-dresden.de>). Although this guide is the final product for the lecturer’s team it subordinates in the hierarchy of goals. The main objective is the exchange and cooperation of the students. At the same time, achieving this goal is the biggest challenge for the teaching format. “There is a common sense case for suggesting that the best education that can be provided to students is a sound discipline-based education, with opportunities for interdisciplinary discussion when it is warranted.” (Davies/ Devlin 2007, p.4) Central challenges of cross- or interdisciplinary cooperation are the differing mental models as well as the different vocabulary of the individual disciplines (cf. *ibid.*). The extent to which the students manage to deal with these challenges should be observed and described in the seminar according to the principle of research teaching.

Each group is asked to work on a different part of the castle: based on art historical knowledge of the castle the students of Media Informatics work on 3D models. Students of educational sciences, who deepen their master’s degree in the field of educational technology, should, above all, take over the task of didactic preparation of the material elaborated by the art historians. In addition, they have to organize the group’s working process. Students of geoscience accompany the cooperation with half of the semester credit hours. The smaller extent

arises from the fact that measurements required for the project already took place in the previous summer semester. In particular for the use of the measurement data for the location of the 3D visualizations of the castle in the surrounding model, the students have an advisory function. All participants meet at an appointment of 90 minutes per week. In addition to these sessions, expert seminars are held once a week. The aim is to provide subject-specific input that enables students to fulfil their task in cross-disciplinary collaboration.

“One promising approach to enhance cooperation quality may be the adoption of established and standardized methods like SCRUM for cross-disciplinary project management.” (Münster et. al. 2015: 2338) Following this assessment, the TU Dresden and the University of Leipzig conducted a joint teaching project in the field of visual media design, which applied this organizational structure coming from the project management in the context of teaching. In the testing of SCRUM as an agile framework for the organization of complex work processes it became clear that in general it is very well suited for the context of problem-based learning, but in some cases it would have to be reduced in scope (cf. Hermann et. al. 2017). Such a shortened form of SCRUM should therefore also be used in our seminar.

Since the cooperation to this extent was carried out for the first time by all participants¹, the event

¹ One similar project, which served as a model for our seminar, dealt with the architecture of the Freiberg Cathedral (<http://www.freiberger-dom-app.de>). The TU Dresden and the TU Chem-

was formatively evaluated during the semester. For this purpose, a weekly 15-minute conversation was held in the specialist seminars and a Teaching Analysis Poll (TAP) was conducted by an external person. In addition to these methods, short feedback was written by the students of educational science, who were to take on the leadership role in the project groups. A report was submitted in the sense of the formative evaluation during the semester, a total reflection as a summative seminar reflection was submitted after the last session. The results of these surveys allow conclusions about the success of the seminar and future tasks.

2. INSIGHTS AND REACTIONS

With the evaluation of the course the various challenges of cross-disciplinary problem-based learning became evident. The hurdles which we expected in advance turned out to be partly solvable and sometimes difficult to handle with the methods we chose. Overall, it became clear that architectural history is well suited as a topic to encourage cross-disciplinary collaboration. However, a suitable problem alone is not enough. Since the majority of the evaluative surveys took place during the semester and thus with a formative character, we could look for immediate solutions to

nitz developed a virtual travel guide through the cathedral. Since architectural history has proved to be a very fruitful framework for cross-disciplinary work (cf. Kröber et. al. 2016), our seminar was also located in this thematic field, but unites more than two disciplines in larger student groups.

emerging problems. Not all of the considerations that preceded the structure of the seminar and the content proved suitable for the specific teaching-learning situation. The heterogeneous prerequisites of the students made it necessary to adjust the support offers.

The seminars were rated very well by the students. Likewise, they value the knowledge gained through the course as comprehensive and useful. It was positively highlighted that insights into the other discipline were possible.

The students mainly criticized that there was no clear task for a very long time. The students of art history and educational science had overlapping tasks, as both disciplines should make content decisions for the guide. Their different perspectives were not sufficiently defined. In addition, the students of media informatics in particular complained that they were first learning how to create 3D visualizations and therefore could not adequately assess their own competence at the beginning of the semester.

As a consequence, the tasks of the art historians and the educational scientists were more clearly distinguished from each other. While the writing of the texts was the sole task of the art historians, the educational scientists considered the didactically meaningful design of the page, also with regard to pictures and videos and their relation to the text. In addition, the teaching staff at the University of Applied Sciences offered additional practical courses to better support the students of media infor-

matics. Weekly office hours, which the students could visit when needed, supplemented the specialist support.

The exchange about the project work during the expert seminars was also difficult due to the widely varying group size. This inequality arose from a very large number of students of Media Informatics, which were divided into different groups depending on the size of the castle section to be modelled. Larger groups complained about communication difficulties, whereas the smaller groups felt partially overwhelmed by the workload. In some cases, however, the opposite was the case, where individual students did not feel sufficiently occupied and their own role in the project work as too insignificant. This shows that a clear naming of tasks for each individual student, including a time frame in which these are to be done, would have been necessary. SCRUM would enable such planning while being agile and iterative. However, the students resisted the use of SCRUM at the beginning of the semester. On the one hand, they did not feel able to use this unfamiliar framework, on the other hand, the given introduction did not succeed in teaching them its benefits for designing the virtual travel guide.

Due to the students' rejection of SCRUM, this type of project organisation was excluded from the outset. After it has become evident that the brief introduction to project organisation methods was not enough for the educational scientists to structure the cooperation, weekly work progressions were

demanded by the teachers. But since this measure was not implemented until the semester, unfortunately, the students did not feel obligated to comply. In the seminar of educational scientists, introductions into communication and organisation of groups were given. Certainly, the possibility of supervision also helped the students to jointly think about how they could handle the communication difficulties in their respective groups. However, as this problem was partially complained about until the end of the semester, the communication aspect should be discussed in all the expert seminars.

In the ideal presentation of this cooperation, the student of art history specifies which iconographic or architectural peculiarities the visualization in particular should emphasize. The student of geoscience and the student of media informatics make statements about the extent to which such visualization is feasible. In addition, the student of educational science formulates requirements for the castle guide as a learning medium and always keeps the users and their heterogeneity in view. In a constant exchange, a product could emerge that visualizes art-historical learning content and thus provides added value for conveying the history of the city. Such cooperation requires students to be aware of their own expertise and, above all, to identify points of contact with the other disciplines themselves. Only a few groups achieved this goal.

Since the biggest obstacles of the seminar were the lack of clarity about one's own tasks and lack of knowledge to deal with emerging problems (in

many cases the students could not transfer the available knowledge to their concrete problem), we suggest that expert knowledge should be conveyed in a first working period only. That means that the students work within their specialist disciplines for several weeks. This should help them to see themselves as experts in their task and enable them to work independently in the small groups (weekly project work). They would then start well-prepared in the second working period.

In addition, all students should be aware of the added value of frameworks such as SCRUM even before the start of the group sessions. This would make it easier for students of educational sciences to lead the groups.

3. IMPLICATIONS FOR FUTURE DIDACTIC INSTRUCTION

The evaluation of the course showed some challenges, which are resulting in structural re-organisation necessities. The feedback from the students as well as the assessments of the teachers are central clues for the future design of an improved learning setting. The suggestions made, which are briefly summarized below, should be interpreted as interim results, which must be re-tested in similar courses.

- (1.) Cross-disciplinary cooperation between the students can only take place as soon as there is absolute **clarity of tasks** within the own subject area. The students of the differ-

ent disciplines can only perceive each other as experts for their respective subjects if they see themselves as such.

- (2.) It makes sense to specify a **project structure** from the beginning; otherwise there is a risk that the students' self-organisation will turn into arbitrariness. Support formats that are used later to respond to current needs are less meaningful.

In summary, we conclude that cross-disciplinary teaching very quickly involves the danger of becoming solely multidisciplinary. A networking of disciplines does not take place only by working on a joint project. The added value of the exchange must first be made clear to the students. An intensive development of our own expertise and above all the awareness of which specific added value each discipline can bring to the project, therefore, seems to us to be central to the planning of future cross-disciplinary teaching projects.

REFERENCES

Davies, M. & Devlin, M. (2007): Interdisciplinary Higher Education: Implications for Teaching and Learning. Centre for the Study of Higher Education, The University of Melbourne.

Herrmann, I., Münster, S., Tietz, V. & Uhlemann, R. (2017): Teaching Media Design by using Scrum. A qualitative Study within a Media Informatics' Elective Course, In: Sampson, D. G., Spector, J. M., Ifenthaler, D. & Isaias, P. (Eds.):

Proceedings of the 14th International Conference on Cognition and Exploratory Learning in the Digital Age (CELDA 2017), IADIS Press.

Kröber, C. & Münster, S. (2016): An App for the Cathedral in Freiberg - An Interdisciplinary Project Seminar. In: Spector, J. M., Ifenthaler, D., Sampson, D. G. & Isaias, P. (Eds.): Competencies, Challenges, and Changes in Teaching, Learning and Educational Leadership in the Digital Age, Springer, Berlin.

MODUL-3-PROJEKTE



SNAPSHOTS ON SIMULATION GAMES IN ACADEMIC CONTEXTS

DR. MARTIN GERNER

free-lance scientist, facilitator and musician

martin.gerner@tu-dresden.de

ABSTRACT

Simulation games originate from strategic, scenario-based planning; they are playful, interactive and participatory methods or formats designed to train multiple competences, ranging from simple, instantly performed role plays to complex simulations lasting several days or weeks. Simulation games either focus on prototypical imitations of real/existing situations or events (simulation), or address archetypal scenarios of fundamental problems or conflicts (planspiel). In academic contexts simulation games become increasingly popular and relevant. They appeal to our gaming nature as *homo ludens*; they call for an essential academic freedom to act; and they provide novel, innovative and adaptive learning arrangements.

Simulation games are increasingly conquering academic contexts, for good reasons, of course. First, they appeal to our gaming nature as *homo ludens*. Second, they call for that freedom that has been lost over the last Bologna decades of strictly unitized curricula in academia. Third, they provide novel, innovative and adaptive learning arrangements which purposefully deviate from conventional formats of teaching.

What exactly are simulation games? Simulation games originate from strategic, scenario-based planning; as the term alludes, they are playful, interactive and participatory methods or formats designed to train multiple competences. They range from simple, instantly performed role plays to complex simulations lasting several days or weeks. Simulation games comprise a dual bias of either focusing on a prototypical imitation of real/existing situations or events, including one-to-one-correspondence of stakeholders, settings, structures and processes (*simulation*), or addressing an archetypal scenario of basic/fundamental problems or conflicts, including creative role development, impartial rule-making and problem-solving without presupposing any prescribed approaches or desired results (*planspiel*). Both forms do have their strengths and specific merits, subject to rather process- or content-oriented accounts of learning, respectively.

The following snapshots are based on multiple experiences and long-term expertise of conceptualizing and facilitating simulation games in academic, civic-education and corporate contexts.

Considerations shared in this particular case primarily apply to university-level institutions. They are thoroughly intuitive and *ad hoc*, thus, far from claiming to be fully elaborated and exhaustive in terms of scientific embeddedness and analytical reasoning. In fact, these reflections are rather intended as kind of general checklist for both established and greenhorn simulation-game performers with high-flying ambitions. Items are not categorized according to priority, but simply sorted in alphabetical order. Contacting the author for making annotations, sharing experiences and expressing critique is appreciated and most welcome!

Assessment: Avoid marking of simulation-game performance. In most cases, assignments are particularly important in view of evaluation. Generally speaking, qualitative assessment, i.e. graded credit points, is not advised in the simulation-game context, because it is potentially suited to inhibit creative development and desired dynamics subject to social expectancy and norm compliance. A viable, subsidiary solution to be envisaged alternatively, if marking is required by study and examination regulations, is to exclusively grade written accounts according to the constructive-alignment principle of underlying criteria. Portfolios, for instance, are considered most suitable to both document process and assess results.

Briefing: Invest time and resources in introductory and debriefing sessions. Briefings are eminent parts of mutual expectation management. Starting to explain what simulation games are, how they are classified and categorized, what poten-

Keywords: simulation game, planspiel, format, method, academic

tial outcomes might look like, and which stakes facilitators have in this specific context, helps to build trust in a novel/unprecedented and unfamiliar learning-teaching assignment. Given a three-fold structure of briefing, simulating/gaming and debriefing, a ratio of 1/4 – 2/4 – 1/4 of allocated time is recommended.

Buy-in: Be sure to have sufficient institutional go. This reaches far beyond providing adequate resources. Just paying lip service to a fashionable format frequently happens, but will not help to successfully establish simulation games within the institution in the long run. For this reason, honest advocacy and stewardship needs to be affirmed through effective dialoguing. Promising signs are problem-solving and service-oriented attitudes; conversely, beware of problem-centred and inflexible mind-sets of people not or less affiliated or committed to simulation games. In addition, try to avoid too much of anticipated thinking, in particular expounding reasons beforehand why this or that might not work. Gaming, even though in prestigious academic contexts, ultimately remains an adventure with opportunities and jeopardies, of course. In a nutshell, no risk no fun.

Coaching: Leave participants long leash to design settings according to their needs. Simulation games are open formats that explicitly encourage proper rule-making. Hence, facilitators are requested to take the role as coaches rather than referees or institutional arbitrators. The advisory bystander might be an appropriate symbol to characterize one's role. Note that it is precisely for the

very reason of preventing facilitators from potential role conflicts as assessors that grading ought to be abandoned. In order to call for utmost autonomy, consultancy should be an option upon request, only. Just few milestone events deduced and expected from the scenario should be communicated in advance. The constituent notion of a flexible, adaptive, and literally resilient design approach should remain undisguised, unspoiled and fully perceivable, however.

Course of action: Familiarise participants with scenario-induced milestones. The golden rule of simulation-games' introduction is to explain only as many steps in advance as required for managing the subsequent assignments, stages or events. Therefore, there is always the challenge of being too comprehensive and anticipating, as an analytically-trained academic, in particular. Thus, whenever possible, keep it sound and simple. Stay flexible and refrain from imposing your intended agenda on the simulation-game context. That is why, certain imperturbability and tolerance of ambiguity for simulation-game facilitators is exceedingly recommended.

Curricula: Refer to study and examination guidelines and regulations when conceptualizing simulation games. In the meantime, the gaming format has found its way into respective study documents in many cases. Some require certain creative interpretation of turning conventional lectures or seminars into an interactive workshop format of simulation game. If applicable, insist on adapting respective regulations in view of favourable simu-

lation-game requirements in the course of amendments.

Documentation: Consider methodologically sound ways of documenting processes and results of the simulation game. In the case of negotiation scenarios a fourfold e-portfolio is considered viable, comprising a policy paper, a strategy paper, a negotiation report and a reflecting paper, including the negotiated draft/document, if accorded, of course.

Facilitation: Be clear about the managing team arrangement. Facilitators should be talents in facilitation techniques, rather than nerds in disciplinary expert knowledge. A tandem constellation is recommended for twofold reasons: From an internal point of view teams of two are most likely to enable synergetic, targeted and collaborative bargaining, since simulation games due to desired volatility in their course of action frequently require ad-hoc decision in return-pass play; from an external perspective team unity is important in order to reduce communicative disaccord among the participants by coming up with only few contact persons/addressees for consultancy and possible assessment.

Matching: Take unconventional steps to distribute roles according to the scenario. Some colleagues consider part finding and profile matching an academic end in itself. There is some reason not to overdo it. The first-come-first-served principle is the easiest way to quickly form teams, including the charming effects of bargaining and situational

surprise. Team configurations are likely to be more heterogeneous. Another option is to rely on voluntary team-building in advance. This can possibly re-activate successful team-play pursuant the never-change-a-winning-team principle, but may also lead to social exclusion in the worst case. The fact of being aware of the manifold disruptions in matching teams, e.g. in terms of fair team play, distribution of workload, motivation, free-riders, is automatically part of the game. Silently and intuitively counterbalancing those disavowals through adequate facilitation techniques is the ultimate challenge. For the sake of the dynamic interaction paradigm, sanctions and interventions should be means of last resort, only. Thus, refrain from the temptations to interfere early, since withdrawal is much more risky or difficult, including loss of face and coaching authority.

Networks: Try to embed your simulation-game activities into corresponding frameworks. Strategic alliances are important to create momentum, to establish institutional buy-in and to provide consultancy, above all. Gaming associations both at national (SAGSAGA) and international (ISAGA) level feel obliged to advocate simulation games by enhancing visibility in public, providing conceptual and organizational guidance, or offering continuing trainings through workshops, conferences and/or informal get-togethers. That community-based approach vitalizes, fosters synergies, and emerges new horizons for both successfully implementing and evolving the format further.

Platform: Chose an appropriate tool and/or provider to accompany simulation-game activities. Web-based platforms with membership-regulated access are first choice for blended-learning designs that incorporate fancy e-teaching/learning elements, such like blogging, audience-response systems, webinars, online conferencing, digital coverage/reporting etc.

Resources: Openly discuss terms and conditions beforehand. Fair remuneration for facilitators is certainly not the one and only, most important aspect, however it constitutes a pivotal element of the whole learning-teaching arrangement. Relying on a supportive and agile back office is particularly preferable and attractive to free-lance facilitators usually not disposing of institutional access in terms of additional resources. This applies to professional event management above all, since simulation games require specific settings. Organizational-improvisational talent is certainly a fundamental prerequisite for game facilitators; pragmatic, co-operative institutional commitment and advocacy are established assets. Funding parts of the simulation game, for instance, may positively contribute to its motivation and final success. In this respect, addressing networks of potential donors in academia, corporations, foundations and/or non-profit organizations can constitute an asset to favourably pimp up the whole format.

Scenario: Describe your setting as concise and tangible as possible. The scenario technique cer-

tainly constitutes the pivotal point of the whole set-up. Unlike classic simulations, the situational framing in the context of simulation games (*planspiel*) must be focused in order to set the course of action, but at the same time fictitious enough in order to keep the liberty for self-determined action in line with the role profile. The tight-rope walk consists of overcoming the temptation of being too limiting. In contrast, structuring the scenario around focal aspects might help. Simulation games are usually cross-cutting, i.e. involving multiple scientific disciplines. This enriching factor must consciously be taken advantage of without compromising the simulation-game agenda in a biased way.

Stakeholder: Define the role of external and internal stakeholders in advance. This applies to motivation, related interest/stake, needs, support or exerting power/influence. Keep an eye on including only these stakeholders into the simulation-game layout that will potentially boost it; in contrast, get rid of or kick out those that are likely to negatively interfere with objectives or trying to even annihilate them. Naysayers, habitual notorious sceptics or indecisive person should rather opt for a different format. Attending participants and affiliated institutions are considered as internal stakeholders. In addition, there are always external stakeholders, either accessible or hidden, that need to be taken care of. Identify the strategic win-win potential of systematically addressing external stakeholders and closely communicate resulting intentions and reciprocal expectations. Be

aware of the fact that establishing close collaboration may be time-consuming, undetermined and open-ended. Gained synergies must therefore outweigh the co-ordinating efforts.

Teams: Think of how to compose the required role profiles. According to group theory and by experience a group size of three team members is optimal. Sometimes, extraordinary workload, particularly with respect to leadership roles, requires increasing the number of participants per role profile; however, keep in mind the trade-off between additional co-ordination and productivity gains. Strategically orchestrate the casting; refrain from being too sophisticated in role-distribution and subtly restrict too much of picky bargaining and fussy haggling among the participants. From a role-thinking point of view, each participant ought to principally be in the position of performing any role profile without major restrictions. Of course, certain case-sensitivity is needed for whatever exceptions.

Visibility: Feel encouraged in making your simulation-game experiences available to the informed public. Disengaging the innovative format from purely academic contexts may result from focused public relations. Marketing initiatives are appreciated and at best concerted with institutional partners. Late-breaking topics, attractive venues, collaborating institutions and committed participants represent the perfect media to advertise and advocate the simulation-game format in first place, the participating institutions in second place, and the relevance of the issue in third place. To be

clear, simulation gamers are neither the better marketing professionals nor high-performing brokers, notwithstanding, a sense of outreaching mission is thoroughly valued.

Workload: Communicate the expected volume of work attributed to the simulation game. Sharing and delegating workload among team members is urgently necessary in order to prevent participants from frustration and burn out. Explain, for instance, that five credit points correspond to 150 hours of work per person. Very often participants are not aware of how much hour-based work is actually required. Short-term assets gained through exams in lectures or papers in seminars and workshops sometimes obstruct the view for expected commitment. Due to the structure of simulation games, the workload is disparately distributed over the time period. Major investments in terms of workload need to be made at the initial and final stage, i.e. role finding/creating and post-processing.

MODUL-3-PROJEKTE



VOM SEMINAR INS MUSEUM. SEMINARGESTÜTZTE
KONZEPTION STUDENTISCHER PROJEKTE IN KOOPERATION
MIT DEM DRESDNER KRASZEWSKI-MUSEUM

DR. SASKIA METAN
Fakultät Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaften
Institut für Slavistik, Technische Universität Dresden
saskia.metan@tu-dresden.de

ABSTRACT

In geisteswissenschaftlichen Studiengängen bieten Projektseminare besonderen Spielraum für die Integration praxisorientierter Inhalte und Qualifikationsziele. Werden sie mit einem hochschulexternen Kooperationspartner durchgeführt, lassen sich zudem berufsrelevante Vernetzungseffekte erwarten. So war das hier vorgestellte Projektseminar darauf ausgerichtet, Studierende der Slavistik zur Zusammenarbeit mit einem lokalen Kulturbetrieb zu aktivieren und auf diese Weise in den Tätigkeitsbereich der Kulturvermittlung einzuführen. Der Beitrag erläutert im Weiteren, welche zentralen didaktischen Herausforderungen mit dem Format verbunden waren, wie sie gelöst und welche Ergebnisse erzielt wurden.

Schlagwörter: Projektseminar, Schlüsselkompetenzen, Kulturvermittlung, Textarbeit

1. EINLEITUNG

Kulturbetriebe bieten etwa im Bereich der Öffentlichkeitsarbeit oder des Projektmanagements ein potenzielles berufliches Betätigungsfeld für Absolventinnen und Absolventen geisteswissenschaftlicher Studiengänge. Praxiserfahrungen sind für eine Einstellung in diesem Bereich jedoch unerlässlich (vgl. Blumenreich et al. 2012, 82). Auch am Hochschulstandort Dresden befinden sich zahlreiche Kulturinstitutionen, von denen beispielsweise das Kraszewski-Museum auf die Vermittlung der polnischen Kultur ausgerichtet ist. Explizit praxis- und projektbezogene Lehrveranstaltungsformate sind im Teilfach Slavistik des Studiengangs Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaften der TU Dresden curricular jedoch nicht vorgesehen. Das mit dem Standortvorteil einhergehende Potenzial, Studierende im Rahmen von Lehrveranstaltungen zur Kooperation z.B. mit dem Kraszewski-Museum zu aktivieren und auf diese Weise Bezüge zwischen kulturwissenschaftlicher Theorie und der beruflichen Praxis der (musealen) Kulturvermittlung herzustellen, wird insofern nicht ausgeschöpft.

Vor diesem Hintergrund wurde ein Lehr-Lern-Projekt konzipiert, das als Projektseminar in Blöcken im Sommersemester 2017 am Institut für Slavistik der TU Dresden durchgeführt wurde. Das Seminar war auf Studierende im fortgeschrittenen Bachelor- sowie im Masterstudiengang ausgerichtet, die über das fachliche Grundlagenwissen hinaus bereits über konkretere Vorstellungen bezüglich der

Profilierung ihres Studiums und/ oder ihrer beruflichen Ausrichtung verfügten.

2. ZIELSETZUNG UND ABLAUF

Das übergeordnete Ziel der Lehrveranstaltung bestand darin, den teilnehmenden Studierenden die Verknüpfung von Studieninhalten und der kulturvermittelnden Praxis aufzuzeigen, um ein kompetenzorientiertes Studium in Hinblick auf Beschäftigungsfähigkeit zu unterstützen (vgl. Ufert 2015a, 10). Die Teilnehmer_innen sollten ein studentisches Projekt entwerfen, das der Kulturvermittlung dient (z.B. durch die Vermittlung von Hintergrundwissen zu Exponaten einer Ausstellung) und in Kooperation mit dem Dresdner Kraszewski-Museum durchgeführt werden könnte. Neben einer Dauerausstellung zu dem polnischen Schriftsteller Józef Kraszewski, der im 19. Jahrhundert in Dresden gelebt hat, organisiert dieses Museum auch Sonderausstellungen mit in der Regel deutsch-polnischen Bezügen, wodurch die Verbindung zu dem studierten Fach der Teilnehmer_innen gegeben war.

Über die laut Studienordnung für das jeweilige Modul zu erwerbenden Fach- und Methodenkompetenzen hinaus trat als Lernziel somit in den Vordergrund, Theorie und Praxis zusammenzuführen und für die berufliche Praxis relevante Schlüsselkompetenzen wie Projektmanagement und Team-

fähigkeit zu erlangen (vgl. Ufert 2015b, 33). Zielsetzungen und Inhalte der in sechs Blöcken durchgeführten Lehrveranstaltung verliefen dabei von der Theorie zur Praxis (siehe Abb. 1).

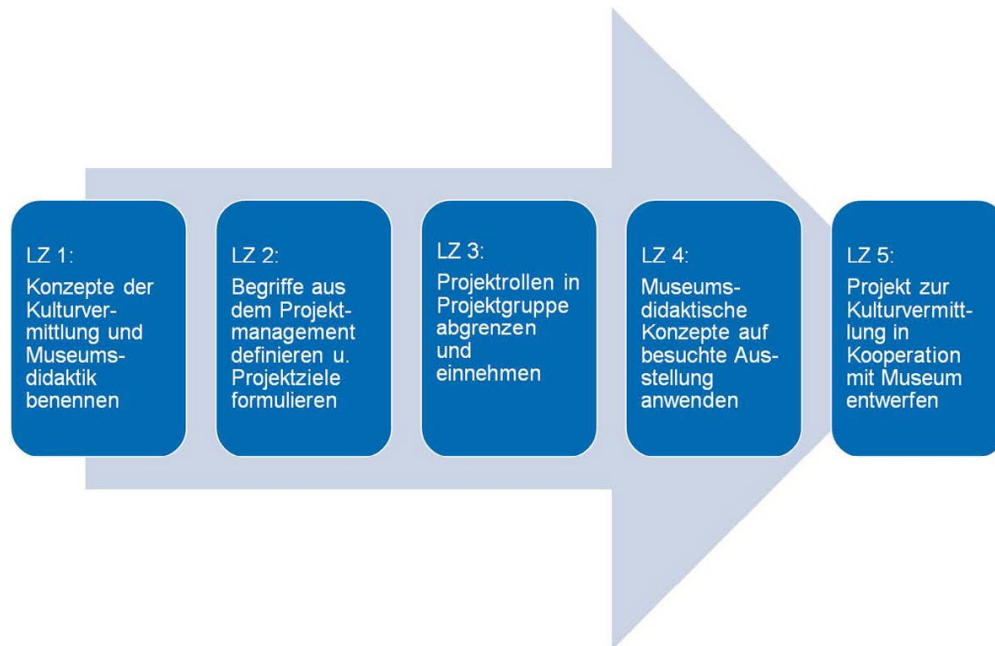


Abb. 1: Zentrale Lernziele (LZ) des Projektseminars
– Von theoretischen Kenntnissen zur Praxis des Projektmanagements

Ausgehend von den Lernzielkategorien, wie sie etwa Metzger und Nüesch (2004) ansetzen (vgl. Universität Zürich 2008, 8), lassen sich kognitive Prozesse in die Taxonomiestufen *Wiedergeben* – *Wissen und Anwenden* – *Probleme bearbeiten* unterteilen. Vor diesem Hintergrund verfolgte das Projektseminar zum einen Lernziele (LZ), die sich auf *Wiedergeben und Wissen* bezogen (siehe LZ 1 und 2 in Abb. 1).

Kenntnisse über Theorien und Konzepte des kulturellen Gedächtnisses, Kulturvermittlung und Museumsdidaktik bildeten dabei eine Grundlage. Von Theorien zum Kulturellen Gedächtnis ausgehend

erarbeiteten die Studierenden zentrale Konzepte der Kulturvermittlung im Allgemeinen sowie Grundlagen der Museologie und der Ausstellungsdidaktik im Besonderen. Auf diese Weise konnte auch eines der übergeordneten Modulziele, nämlich der Erwerb kulturwissenschaftlicher Kenntnisse, in die Lehrveranstaltung integriert werden. Das Erreichen von LZ 1 war relevant, weil die Studierenden damit über ein konzeptuelles Inventar in diesen Themenbereichen verfügten, das als Basis der eigenen Projektplanung sowie als Analyse-kategorie für den späteren Besuch der Ausstellung des Kraszewski-Museums dienen sollte.

LZ 2 (siehe Abb. 1) bezog sich dagegen auf Lerninhalte, die in der nächsten Einheit des Projektseminars im Vordergrund standen. Durch die Vermittlung von Grundlagen des Projektmanagements

sollten die Studierenden in die Lage versetzt werden, zentrale Begriffe des Projektmanagements zu definieren, um sich ein methodisches Instrumentarium anzueignen, das im weiteren Verlauf auf ein studentisches Projekt anzuwenden war.

Weiter richtete sich das Projektseminar an einem Lernziel aus, das sich auf der Stufe *Wissen und Anwenden* verorten lässt (siehe LZ 3 in Abb. 1): Nachdem die Studierenden in Zusammenhang mit Grundlagen des Projektmanagements auch Kenntnisse über Teamtypen und Projektrollen erlangt hatten, sollten sie im weiteren Verlauf ein oder mehrere Projektteams bilden und innerhalb ihres Teams eine jeweilige Rolle einnehmen. Der Prozess der Teambildung und die Einnahme einer Rolle verlangten bzw. förderten die Ausbildung der Schlüsselkompetenzen Teamfähigkeit und Projektmanagement.

Schließlich verfolgte das Projektseminar Lernziele, die die Studierenden dazu befähigen sollten, ihr *Wissen anzuwenden* und *Probleme zu bearbeiten* (siehe LZ 4 und LZ 5 in Abb. 1). Die bis zu diesem Zeitpunkt erlangten Kenntnisse und Kompetenzen wurden dabei im Praxisteil des Seminars auf den Tätigkeitsbereich des Kraszewski-Museums – mit dessen Leiterin Joanna Magacz ein Gespräch geführt wurde, um Einblicke in ihre Arbeit zu erhalten – sowie eine Ausstellung dieses Museums angewendet. An diesem Punkt wurden die theoretischen Kenntnisse also auf eine konkrete Ausstellungs- und Vermittlungspraxis bezogen, die in Hinblick z.B. auf die gewählten Vermittlungsformen zu analysieren war. Da die Konzeption von Projekten

einen wesentlichen Bestandteil in der beruflichen Tätigkeit der Kulturvermittlung darstellt, wurde der Anwendungsbezug außerdem weiter gestärkt, indem die Studierenden als Projektteam anschließend ein studentisches Kulturvermittlungsprojekt ausarbeiteten. Die Skizze dieses Projektentwurfs wurde in einer abschließenden Sitzung präsentiert, eine Umsetzung selbst war den Studierenden freigestellt.

3. DIDAKTISCHE HERAUSFORDERUNGEN UND LÖSUNGSANSÄTZE

3.1. SETTING

Zu den zentralen didaktischen Herausforderungen gehörte zum einen das für die Studierenden eher ungewohnte Setting des Seminars. So stellen weder Block- noch Projektseminare im betreffenden Studiengang ein reguläres Veranstaltungsformat dar. Deshalb wurde besonderer Wert darauf gelegt, Erwartungen und Lernbedarfe transparent zu machen und ein angenehmes Lernklima herzustellen.

Die Einstiegsphase wurde beispielsweise durch die „3-2-1-Methode“ begleitet, bei der die Studierenden in einer Vorstellungsrunde (vgl. Böss-Ostendorf & Senft 2018, 250 f.) persönliche Kompetenzen, ihre Erwartungen an die Lehrveranstaltung sowie ein positives persönliches Erlebnis formulierten. Die geäußerten Erwartungen und Lern-

wünsche machten deutlich, dass sie sich sehr bewusst für ein Projektseminar entschieden hatten, um Einblicke in die potenzielle berufliche Praxis der Kulturvermittlung zu erhalten. Somit war abgesichert, dass die Zielsetzung des Seminars von den Studierenden geteilt wurde. Die Konkretisierung von Lernbedarfen ermöglichte es zudem, im Verlauf des Seminars auf diese Bezug zu nehmen.

Der Ablauf des Seminars und die Anforderungen an die Prüfungsleistung wurden nachvollziehbar vermittelt und fixiert; Transparenz und Sicherheit in Bezug auf Anforderungen und Zuständigkeiten wurden außerdem erreicht, indem die Studierenden von einem frühen Zeitpunkt an innerhalb einer Gruppe klar definierte Projektrollen einnahmen.

3.2. METHODISCHE GESTALTUNG DER THEORIEREICHEN BLÖCKE

Auf einzelne Blöcke konzentrierte sich die Vermittlung theoretischen Grundlagenwissens, das in den folgenden Sitzungen der Anwendung und Analyse dienen sollte. Daher bestand eine Herausforderung darin, diese Blöcke inhaltlich effizient, aber methodisch vielfältig zu planen, um eine zu hohe Stofffülle und monotone Stoffvermittlung zu verhindern. Wechsel in den Sozialformen sowie den rezeptiven und aktiven Phasen des Unterrichts waren dabei hilfreich. Außerdem wurde ein Teil des zu vermittelnden Stoffes in das vorbereitende Selbststudium ausgelagert: Den Studierenden wurden nach ihrer Anmeldung zur Lehrveranstaltung Lektüretex-te zugeschickt, die mit Theorien

zum Kulturellen Gedächtnis ein Thema aus einer obligatorischen Lehrveranstaltung des 1. Studienjahres aufgriffen und vertieften. Anhand von Orientierungsfragen waren diese Texte vorbereitend zu lesen. Im Sinne des *Inverted Classroom* wurden die Inhalte dieser Texte in der Präsenzphase nicht erneut vermittelt, sondern nur zur Verständnissicherung bzw. Diskussion aufgegriffen, um keine Redundanz in den Inhalten des Selbst- und des Präsenzstudiums zu schaffen. Dabei wurden zentrale Begriffe der vorbereitend gelesenen Texte in Anlehnung an die Methode „Aktives Strukturieren“ (Macke et al. 2008, 155) auf Karten ausgeteilt, in Partnerarbeit in eine Struktur gebracht und die gewählte Strukturierung im Anschluss erläutert und ggf. diskutiert, so dass die Inhalte auf diese Weise zusammengetragen und offene Fragen geklärt wurden. Diese Methode konnte mit dem Ziel der Ergebnissicherung auch in folgenden Themeneinheiten fortgesetzt werden. Der inhaltliche Input dieser Sitzungen blieb auf diese Weise in seinem begrifflichen Gerüst visuell nachvollziehbar, konnte auch fotografisch dokumentiert und für die weitere Rekapitulation und Anwendung bei Bedarf aufgegriffen werden.

Den Studierenden war bei der vorbereitenden Lektüreaufgabe bewusst freigestellt, welchen der Texte sie zur Lektüre auswählten. Dabei zeigte sich der Effekt, dass die Studierenden alle Texte zumindest cursorisch gelesen hatten, um sich dann für die vertiefende Lektüre eines Textes zu entscheiden. Sie waren also über alle Texte wenigstens überblicksartig informiert, was die Beteiligung an der Diskussion im Seminar beförderte.

3.3. HEMMNISSE BEI DER PROJEKTKONZEPTION

Schließlich bestanden didaktische Herausforderungen in dem Lernziel, dass die Studierenden eine eigene Projektidee entwickeln und nach Grundlagen des Projektmanagements – d.h. beispielsweise von einer Zieldefinition über eine Risikoanalyse bis hin zu einem Phasenstrukturplan – ausarbeiten sollten. Da die Konzeption und Präsentation eines auf die berufliche Praxis ausgerichteten Projekts im Studiengang keine gängige Prüfungsleistung darstellt und Praxiserfahrungen nicht vorausgesetzt wurden, schienen Hemmungen bei der Ideenfindung seitens der Studierenden möglich. Aus diesem Grund wurde in Vorbereitung der Projektidee in einer Sitzung die Methode „Brainwriting Pool“ als Kreativitätstechnik eingesetzt, um eine persönliche, zunächst weitgehend assoziative Ideenfindung anzuregen. Ideen werden dabei unter Zeitvorgabe auf Karten notiert, dann reihum kommentiert und erweitert. Die Studierenden sollten dadurch zur Sammlung von Projektideen aktiviert werden, aus einer möglicherweise passiven Haltung heraustreten und dem Ziel näherkommen, eine Projektidee planmäßig zu erarbeiten. Die Durchführung der Kreativitätstechnik verlief seitens der Studierenden zunächst zögerlich, im Anschluss beurteilten sie die Methode jedoch als unerwartet produktiv und effektiv.

Intensiv angeregt wurde die Ideenfindung zudem durch das Gruppengespräch mit der Leiterin des Kraszewski-Museums, mit der projektbezogene Möglichkeiten der Zusammenarbeit diskutiert wurden.

4. ERGEBNISSE

Auf die Durchführung im Einzelnen bezogene Ergebnisse sind damit bereits angerissen worden. Übergeordnet bleibt festzuhalten, dass die Studierenden, die sich gezielt für ein Projektseminar entschieden hatten, um praktische Bezüge zu erproben, über den gesamten Seminarverlauf ein hohes Maß an Motivation und Engagement zeigten. Der konkrete Anwendungsbezug eines Projektseminars ist in dieser Hinsicht als lernförderlich zu beurteilen, auch der Zugang zu der theoretischen Lektüre erfolgte durch den bevorstehenden Anwendungsbezug zielgerichtet.

Es wurde deutlich, dass die Übernahme von Projektrollen bzw. Projektarbeit an sich im Studium eher unterrepräsentiert ist und für die Studierenden daher zunächst ungewohnt war. In der Projektarbeit wurde ihnen jedoch ermöglicht, Persönlichkeitsmerkmale und Interessen in die Gruppenarbeit einzubringen, was ihre Identifikation mit der Aufgabe und letztlich auch die Zufriedenheit erhöhte.

In der letzten Sitzung stellten die beiden Projektgruppen, die sich im Verlauf des Seminars gebildet hatten, ihre Projektskizzen in einer 20-minütigen PowerPoint-Präsentation mit anschließender Diskussion vor. Beide Gruppen hatten konsistente Projektideen entwickelt: Eine Gruppe projektierte eine innovative Ausstellungsführung im Kras-

zewski-Museum, die andere Gruppe plante einen Stadtrundgang zu polnischen Spuren in Dresden mit begleitender Fotoausstellung im Kraszewski-Museum. Als besonders positiv hervorzuheben ist, dass über das Ablegen der Prüfungsleistung hinaus die erhoffte Vernetzung mit der Kulturinstitution erreicht wurde: Die erste Gruppe setzte ihre Projektidee noch zu Beginn des folgenden Semesters bei einer Finissage des Kraszewski-Museums „freiwillig“ um; die Studierenden vermittelten dabei als mehrsprachige *Live Speakers* Hintergrundwissen zu den Exponaten. Die zweite Gruppe hat ihre Projektidee meines Wissens nicht umgesetzt; diese Teilnehmerinnen sind jedoch über das Gespräch mit der Museumsleiterin zu einem bezahlten Praktikum bei einer Softwarefirma gekommen, das die Übersetzung der Bezeichnungen von Ausstellungsstücken für Museumsdatenbanken beinhaltet. Die beiden Projektgruppen beurteilten das Seminar vor diesem Hintergrund als erfolgreich. Wie angestrebt, trug das Projektseminar somit dazu bei, relevante Praxisbezüge fachlich sinnvoll und für die Studierenden zielführend in das Studium zu integrieren.

LITERATUR

Atelier für Ideen AG: Brainwriting Pool. In: Dies.: Innovationscoaching – Ideenfindung – Innovationsmanagement. Online-Ressource: <http://www.ideenfindung.de/Brainwriting-Pool-Kreativitaet%20C3%A4tstechnik-Brainstorming-Ideenfindung.html> [letzter Abruf: 13.06.2018].

Blumenreich, Ulrike & Strittmatter, Thomas & Iber-Rebentisch, Cornelia (2012): Arbeitsmarkt Kultur(vermittlung). Ergebnisse der Interviews mit 45 ExpertInnen. Unter Mitarbeit von Linn Quante. In: Blumenreich, Ulrike (Hrsg.): Studium – Arbeitsmarkt – Kultur. Ergebnisse des Forschungsprojektes. Essen: Klartext, S. 62–137.

Böss-Ostendorf, Andreas & Senft, Holger (2018): Einführung in die Hochschul-Lehre. Der Didaktik-Coach. 3. Auflage. Opladen, Toronto: Budrich.

Macke, Gerd & Hanke, Ulrike & Viehmann, Pauline (2008): Hochschuldidaktik. Lehren, vortragen, prüfen. Weinheim, Basel: Beltz.

Metzger, Christoph & Nüesch, Charlotte (2004): Fair prüfen – ein Qualitätsleitfaden für Prüfende an Hochschulen. St. Gallen: IWP.

Universität Zürich, Bereich Lehre – Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik (2008): Lernziele formulieren in Bachelor- und Masterstudiengängen. Dossier Unididaktik 1/08.

Ufert, Detlef (2015a): Fachübergreifende Kompetenzen im Studium. In: Ders. (Hrsg.): Schlüsselkompetenzen im Hochschulstudium. Eine Orientierung für Lehrende. Opladen, Toronto: Budrich, S. 7–22.

Ufert, Detlef (2015b): Einbindung von Schlüsselkompetenzen in Studienabläufe. In: Ders. (Hrsg.):

Schlüsselkompetenzen im Hochschulstudium. Eine Orientierung für Lehrende. Opladen, Toronto: Budrich, S. 23–34.

MODUL-3-PROJEKTE



OBJEKTIVIERUNG MÜNDLICHER PRÜFUNGEN

DIPL.-ING. NICOLA NENDEL
Fakultät Maschinenbau,
Professur Fabrikplanung und Fabrikbetrieb
Technische Universität Chemnitz
nicola.nendel@mb.tu-chemnitz.de

ABSTRACT

Die Leistungsmessung in mündlichen Prüfungen wird in der Regel von subjektiven Faktoren bestimmt und ist oft gekennzeichnet durch Intransparenz und Ungleichbehandlung. Der Artikel zeigt auf, wie Vergleichbarkeit, Transparenz und Fairness in mündlichen Prüfungen durch eine Systematisierung des Prüfungsablaufs sowie die Erstellung eines objektiven Bewertungsrasters realisiert werden können.

1. PROBLEM- UND ZIELSTELLUNG

Die meisten von Ihnen, die schon einmal mündlich geprüft wurden oder selbst mündlich prüfen, kennen diese Situation: Die Studierenden erhalten in Einzel- oder Gruppenprüfungen Fragen und antworten darauf. Soweit so gut. Doch wie viele Fragen stellen Sie den Studierenden in den 15, 20 oder 30 Minuten, die in der Modulbeschreibung für die Prüfung vorgegeben sind? Fragen Sie so lange, bis die gesetzte Zeit vorbei ist oder bekommen alle gleich viele Fragen? Und wie werden die Antworten auf die jeweiligen Fragen bewertet? Wird überhaupt jede Frage einzeln bewertet oder eher der subjektive Gesamteindruck? Werden die Prüflinge für die Bewertung mit anderen Studierenden verglichen („Im Vergleich zur Prüfung eben/gestern/letztes Jahr war der/die Studierende besser/schlechter, daher bekommt er/sie die Note X“)?

scheidungsfindung auseinandersetze, lag es nahe, auf die obigen Fragen Antworten zu finden, die die Objektivierung der mündlichen Prüfung erhöhen und sicherstellen. Die Antwort sollte eine Systematik sein, die sowohl den Prüfungsablauf regelt als auch die Bewertung einzelner Fragen objektiviert.

2. HERAUSFORDERUNGEN UND DEREN BEWÄLTIGUNG

Die Herausforderungen (H) des Projekts ergeben sich aus den Zielen, eine *objektive Vergleichbarkeit der Leistungen* (H1) sowie eine *transparente Kausalkette zwischen Leistung und Note für die Prüflinge* (H2) sicherzustellen. Hierzu ist es erforderlich, dass die *Fragen verstanden* (H3) werden und eine geeignete *Gestaltung der Prüfungssituation* (H4) erfolgt.

Ich kenne diese Fragen und die daraus resultierenden Probleme sowohl auf der studentischen Seite als auch auf der anderen Seite des Tisches, als Prüfende. Da ich mich im Rahmen meiner Lehrtätigkeit im Qualitätsmanagement-Bereich tagtäglich mit Standardisierungen, Verbesserungen sowie dem Grundsatz der faktengestützten Ent-

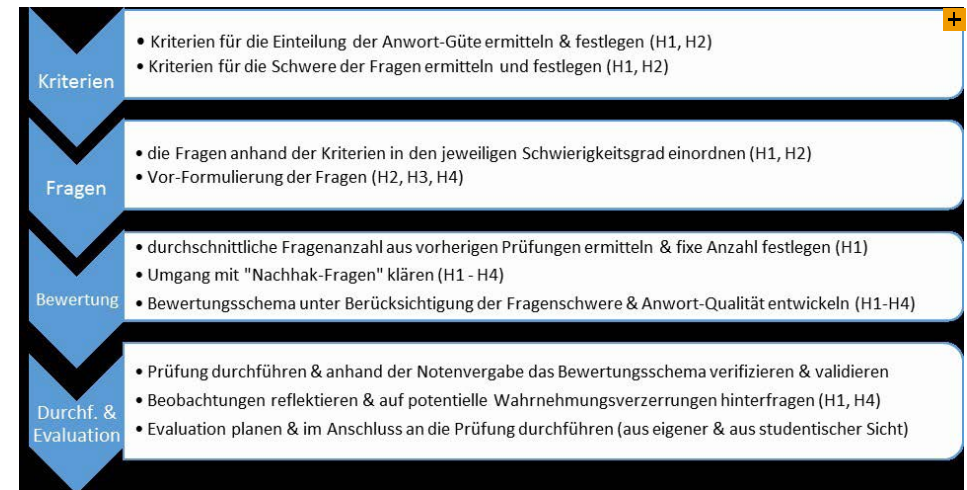


Abb. 1: Vorgehen bei der Bewältigung der Herausforderungen

Schlagwörter: mündliche Prüfung, Objektivierung, Bewertungsschema, Bewertungssystematik

Die Herausforderungen wurden innerhalb des Projektes nicht einzeln abgearbeitet, sondern innerhalb des Vorgehens – beginnend mit der Ermittlung und Festlegung der Kriterien über die Systematisierung der Fragen und die Entwicklung des Bewertungsschemas hin zur Durchführung der Prüfung und Evaluierung der angewendeten Systematik – bewältigt (Abb. 1).

2. 1. KRITERIEN

Als Erstes stand für die angestrebte Objektivierung die Ermittlung und Festlegung der Kriterien für die Einteilung der Güte der Antworten sowie des Schwierigkeitsgrads der Fragen im Vordergrund.

Die Einteilung der Antwortgüte anhand der Vollständigkeit und Richtigkeit der Antwort hat sich im Vergleich zu anderen Varianten als pragmatische Lösung herausgestellt (Tab. 1).

Kriterium	Ausprägung	Bewertung
Vollständigkeit und Richtigkeit der Antwort	Mehr als 60 % der Antworten sind falsch oder fehlen	Note 5
	Mehr als 45 % der Antwort sind falsch oder fehlen	Note 4 (+)
	Mehr als 30 % der Antwort sind falsch oder fehlen	Note 3 (+/-)
	Mehr als 12 % der Antwort sind falsch oder fehlen	Note 2 (+/-)
	Die Antwort ist vollständig und richtig	Note 1 (-)

Tab. 1: Einteilung der Antwortgüte und Bewertung

Die prozentualen Verteilungen sowie die Notenzuordnungen ergaben sich aus der Bewertungsmaßstabempfehlung der Fakultät Maschinenbau (TU

Chemnitz). Bezüglich der Einordnung der Fragen anhand ihres Schwierigkeitsgrades erwiesen sich drei Kriterien als zielführend: die Bloomsche Taxonomie, die Behandlung des Themas in der Lehrveranstaltung sowie die Komplexität und der Umfang der erwarteten Antwort (Tab. 2).

Kriterium	Ausprägung	Bewertung
Schwierigkeitsgrad anhand der Bloomschen Taxonomie	leicht	1 Punkt
	mittel	2 Punkte
	schwer	3 Punkte
Schwierigkeitsgrad anhand der Behandlung und der LV	- ausführliche Behandlung = Einteilung anhand Bloomscher Tax. - nicht ausführliche Behandlung = Verschiebung der Fragenschwere (anhand Bloomscher Taxonomie) um einen Grad (leicht → mittel, mittel → schwer, schwer → fällt weg)	
Schwierigkeitsgrad anhand der Antwort-Komplexität & -Umfang	Individuelle Berücksichtigung der Komplexität und des Umfangs von erwarteten Antworten bei Fragen auf der gleichen Taxonomiestufe (Verschiebung der Frage um einen Grad hoch/runter) +	

Tab. 2: Kriterien zur Frageneinordnung bzgl. des Schwierigkeitsgrades

Wie in Tabelle 2 ersichtlich, wurden die Fragen in *leicht*, *mittel* und *schwer* eingeteilt. Alle Fragen zu einer ausführlich behandelten Thematik ließen sich mittels der Bloomschen Taxonomie (*leicht* = Wissen wiedergeben, *mittel* = Wissen anwenden, *schwer* = Wissen bewerten) zuordnen.

Wurde eine Thematik nicht ausführlich behandelt, wurde der Schwierigkeitsgrad um einen Punkt verschoben (z.B. wurde einer anhand der Taxonomie als *leicht* einzuordnenden Frage der Schwierigkeitsgrad *mittel* zugeschrieben). Des Weiteren wurde berücksichtigt, dass Antworten auf Fragen der gleichen Taxonomie-Stufe sich trotzdem in Umfang und Komplexität unterscheiden können, weswegen eine Verschiebung in einen anderen Schwierigkeitsgrad auf Basis dieses Kriteriums durchgeführt werden kann.

Wie in Tabelle 3 zu sehen ist, wurde jedes in der Vorlesung behandelte Thema mit den potentiellen Fragen aufgeführt. Die Abfolge entspricht dem Aufbau der Lehrveranstaltung und die Fragen den Lernzielen aus den einzelnen Einheiten, welche zur Erhöhung der Übersichtlichkeit auf das We-

2. 2. FRAGEN

An die Ermittlung und Festlegung der Kriterien schloss sich die Einordnung der Fragen in die festgelegten Schwierigkeitsgrade sowie eine pragmatische und in der Prüfung umzusetzende Systematisierung der Fragen an (Tab. 3).

Wie in Tabelle 3 zu sehen ist, wurde jedes in der Vorlesung behandelte Thema mit den potentiellen Fragen aufgeführt. Die Abfolge entspricht dem Aufbau der Lehrveranstaltung und die Fragen den Lernzielen aus den einzelnen Einheiten, welche zur Erhöhung der Übersichtlichkeit auf das We-

sentliche reduziert wurden. Im Sinne des Constructive Alignments wurden hierbei die Inhalte aufgeführt, die in der Lehrveranstaltung behandelt wurden. Die Fragen zu jedem Thema entsprechen den als Fragen formulierten Lernzielen aus den Skripten, um u. a. die Herausforderung des Fragenverstehens (H3) zu meistern. Zu Beginn jeder Vorlesung/Übung wird darauf eingegangen, welche Fragen durch die letzte Vorlesung beantwortet werden konnten und welche Fragen nach dieser Einheit beantwortet werden können. Hierdurch lassen sich inhaltliche oder formulierungsseitige Missverständnisse bzgl. der Fragen auflösen, der Stoff der letzten Einheit wird kurz aufgefrischt und die aktuelle Einheit eingeführt.

Des Weiteren wurde den Fragen der Schwierigkeitsgrad anhand der vorher festgelegten Kriterien (s. Kapitel 2.1) zugeordnet. Um die Benutzung der Liste in der Prüfung zu vereinfachen, wurde eine Hervorhebung des Schwierigkeitsgrades den Ampelfarben entsprechend gewählt. Hierbei wurde die Markierung auf die Spalte „Schwere“ begrenzt, um die Lesbarkeit der Frage nicht negativ zu beeinflussen.

9	Merkmalsidentifikation	Was + Warum?	mittel
10		Strategien?	mittel
11		Symbole?	leicht
12		Zusammenhang EMPB & Merkmalsidentifikation?	schwer

Tab. 3: Systematisierung der Fragen und Kennzeichnung nach ihrem Schwierigkeitsgrad

2.3. BEWERTUNG

Die Prüfung wurde bisher in Gruppen mit bis zu vier Studierenden abgehalten und dauerte etwa eine Stunde. Hierbei wurde nicht auf eine genau gleiche Anzahl der Fragen geachtet, sondern situativ entschieden, ob in der einen Gruppe mehr oder weniger Fragen gestellt werden. Anhand der Analyse der Prüfungsprotokolle ergab sich eine durchschnittliche Fragenanzahl von sechs Fragen. Dies wurde dementsprechend als fixe Anzahl festgelegt.

In Zusammenhang mit der festgelegten Fragenanzahl musste auch geklärt werden, ob eine Frage zum gleichen Thema mit dem Ziel, die gleiche gewünschte Antwort zu erhalten, auch als eigenständige Frage gilt oder anders zu werten ist. Die beste Lösung dieses Problems wurde erzielt, indem diese Rückfragen zu der ursprünglichen Frage gezählt werden, aber der/die Studierende damit weniger Punkte erzielen kann. Dies resultiert aus der Annahme, dass nur nachgehakt werden muss, wenn die Antwort nicht vollständig war oder nicht gänzlich richtig.

Nachdem der Umgang mit den Fragen festgelegt war, ließ sich unter Zuhilfenahme der Kriterien folgendes, in Abbildung 2 dargestelltes Bewertungsschema erstellen:

Kriterium	Ausprägung	Bewertung
Schwierigkeitsgrad der Frage	leicht	1 Punkt
	mittel	2 Punkte
	schwer	3 Punkte

Kriterium	Ausprägung	Bewertung
Vollständigkeit und Richtigkeit der Antwort	Mehr als 60 % der Antworten sind falsch oder fehlen	Note 5
	Mehr als 45 % der Antworten sind falsch oder fehlen	Note 4 (+)
	Mehr als 30 % der Antworten sind falsch oder fehlen	Note 3 (+/-)
	Mehr als 12 % der Antworten sind falsch oder fehlen	Note 2 (+/-)
	Die Antwort ist vollständig und richtig	Note 1 (-)

Noten-Punkte-Übersetzung:

Punkte	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
Note	1,0	1,3	1,7	2,0	2,3	2,7	3,0	3,3	3,7	4,0	5,0
Prozent	100-94	93 - 88	87 - 82	81 - 76	75 - 70	69 - 65	64 - 60	59 - 55	54 - 49	48 - 40	39 - 0

Fragenanzahl: 6

Berechnung der Maximalpunktzahl:

Max.: 1x1 (leicht) x 10 (1,0) + 4x2 (mittel) x 10 (1,0) + 1x3 (schwer) x 10 (1,0) = 120 Punkte

Abb. 2: Bewertungsschema für mündliche Prüfungen

Im Bewertungsschema ist die Bewertung der Frage anhand des Schwierigkeitsgrades mit den Punkten 1 (*leicht*), 2 (*mittel*) und 3 (*schwer*) sowie der Antwort ersichtlich. Bezüglich der Antwort ist neben der groben Bewertungsübersicht eine Tabelle zur Noten-Punkte-Übersetzung angefertigt worden. Während der Prüfung werden die Antworten der Studierenden mittels der entsprechenden Note entweder durch z.B. 1,3 oder als 1-gekennzeichnet, welche auf den Bewertungsmaßstab-Prozenten beruhen und in die Punktwerte 0 bis 10 umgerechnet werden können.

2. 4. DURCHFÜHRUNG UND EVALUATION

Die Anwendung der Systematik während der Prüfung lässt sich an folgendem Beispiel aufzeigen. Studentin Frau M. bekam eine leichte Eingangsfrage gestellt, um einen besseren Einstieg in die Prüfung zu bekommen. Ihre Antwort auf die gestellte Frage war richtig und vollständig, sodass sie hierfür die Teilnote 1,0 erhielt. Die anschließenden Antworten waren nicht ganz so gut, sodass sie für die mittleren Fragen die Teilnoten 1,3/2,7/2,0 und 3,0 erhielt, während sie die schwere Frage wieder sehr gut beantworten konnte. Welche Note würden Sie dieser Studentin geben? Rein subjektiv wäre zwischen einer 1,7 und 2,7 alles denkbar.

Mittels der Systematik lässt sich eine Note ermitteln, die unabhängig von den Prüfenden vergeben wird. Die Gesamtnote wird ermittelt, indem die Teilnoten in Punkte übertragen und mit dem Schwierigkeitsgrad multipliziert und aufsummiert werden:

$$\text{Gesamtpunktzahl} = 1(\text{leicht}) \cdot 10P + 2(\text{mittel}) \cdot (9P + 5P + 7P + 4P) + 3(\text{schwer}) \cdot 10P = 90 P$$

Nun wird die Gesamtpunktzahl mit der Tabelle „Berechnung“ (s. Abb. 2) verglichen, welche angibt, dass 90 Punkte = 75 Prozent sind und somit der Note 2,3 entsprechen.

Die Notenbekanntgabe wurde bei allen Studierenden mit einer Evaluation der Prüfung verknüpft (Tab. 4).

Datum	Gruppe	Prüfungsdauer (in min)	Fragen-Anzahl	Antwort-Einordnung eindeutig?		Schwierigkeitsgrad-Abweichung?				Note	Selbsteinschätzung des Prüflings (Note & Prüfungsverlauf)	Bemerkungen
				nein	ja	nein	ja↑	ja↓	Frage-Nr.			

Tab. 4: Evaluation der objektivierten mündlichen Prüfung

Hierbei wurde unterschieden zwischen der Evaluation des Ablaufs durch die Prüfenden, die für jede/n Teilnehmer_in einer Gruppe Angaben zu der benötigten Zeit, der Anzahl der tatsächlich gestellten Fragen, der Eindeutigkeit der Antwort-Zuordnung zu einer Teilnote, zu möglichen Abweichungen bei der vorgenommenen Einordnung des Schwierigkeitsgrades machen und die gegebene Note eintragen. Mittels des Elements *Selbsteinschätzung des Prüflings* wurde die Prüfung durch die Studierenden evaluiert. Alle Studierenden wurden hierbei zu der Prüfung, deren Ablauf, Schwere und Transparenz befragt sowie um eine Selbsteinschätzung bzgl. ihrer Noten gebeten. Nach erfolgter Selbsteinschätzung wurde die tatsächliche Note bekanntgegeben und in einem kurzen Feedback die Zusammensetzung der Note besprochen.

Die Ergebnisse der Evaluation waren durchweg positiv. Alle Studierenden empfanden die Prüfung als angenehm, transparent und anhand des Fragenkatalogs gut vorzubereiten. Die Selbsteinschätzungen hinsichtlich der Note wichen nur sel-

ten signifikant von der gegebenen Note ab mit der Tendenz, sich eher schlechter einzuschätzen.

Die persönliche Evaluation der Prüfung ergab, dass sich die Systematik der Fragenaufbereitung in der Prüfung als sehr hilfreich erwiesen hat. Zum einen, weil alle Prüfungsfragen auf zwei DIN A4 Blättern geordnet nach ihren Themen ersichtlich waren, sodass keine vergessen werden konnte. Zum anderen ließ sich anhand der Farbgebung eine fließende und aufeinander abgestimmte Prüfung realisieren, da auf einen Blick erkennbar war, welche Frage welchem Schwierigkeitsgrad angehört.

Was im Vergleich zu vorherigen Prüfungen auffiel, war der deutlich größere Anteil an sehr guten Noten. Während vorher eine 1,0 so gut wie nie vergeben wurde und auch eine 1,3 nur denjenigen Studierenden vorbehalten war, die quasi alles wussten, lag in diesem Semester der Bewertungsmaßstab der Fakultät Maschinenbau zugrunde. Nach diesem ist ab 94% eine 1,0 und ab 88% eine 1,3 zu vergeben. Der subjektive Ein-

druck „es ist noch Luft nach oben“ wurde somit durch die Einzelbewertung der Antworten und der anschließenden Gesamtnotenberechnung ersetzt. Um den Zusammenhang zwischen Leistung und Note noch fundierter herstellen zu können, sollen in der nächsten Prüfungsphase statt sechs Fragen acht Fragen gestellt werden.

3. FAZIT

Die Systematik zur Objektivierung von mündlichen Prüfungen hat sich in der Anwendung bewährt, sowohl die Prüfenden als auch die Studierenden waren damit zufrieden. Dies gelang zum einen durch den systematischen Prüfungsablauf, der allen eine gewisse Sicherheit gab, da die Prüfenden so die gruppenübergreifende Vergleichbarkeit herstellen konnten und die Studierenden genau wussten, was auf sie zukommen wird. Zum anderen konnte durch die Anwendung des Bewertungsschemas den Studierenden transparent gemacht werden, warum welche Note vergeben wurde und dass diese der tatsächlich erbrachten Leistung entspricht, egal ob sie in der ersten oder in der letzten Gruppe geprüft wurden. Die gesteckten Ziele – Herstellung von Vergleichbarkeit, Transparenz und Fairness – konnten mit Erfolg erreicht werden.

MODUL-3-PROJEKTE



INNOVATIVES LEHREN UND LERNEN DURCH
DIE INTEGRATION TIERGESTÜTZTER PÄDAGOGIK
AM BEISPIEL DER STUDIENRICHTUNG EVENT- UND SPORTMANAGEMENT

DIPL.-SOZ. ALEXANDRA KROCZEWSKI-GUBSCH
Dozentin an der Berufsakademie Sachsen
Staatliche Studienakademie Riesa
akg@a2sports.de

ABSTRACT

Der vorliegende Beitrag zeigt ein tiergestütztes Lehr-Lern-Projekt. Neben der Vermittlung der Lernziele gab es im Hinblick auf den Tiereinsatz vor allem eine Herausforderung: es sollten didaktische Möglichkeiten für den Hundeeinsatz im Hochschulbereich gefunden und darauf aufbauend ein hochschuldidaktisches, tiergestütztes Pädagogikkonzept erarbeitet werden. Die didaktischen Instrumente und Einsatzmöglichkeiten sollten den Co-Pädagogen so einbinden, dass er organisatorische und kompetenzvermittelnde Aufgaben übernehmen und die ihm zugeschriebenen Kompetenzen vermitteln konnte. Für die Umsetzung wurden Rituale und Übungen mit dem Therapiehund erarbeitet und Kurzreflexionen sowie eine ausführliche Abschlussevaluation umgesetzt.

Schlagwörter: tiergestützte Pädagogik, hundegestützte Pädagogik, hundegestützte Hochschulpädagogik, Duales Studium, Berufsakademie Sachsen

1. EINLEITUNG

Obwohl seit Längerem bekannt ist, dass der Einsatz von Therapiehunden eine nachweisliche Verbesserung des Lernklimas, eine Steigerung der individuellen Leistungsfähigkeit sowie eine Erhöhung der Eigenmotivation ermöglicht (vgl. Heyer/Kloke 2011, 20f.), gibt es derzeit vor allem Konzepte für Schulhunde, aber nicht für den Hochschulbereich. Doch gerade im Hochschulbereich ist es wichtig, die Aufmerksamkeit der Studierenden zu gewinnen und sie für Lehrveranstaltungen zu begeistern, um ein erfolgreiches Lehren und Lernen zu ermöglichen.

Das vorliegende Lehr-Lern-Konzept beschreibt ein Pilotprojekt der hundegestützten Pädagogik an der Staatlichen Studienakademie Riesa vom 01.05.2017 – 15.07.2017, mit dem bewusst die oben genannte Lücke geschlossen werden soll.

2. RAHMENBEDINGUNGEN

Das für die Konzeptentwicklung ausgewählte Pflichtmodul „Individual- und Team sport“ gliedert sich in den Studiengang BWL-Dienstleistungsmanagement und die Studienrichtung Event- und Sportmanagement ein. Die Vorlesung gab es bis zum vorliegenden Pilotprojekt an der Staatlichen Studienakademie Riesa im Rahmen des oben genannten Studiengangs nicht, sondern wurde erst mit der Re-Akkreditierung im Sommer 2016 implementiert. Somit wurde das Modul erstmalig im Sommersemester 2017 angeboten und durchgeführt.

Bei der Zielgruppe handelte es sich um zehn Studierende (18-25 Jahre), vier davon waren Frauen und sechs Männer. Neben rein sportinteressierten Studierenden gab es in der Lerngruppe auch ambitionierte Leistungssportler_innen. Praktische Unterstützung bekamen die Studierenden in ihrem Dualen Studium sowohl von non-profit Organisationen wie Fachverbänden im organisierten Sport als auch von kommerziellen Praxispartnern. Zudem wurden sowohl die Individual- als auch die Team sportarten gut ausgebildet.

Die Zielgruppe (Immatrikulationsjahrgang 2016) kannte den Therapiehund bereits aus der Vorlesung „Grundlagen Sportmanagement“ aus dem ersten Semester (Nov. 2016 – Feb. 2017).

Während die Studierenden zu Beginn des Studiums den Therapiehund Dina und das Thema Hund kennengelernt sowie einen ersten Kontakt aufgebaut hatten, hat Dina zeitgleich ihre beiden Prüfungen zum Familienbegleithund und Therapiehund erfolgreich abgeschlossen (vgl. Kroczevski-Gubsch/Soyez 2017, 69). Dina – eine Golden Retriever Hündin – war zum Zeitpunkt des relevanten Moduls zwei Jahre alt.

3. DIDAKTISCHE HERAUSFORDERUNGEN

Die didaktische Herausforderung bestand in der Einbindung des Therapiehundes Dina im Sinne

der tiergestützten Pädagogik. Dazu wurden drei große Bereiche festgelegt. Dina sollte:

1. organisatorische Aufgaben übernehmen
2. fachliche Inhalte vermitteln
3. vorher festgelegte Kompetenzen darstellen

Im Rahmen der organisatorischen Aufgaben war es die Aufgabe des Co-Pädagogen, die Gruppe zu begrüßen und zu verabschieden. Das wurde anhand von Ritualen umgesetzt, die ebenfalls einen wesentlichen Teil im Alltag von Sportler_innen einnehmen. Außerdem sollte die Anfangssituation überwunden und die Gruppe schneller fokussiert werden. Der Therapiehund fungierte als Eisbrecher und stand damit für den/die Trainer_in/Coach des Sportlers bzw. der Sportlerin, der sonst diese Aufgabe übernimmt. Schließlich wurde Dina eingesetzt, um die Studierenden in Arbeitsgruppen einzuteilen – symbolisch als Losverfahren – welches sonst im Sport eingesetzt wird.



Abb. 1: Begrüßungsritual & Würfeln

Bei der Vermittlung von fachlichen Inhalten (die im direkten Zusammenhang zu den Lernzielen standen) ging es beispielsweise um das Erlernen von verschiedenen Führungsstilen. Dafür wurden verschieden lange Leinen genutzt, um einerseits die

Art der Führung und andererseits den Freiraum des Hundes (des Sportlers/der Sportlerin) zu demonstrieren. Der Co-Pädagoge wurde ebenfalls in für ihn neue und fremde Situationen versetzt, die symbolisch für neue und fremde Situationen des Sportlers/der Sportlerin standen und damit die Rolle von Sportmanager_innen besprochen, die entsprechend darauf vorbereitet sein müssen. Ein drittes Beispiel stellte eine Übung zur Beendigung von Korruption im Sport dar. Die Studierenden hatten die Aufgabe, den Hund erst anzulocken und ihn dann zum Abstoppen zu bringen. Dafür mussten sie verschiedene Methoden anwenden und unterschiedlich viel Energie aufbringen. Der Lerneffekt der sich einstellte, wurde beispielsweise von den Studierenden damit umschrieben, dass es gar nicht so einfach ist, etwas „in Gang Gebrachtes aufzuhalten“ beziehungsweise „den richtigen Weg dafür zu finden“. Sie stellten allerdings auch fest, dass feste Regeln und klare Grenzen das normenkonforme Handeln sehr erleichtern. Diese Regeln und Grenzen wurden durch Anweisungen der Dozentin veranschaulicht, wie mit dem Hund umzugehen sei.



Abb. 2: Orientierung & Korruptionsstopp

Der dritte Aspekt – die Kompetenzvermittlung – legte den Fokus auf soziale und persönliche Kom-

petenzen. Im Rahmen der sozialen Kompetenzen standen unter anderem die Kommunikationsfähigkeit, das Empathievermögen und das Verantwortungsbewusstsein im Mittelpunkt, bei den persönlichen Kompetenzen die Motivations-/Lern-, Führungs- und Reflexionsfähigkeit (vgl. Vernooij/Schneider 2008, 49).

Beide Kompetenzbereiche sind in der Arbeit eines Sportmanagers/einer Sportmanagerin notwendig. Nicht nur, dass Sportmanager_innen mit vielen Beteiligten im Austausch stehen, sie müssen sich auch in Teilnehmer_innengruppen hineinversetzen können und schließlich Verantwortung für sich, ihr Handeln und die ihnen anvertrauten Sportler_innen übernehmen. Außerdem sind sie als Vorbilder in der Pflicht, zielorientiert und positiv an Aufgaben heranzugehen, Führungsstärke zu beweisen, aber auch eigenes Handeln kritisch zu beleuchten und zu hinterfragen.



Abb. 3: Führungsarbeit & Vertrauensübung

Die eben genannten Bereiche konnten mit dem Therapiehund ausprobiert und geübt werden. Im Rahmen der Kommunikation konnten die Studierenden die Informationsaufnahme über unterschiedliche Kommunikationskanäle testen und „die Macht des Wortes“ erfahren. Das Verantwor-

tungsbewusstsein und die Empathiefähigkeit der Studierenden wurden dadurch gefördert, dass der Co-Pädagoge im Laufe des Tages verschiedene Bedürfnisse und Aktivitätsniveaus anzeigte (ebenso wie später die Sportler_innen) und sie darauf reagieren mussten.

Für das Erlernen von Bewegungsabläufen erhielten sie in der praktischen Umsetzung einen Einblick in verschiedene Lernformen und die daraus resultierende Motivation. Durch gezielte Spiele testeten und verbesserten die Studierenden ihre Führungsqualitäten. Der Vorteil beim Hundeeinsatz ist das direkte Feedback, durch das die Studierenden das zeitnahe und passgenaue Führen erlernen konnten. Schließlich wurde die Reflexionsfähigkeit in der Arbeit mit dem Therapiehund erlernt beziehungsweise vertieft.

4. DIDAKTISCHE VORBEREITUNG

Im Rahmen der didaktischen Vorbereitung gab es drei wesentliche Schritte.

Als Erstes wurde beim letzten Vorlesungstag der Grundlagenvorlesung Sportmanagement (1. Semester) ein schriftliches, individuelles und nicht öffentliches Feedback zur Arbeit mit Dina erbeten. Ein Resultat war der sehr häufig geäußerte Wunsch, noch aktiver mit Dina sein zu dürfen.

Im zweiten Schritt sollte der Wunsch nach mehr Interaktion mit dem Therapiehund genauer erfragt und später umgesetzt werden. Dazu wurden die Studierenden im Vorfeld der Vorlesung „Individual-

und Team sport“ angeschrieben und gefragt, was sie konkret mit dem Hund machen möchten. Eine Besprechung der Ergebnisse erfolgte zu Beginn der Vorlesung, bei der die Studierenden unter anderem einen Trick festlegten (High Five), den sie Dina in den nächsten Wochen beibringen wollten.

Als drittes wurde die Struktur der Vorlesung unter Berücksichtigung des Therapiehundeeinsatzes erstellt. Dabei mussten vor allem ausreichend Zeitfenster für die Aufgaben des Co-Pädagogen eingeplant werden.

5. EVALUATION

Damit abgeprüft werden konnte, ob die drei didaktischen Herausforderungen umgesetzt wurden, erfolgte die Evaluation der Lehrveranstaltung in einer 3-Schritt Strategie.

Als erstes gab es für jeden Vorlesungstag eine Evaluation, deren Form immer auf den Therapiehund angepasst wurde, beispielsweise ein Handyfeedback in abgewandelter Form. Da Dina einen eigenen Facebook-Account hat, sollten die

LV (Tag)	Inhalt	Lernziele	Methoden +
1 03.05.	<p>Intro Begrüßung Dina Besprechung des Wunsches mit dem Hund aktiver zu sein</p> <hr/> <p>Abfrage des Wissens aus dem ersten Semester</p> <hr/> <p>Überblick über die Veranstaltung geben</p> <hr/> <p>Individual- und Team sport in den Fokus stellen</p> <hr/> <p>WTA und PGA Tour kennenlernen</p> <hr/> <p>Der/die Trainer_in im Leistungssport > Aufgaben, Rollen > Führungsstil</p>	<p>Kontaktaufnahme wieder herstellen - Hund soll sich an Studierende erinnern - Studierende sollen sich wieder an Dina gewöhnen Studierende entdecken, dass Feedback nützlich ist - sie wirklich mit einbezogen werden</p> <hr/> <p>Nachhaltigkeit abprüfen Verknüpfungen zu bereits bestehendem Wissen ermöglichen</p> <hr/> <p>Studierende können einen Überblick über die kommenden Themen geben (Orientierung)</p> <hr/> <p>Studierende beschäftigen sich noch einmal mit den Unterlagen des 1. Semesters – bringen sich gegenseitig auf den aktuellen Stand (Wissensaktivierung -> Studierende können Begriffe Individual- und Team sport erläutern und deren Merkmale benennen)</p> <hr/> <p>Studierende können über diese Turnierserien des Individual sports (mit Hilfe eines Wettkampfs) so viele Aspekte wie möglich sammeln, auswählen und präsentieren -> bestehendes Wissen mit neuem Wissen kombinieren & Präsentationshinweise vom 1. Sem. anwenden</p> <hr/> <p>Studierende sind in der Lage: - die Bedeutung des Trainers/ der Trainerin zu beschreiben, welche Aufgaben er/sie hat, wie sein/ihr Tätigkeitsfeld aussieht, welche Rollen er/sie einnimmt - Führungsstile und deren Bedeutung wiederzugeben - Fachtexte zu lesen</p>	<p>Video zum Einstieg (Olympische Spiele in London) "Leckerlie finden" > Übung festlegen, die Dina in den nächsten 5 Wochen lernen soll</p> <hr/> <p>Wissensquizz</p> <hr/> <p>Big Picture</p> <hr/> <p>Gruppenarbeit (2x 5er Gruppen) Dina übernimmt Gruppenaufteilung ("Becher umkippen")</p> <hr/> <p>Gruppenarbeit auf Zeit und mit anschließender Präsentation</p> <hr/> <p>Zitat, Bilderserie, Film "Deutschland - ein Sommermärchen, Recherche, Fachartikel lesen / verschiedene Trainerrollen an Dina verdeutlichen</p>

Abb. 4: Ausschnitt aus dem Ablaufplan der ersten Lehrveranstaltung mit dem Therapiehund

Studierenden ihr eine persönliche Nachricht schicken und ihr mitteilen, was sie aus dem Vorlesungstag mitgenommen haben. Dina konnte aufgrund des Social Media Kanals darauf antworten und sich dafür bedanken, wie die nachfolgenden Ausschnitte zeigen:

Hallo Dina,
Durch die heutige Unterrichtseinheit habe ich zum einen gelernt, dass ein richtiger Führungsstil wichtig bei dem Umgang mit dem Hund, aber auch mit Sportlern, Mitarbeitern,... ist. Außerdem ist es relevant sich auf neue Führer/ Trainer einzustellen und mit neuen Situationen/ Gegebenheiten zu arbeiten
3. Mai · Vom Messenger gesendet

Dinas Welt
Hallo Emma. Danke für Dein Feedback!
3. Mai · Gesehen: 3. Mai

Hallo Dina, mit dir habe ich heute die verschiedenen Führungsstile gelernt und ausprobiert. Aber auch wie effizient diese in verschiedenen Positionen sind. Schönen Sonntag Tag noch Gruß Philipp
3. Mai · Vom Messenger gesendet

Dinas Welt
Danke lieber Philipp!
3. Mai · Gesehen: 3. Mai

Liebe Dina, mit dir habe ich heute die verschiedenen Führungsstile gelernt und das Vertrauen zwischen Trainer und Sportler/Team (zwischen Dina und uns) eine wichtige Rolle spielt. 😊
3. Mai · Vom Messenger gesendet

Dinas Welt
Danke liebe Nora!
3. Mai · Gesehen: 3. Mai

Abb. 5: Facebook-Kommunikation

Andere Formen, die zum Einsatz kamen, waren das Dina-Wolkenfeedback, das Dina-Karten-Feedback oder die Dina-Waage.

Das Wolkenfeedback beinhaltet zwei Bilder, auf denen der Therapiehund und unterschiedliche Wolkenkonstellationen zu sehen waren und auf die die Studierenden eine Rückmeldung geben sollten, wie sie sich fühlten. Die Feedbackkarten waren verschiedene Fotos mit dem Therapiehund in unterschiedlichen Stimmungs- und Lebensla-

gen, aus denen sich die Studierenden ein Foto ziehen sollten, um darzustellen, wie es ihnen geht.

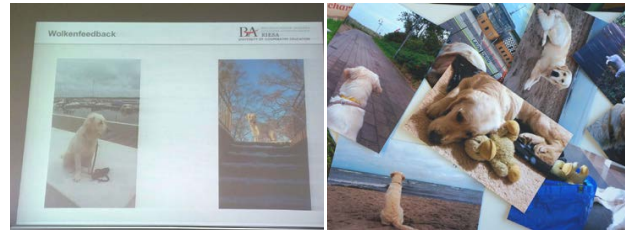


Abb. 6: Wolkenfeedback & Kartenfeedback

Die Waage bestand aus zwei Waagschalen (einer grünen und einer roten Schale), in denen Leckerlies für den Therapiehund gesammelt wurden. Die Leckerlies für die grüne Schale kamen durch richtige Antworten aufgrund eines Schnell-Tests am Ende des Vorlesungstages zum Inhalt des Tages selbst zusammen. Die rote Schale wurde durch nicht korrekte Antworten gefüllt. Die Motivation der Studierenden bestand darin, so viele richtige Antworten wie möglich zu geben, damit der Therapiehund eine große Belohnung für den Tag erhielt.

Die zweite Form der Evaluation fand immer unmittelbar im Anschluss an die jeweiligen Übungen mit dem Therapiehund statt. Es handelte sich dabei um eine direkte Reflexion, die zusammen mit den Studierenden stattfand. Die Studierenden sagten, was sie aus der Übung mit dem Therapiehund mitgenommen haben und die Autorin hat die Gedanken schriftlich in ein Tafelbild gebracht, um das Gelernte noch einmal zu visualisieren.

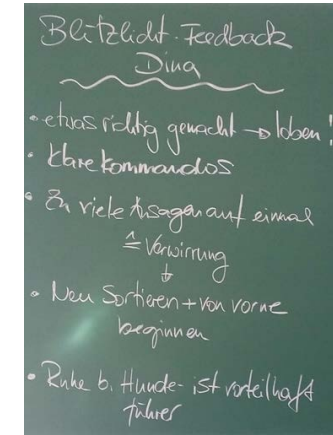


Abb. 7: Tafelbild

In einem dritten Schritt wurde ein Fragebogen erstellt, der am Ende der Vorlesungsreihe von den Studierenden ausgefüllt wurde.

Für die Bereiche organisatorische Aufgaben sowie Vermittlung sozialer und persönlicher Kompetenzen sahen die Ergebnisse wie folgt aus:

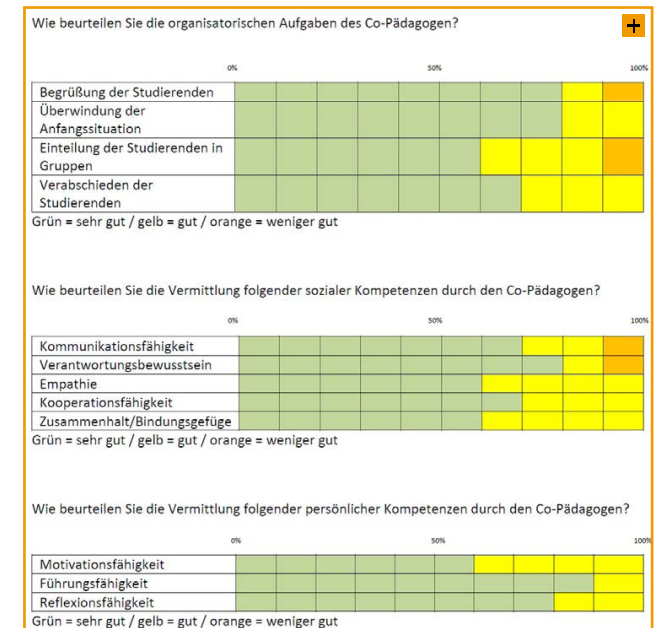


Abb. 7: Evaluationsergebnisse

6. ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK

Die Projektergebnisse zeigen, dass die vorab geplante Vermittlung der organisatorischen Aufgaben sowie der sozialen und persönlichen Kompetenzen gut umgesetzt werden konnte.

Die Findung von Einsatzmöglichkeiten für den Therapiehund ist zwar gut gelungen – war jedoch nicht immer einfach, da viele Instrumente und Methoden in der vorliegenden Literatur eher auf Schüler zugeschnitten sind (vgl. Beetz 2015, Heyer/Kloke 2011, Röger-Lakenbrink 2010, Greiffenhagen/Buck-Werner 2007). Dass sich die Mühe gelohnt hat, zeigen die Originalaussagen einiger Studierender am Ende des Lehr-Lern-Projektes:

„Die effektivsten Lerneinheiten stehen immer im Zusammenhang mit Dina. Kein anderer Kurs hat so eine tolle Aufmerksamkeitsquote, auch dank einer tollen Dozentin.“ (weiblich, 20 Jahre)

„Mit Dina konnten bestimmte erlernte Dinge (Führungsstil, Verhalten gegenüber Mitarbeitern) idealpraktisch erklärt werden.“ (männlich, 19 Jahre)

„Ich bin unglaublich überrascht und beeindruckt, wie vielseitig und zielbringend der Hund als Co-Pädagoge ist.“ (männlich, 25 Jahre)

Im Rahmen des Projektes ist besonders die Zusammenarbeit mit der Berufsakademie Sachsen – Staatlichen Studienakademie Riesa und der für den Studiengang verantwortlichen Studiengangsleiterin, Frau Prof. Dr. K. Soyez, zu nennen, die

dem Projekt von Anfang an offen gegenüberstanden und gerade auf organisatorischer Ebene den Modellversuch nicht nur ermöglicht, sondern intensiv unterstützt haben. Durch diese Unterstützung, die Offenheit der Studierenden gegenüber diesem Projekt und das regelmäßige Feedback zum Einsatz des Therapiehundes hatte die Autorin viele Freiheiten in der Testung und Umsetzung der geplanten Methoden und Maßnahmen. Diese Arbeit gilt es jetzt mit dem Immatrikulationsjahrgang 2016 im fünften Semester im Modul „Planung, Finanzierung und Controlling von Sportveranstaltungen“ fortzuführen und mit dem Immatrikulationsjahrgang 2017 einen zweiten Durchgang zu starten. Bei dem neuen Jahrgang besteht die Herausforderung vor allem in der Testung der erarbeiteten Maßnahmen in einer wesentlich größeren Studierendengruppe (23 Studierende).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Erarbeitung eines hochschuldidaktischen tiergestützten Pädagogikkonzeptes mit diesem Modellversuch begonnen wurde. Aufbauend auf den Erfahrungen aus dem ersten Semester und der im Mittelpunkt des Lehr-Lern-Konzeptes stehenden Vorlesung „Individual- und Team sport“ des zweiten Semesters sowie zukünftiger Module inklusive Evaluationen und Feedbackschleifen ist zukünftig eine Konzeptentwicklung über mehrere Semester beziehungsweise über die gesamte Studienzeit denk- und entwickelbar.

LITERATUR

Beetz, A. (2015): Hunde im Schulalltag: Grundlagen und Praxis. 3. überarb. Auflage. München: Reinhardt Ernst Verlag.

Greiffenhagen, S. & Buck-Werner, O. (2007): Tiere als Therapie. Neue Wege in Erziehung und Heilung. 2. Auflage. Nerdlen/Daun: Kynos-Verlag.

Heyer, M. & Kloke, N. (2011): Der Schulhund: eine Praxisanleitung zur hundegestützten Pädagogik im Klassenzimmer. Nerdlen/Daun: Kynos-Verlag.

Kroczewski-Gubsch, A. & Soyez, K. (2017): Innovatives Lernen mit dem Lehr-Lern-Konzept der hundegestützten Pädagogik an der Berufsakademie Sachsen – Staatliche Studienakademie Riesa. In: Wissen im Markt 04/2017, S. 64-71.

Röger-Lakenbrink, I. (2010): Das Therapiehundeteam. Ein praktischer Wegweiser. 4. Auflage. Nerdlen/Daun: Kynos-Verlag.

Vernooji, R. & Schneider, S. (2008): Handbuch der Tiergestützten Intervention. Grundlagen. Konzepte. Praxisfelder. Wiebelsheim: Quelle & Meyer.

MODUL-3-PROJEKTE



EXAMENSBEGLEITUNG IM FACH NEUES TESTAMENT:
IM ZWEISCHRITT VON PRÄSENZEINHEITEN UND E-LEARNING

DIPL.-THEOL. JAN QUENSTEDT
Institut für Neutestamentliche Wissenschaft
Theologische Fakultät
Universität Leipzig
jan.quenstedt@uni-leipzig.de

ABSTRACT

Ausgehend von persönlichen Voraussetzungen der Studierenden beschreibt der Artikel die Konzeption und Durchführung eines Repetitoriums im Fach Neues Testament. Dieses versteht sich als „Examensbegleitung“, die ihren Ausgangspunkt beim individuellen Vorwissen der Teilnehmenden nimmt. Im Zweischnitt von Präsenzeinheiten und E-Learning können Unterschiede in diesem und in den Lernprozessen der Studierenden ausgeglichen und für den individuellen Lernerfolg fruchtbar gemacht werden. Ziel ist es, die Struktur der Lehrveranstaltung trotz aller organisatorischen Vorgaben auf die Erfordernisse der Teilnehmenden anzupassen und damit einen maximalen individuellen Lernerfolg zu erreichen.

Schlagwörter: Theologiedidaktik, Repetitorium, Examensvorbereitung, E-Learning, selbstgesteuertes Lernen

1. GRUNDLAGEN UND HERAUSFORDERUNGEN

1. 1. STRUKTURELLE RAHMENBEDINGUNGEN

Infolge der Modularisierung des Theologiestudiums an der Universität Leipzig rückte im Curriculum desselbigen die sog. Examens- und Integrationsphase in den Fokus: Repetitorien gehören inzwischen zum obligatorischen Lehrangebot der theologischen Disziplinen.¹ Klassische, anhand eines ausgewählten Lehrbuchs gestaltete Repetitorien stehen dabei neben jenen Lehrveranstaltungen (LV), die versuchen, den Teilnehmenden ein Maximum an eigenen Lern- und Gestaltungsmöglichkeiten einzuräumen bei jeweils bestmöglicher Vorbereitung auf die jeweilige Fachprüfung. Das hier beschriebene Lehr-Lern-Projekt zur „Examensbegleitung Neues Testament“ gehört zur zweiten Gruppe und adressiert didaktische Herausforderungen, die insbesondere die persönlichen Voraussetzungen der Studierenden betreffen.

¹ Vgl. §12 der Studienordnung für den Diplomstudiengang Evangelische Theologie an der Universität Leipzig: https://www.theol.uni-leipzig.de/download/0/0/1838814270/77ed-c3da6936b6c77314d94b57bb64608653cd76/fileadmin/www.theol.uni-leipzig.de/uploads/dokumente/Studiendokumente_DKE/D_Ev_Theologie_SO_140714.pdf (letzter Zugriff: 10.04.2018).

1. 2. VORAUSSETZUNGEN DER TEILNEHMENDEN

Die Grundannahme bei der Konzeption der LV ist, dass die potentiellen Teilnehmenden in höheren Semestern studieren und zeitnah das Examen ablegen werden. Insofern verfügen die Studierenden bereits über ein fundiertes Grundwissen, das in der LV vertieft und gefestigt wird. Zugleich besteht durch die modulare Struktur des Studiums hingegen die Möglichkeit, dass Studierende zu Beginn der Aufbaumodulphase an der LV teilnehmen und dementsprechend auf weniger breites Vorwissen aufbauen können. Die Diversität im Vorwissen wird weiterhin durch die mögliche Teilnahme von Lehramtsstudierenden bedingt, die ihrerseits auf ein eher punktuellles Fachwissen zurückgreifen können. Darüber hinaus sind Differenzen in den persönlichen Lernprozessen und -stilen zu erwarten. Diese Differenzen gewinnen besonderes Gewicht vor dem Hintergrund einer verpflichtenden Teilnahme am Repetitorium, das dennoch eine bestmögliche individuelle Vorbereitung auf das Examen gewährleisten soll. Persönliche Klarheit hinsichtlich des eigenen Lerntyps kann ein entsprechender Test erbringen, der den Studierenden empfohlen wird.²

² Vgl. <https://www.webtools.ncsu.edu/learningstyles> (letzter Zugriff: 10.04.2018).

1. 3. ERWARTUNGSHORIZONT

- a.) Die Studierenden optimieren ihre Lernprozesse in der Examensvorbereitung, indem sie zentrale (prüfungsrelevante) Themenbereiche auffrischen und einen Einblick in die Anforderungen des Examens im Fach Neues Testament erhalten.
- Anhand der ausgewählten Themenbereiche wird den Studierenden verdeutlicht, welche Themen Schwerpunkte innerhalb der Examensprüfungen darstellen. Diese Einsicht führt zu einer Fokussierung des Lernverhaltens.
- b.) Die Studierenden reflektieren ihr Lernverhalten durch den regelmäßigen Austausch mit Kommilitoninnen und Kommilitonen.
- Innerhalb der Präsenzeinheiten besteht die Möglichkeit, sich über die verschiedenen Lernstile auszutauschen und das eigene Lernen zu reflektieren. Diese Reflexion trägt zur Erweiterung des Wissens um Lernverfahren bei. Zugleich wird dieser Austausch als Überprüfung der Selbstreflexion verstanden.
- c.) Das Entwerfen von Lösungsvorschlägen für Examensklausuren trägt ebenso zur Überprüfung des Wissensstandes bei wie Diskussionen innerhalb des Seminars.

- Durch die Bearbeitung von Klausurthemen vergangener Jahre wenden die Teilnehmenden ihr Wissen an und erhalten gleichzeitig im Austausch mit ihren Mitstudierenden einen Überblick über ihren Wissensstand.
- d.) Mittels E-Learning sind die Teilnehmenden dazu verpflichtet, ihr Wissen im geschützten Rahmen nachzuweisen. Etwaige Lücken können durch die Bearbeitung der bereitgestellten Materialien geschlossen werden.
- Eine konkrete Überprüfung des Wissensstandes vollzieht sich durch die Bearbeitung und Einreichung der Aufgaben im Moodle-Kurs.
- e.) Insgesamt steht selbstbestimmtes und selbstorganisiertes Lernen im Vordergrund der LV, die sich als Orientierungshilfe auf dem Weg zum Examen versteht.
- Letztlich ist die begleitende Funktion des Repetitoriums nicht in Operatoren zu fassen und deren Erreichung nicht überprüfbar. Lediglich eine subjektive Beurteilung der Erreichung dieses Ziels kann anhand von Evaluationen durch die Studierenden erfolgen.

1. 4. DER DOZENT ZWISCHEN MODERATION UND WEGWEISUNG

Anders als bei LV, die den Basismodulen zuzuordnen sind, steht innerhalb des Repetitoriums die Vermittlung von Grundwissen nicht im Fokus der Durchführung. Ausgehend vom Vorwissen der Student_innen sollen diese demgegenüber zu eigenständigen Erkenntnissen geführt werden, ihr im Studium bereits erworbenes Fachwissen vertiefen und auf weiterführende Fragestellungen applizieren. Mit dieser Einsicht verbindet sich eine Veränderung im Rollenverständnis des Dozenten: Sieht er seine Aufgabe innerhalb der Lehre des Propädeutikums hauptsächlich in der Vermittlung von Wissen in Verbindung mit dozentenorientierten Lehrmethoden, so liegt der Fokus demgegenüber bei der Examensbegleitung auf einem Rollenbild, das am ehesten dem eines Moderators gleicht. Dieser initiiert und begleitet Lernprozesse und versucht dabei, die Selbstmotivation der Studierenden zu aktivieren. In dieser Hinsicht ist von einem Lernerfolg auf Seiten der Studierenden und auf Seiten des Dozenten zu sprechen, der im Diskurs mit den Teilnehmenden eigene Denk- und Argumentationsmuster selbstkritisch hinterfragt und damit gleichermaßen zu vertieften Einsichten gelangen kann. Insgesamt verschafft sich das Selbstverständnis des Dozenten als Moderator in einer flachen Hierarchie Ausdruck, die anders als im Propädeutikum im vorliegenden Fall ein eher kollegialer Charakter auszeichnet.

2. EXAMENSBEGLEITUNG IM SPAGAT ZWISCHEN PFLICHT UND KÜR

Vor dem Hintergrund der vorgetragenen Voraussetzungen und Probleme geschieht die Durchführung der LV in einem Zweischritt von Präsenzeinheiten und E-Learning. Acht Präsenzeinheiten im Abstand von zwei Wochen werden über das gesamte Semester begleitet von einer gleichen Anzahl an E-Learning-Einheiten, welche die Student_innen individuell auf der Lernplattform Moodle bearbeiten können und für eine Teilnahmebestätigung auch bearbeiten müssen.³ Im Zusammenspiel beider Teile werden die oben genannten Problemfelder aufgefangen, sodass ein effektives und zielführendes Arbeiten gewährleistet werden kann und aus der verpflichtenden Teilnahme ein maximaler persönlicher Lerneffekt entsteht. Grundlegend für das Gelingen der LV ist eine Einführungssitzung, die intensiv Erwartungen und Befürchtungen der Student_innen abfragt und thematisiert. Im Gespräch mit den Teilnehmenden wird der Seminarplan als Vorschlag eingebracht, der flexibel auf die Erwartungen und Voraussetzungen der Studierenden angepasst werden kann. Für diese Anpassung wird von Anfang an eine Zwischenevaluation via Moodle angekündigt, die in der Mitte des Semesters die Stimmung und Zufriedenheit der Teilnehmenden anonym abfragt und worauf hin die Prozesse entsprechend angepasst werden.

³ Einen kurzen Überblick zur Frage „Was ist Moodle?“ bietet: <https://moodle.de/mod/book/view.php?id=2916&chapterid=271> (letzter Zugriff: 10.04.2018).

Gemäß dem oben aufgezeigten Selbstverständnis des Seminarleiters wird das Repetitorium als theologischer Versuchsraum kommuniziert, der auch ein Ort für Fehler, kritische Anfragen und Thesen sein kann. Nur wenn die Freiheit zu Fehlern besteht, die im weiteren Verlauf keine Rolle spielen bzw. keinen Einfluss auf die Zusammenarbeit von Dozent und Studierenden besitzen, kann eine Lehr-Lern-Atmosphäre entstehen, in der vermeintliche Wissenslücken zu Ansatzpunkten eines vertieften Verständnisses des jeweiligen Themenbereiches werden. Diese Kommunikation ist besonders wichtig vor dem Hintergrund eines möglichen Zusammentreffens von Studierenden und Dozent in einer Prüfungssituation, die nicht durch die Erinnerung an eine mögliche Falschaussage in einer Seminarsituation belastet werden darf. Die Aufgabe des Dozenten ist es dementsprechend, das Seminar als Erprobungsraum Gestalt gewinnen zu lassen, dessen Diskurse keine über die jeweilige Präsenzeinheit hinausgehende persönliche Relevanz besitzen.

2. 1. PRÄSENZEINHEITEN

Die Themenwahl der Präsenzeinheiten ergibt sich durch eine thematische Schwerpunktsetzung und orientiert sich an bisherigen Anforderungen durch Examensklausuren. Mit dieser Schwerpunktsetzung verbunden ist zweifellos zunächst auch eine Engführung auf ausgewählte Themenbereiche. Im Verlauf des Seminars erweist sich jedoch, dass diese Engführung durch gelenkte Unterrichtsgespräche aufgebro-

chen und die einzelnen Themenbereiche mit weiteren Gebieten ins Gespräch gebracht werden können. Insgesamt ergibt sich innerhalb der Präsenzeinheiten somit ein weites Spektrum bearbeiteter Themengebiete, die in ihrer Gesamtheit einen umfassenden Überblick über das Gebiet der neutestamentlichen Wissenschaft vermitteln. Favorisierte Methoden des gemeinsamen Arbeitens sind aktivierende Lehr- und Lernmethoden, die zumeist vom Vorwissen der Student_innen ausgehen, ohne ihnen zuvor ein Thema durch Dozentenreferate o. Ä. zu präsentieren. Damit verbunden ist eine intensivere Reflexion des Dozenten, welche Hilfsmittel den Studierenden jeweils an die Hand zu geben sind, um das individuelle Lernziel der Sitzung zu erreichen und welche aktivierenden Methoden dazu beitragen können. Insgesamt ist festzustellen, dass im speziellen Fall der Examensvorbereitung diese Vorgehensweise einen sehr großen Wert besitzt, insofern die Studierenden dadurch einen unmittelbaren Eindruck vom Umfang ihres Vorwissens erhalten und im kollegialen, studentischen Austausch ihre vorhandenen Wissenslücken schließen können. Methoden, die im Sinne von Think-Pair-Share funktionieren, werden deswegen favorisiert.⁴

⁴ Vgl. exemplarisch die Hinweise zum Jigsaw Classroom: <https://www.jigsaw.org> (letzter Zugriff: 10.04.2018).

2. 2. E-LEARNING

Der Dozent stellt im E-Learning jeweils Arbeitsaufträge im Umfang von einer Semesterwochenstunde (SWS) bereit. Die Studierenden entscheiden selbst, wann sie welche Aufgabe bearbeiten möchten. Diese Wahlfreiheit trägt dem Umstand der verschiedenen Lerntypen und -stile Rechnung. Neben der Möglichkeit, Aufgaben im Essay-Stil zu bearbeiten und in Moodle hochzuladen, bietet der Kurs noch weitere Optionen: Ausführliche Lektürehinweise sowie Literaturempfehlungen weisen die Studierenden auf thematische Schwerpunkte hin und ermöglichen eine individuelle Vorbereitung der Präsenzeinheiten. Kontrollfragen zur Bibelkunde eröffnen fernerhin die Möglichkeit, eine unmittelbare Rückmeldung auf den eigenen Lernerfolg bzw. Wissensstand zu erhalten. Je nach Art der Frage erfolgt ein (automatisch generiertes) Feedback im Moodle-Kurs oder eine individuelle (schriftliche) Rückmeldung durch den Dozenten. Damit eine Verbindung zwischen Präsenz- und E-Learning-Einheiten hergestellt wird, beziehen sich die im Moodle-Kurs zu bearbeitenden Themenbereiche jeweils im weitesten Sinne auf die Präsenzeinheiten. Somit vertieft der Moodle-Kurs die Präsenzeinheiten einerseits und ermöglicht andererseits ein effektives Nacharbeiten der Inhalte. Über die Möglichkeit des Einreichens der bearbeiteten Aufgaben ist außerdem eine intensivere, persönliche und vertrauliche Betreuung der Studierenden möglich. Insgesamt verringert

sich durch das E-Learning-Angebot die Präsenzzeit auf eine SWS, die zweite SWS wird durch das Selbststudium im Moodle-Kurs abgedeckt.

Um den Vorgaben der Studienordnung gerecht zu werden, die den Besuch eines Repetitoriums pro Fach verpflichtend vorschreibt,⁵ ist zur Erteilung der Teilnahmebestätigung neben aktiver Teilnahme an den Präsenzeinheiten auch die Bearbeitung und Abgabe von zwei E-Learning-Einheiten notwendig. Diese Verpflichtung stellt zugleich einen Bezug zwischen Präsenzeinheiten und E-Learning dar und zeigt, dass letzteres ebenfalls integraler Bestandteil der LV ist. Eine E-Learning-Einheit besteht aus der Beantwortung einer Sammlung von geschlossenen Fragen und Kontrollfragen zur Bibelkunde sowie der Abfassung eines thematischen Essays.

Der Umstand, dass die Studierenden mit unterschiedlichem Vorwissen in die LV einsteigen, wird durch den semesterbegleitenden Moodle-Kurs relativiert. Je nach Vorwissen bzw. fehlendem Vorwissen können die Studierenden eigenständig ihre Wissenslücken schließen, indem sie die entsprechenden Aufgaben bearbeiten. Außerdem eröffnet eine persönliche Rückmeldung des Dozenten den Studierenden die Chance, Wissenslücken aufzudecken und konstruktiv zu schließen. Damit ergibt sich im Laufe des Semesters ein zunehmend positiver Effekt für die Gestaltung der Präsenzeinheit

ten: Differenzen im Vorwissen werden nivelliert, was fernerhin förderlich für die Diskussionskultur innerhalb der Präsenzeinheiten ist. Auch die Fokussierung auf gruppenbasierte Methoden trägt den unterschiedlichen Voraussetzungen Rechnung: Studierende mit geringerem Vorwissen partizipieren am Wissen ihrer Kommiliton_innen. Die wiederum erfahren durch die Möglichkeit, vorhandenes Wissen zu kommunizieren, neben der Verfestigung ihres Wissens durch Weitergabe eine Bestätigung ihrer Lernleistung, die nachfolgend einen positiven Effekt auf ihre Lernmotivation hat.

2. 3. EVALUATION

Die Evaluation der LV erfolgt dual am Ende des Semesters. Einerseits seminarintern durch eine vom Dozenten vorbereitete digitale Evaluation basierend auf den Möglichkeiten von Mentimeter.⁶ Andererseits erfolgte eine externe Evaluation durch die universitätseigene Stabsstelle Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium. Mit diesem Zweischritt ist gewährleistet, dass sich die Qualität der LV im jährlichen Vergleich idealerweise verbessert. Durch einen regelmäßigen kollegialen Austausch innerhalb des Instituts wird weiterhin dafür Sorge getragen, dass auch bei einem Wechsel der zuständigen Lehrperson auf den Erfahrungen der vergangenen Jahre aufgebaut werden kann und somit eine stetige Weiterentwicklung

⁵ Vgl. §12 der Studienordnung für den Diplomstudiengang Evangelische Theologie an der Universität Leipzig (s. Fußnote 1).

⁶ Vgl. <https://www.mentimeter.com> (letzter Zugriff: 10.04.2018).

dieser LV stattfindet. Darüber hinaus wird in der Mitte des Semesters eine Zwischenevaluation mit Hilfe von Moodle durchgeführt. Ziel ist es, durch eine Optimierung der Struktur und Durchführung des Seminars einen maximalen Lernerfolg für die Studierenden zu erreichen.

3. EINSICHTEN UND PERSPEKTIVEN

Die Abschlussevaluation der LV zeigt, dass die Studierenden mit dem Konzept des Zweischrittes positive Erfahrungen gemacht haben und gut innerhalb der skizzierten Struktur arbeiten konnten. Insgesamt können die Lernerfolge jedoch erst im Rahmen der Examensprüfung eine Validierung erfahren. Der Verlauf des Seminars und der wahrnehmbare Lernerfolg der Studierenden verheißt jedoch gute bis hervorragende Ergebnisse. Durch die Erstellung des umfangreichen Moodle-Kurses war der Zeitaufwand zur Vorbereitung der erstmaligen Durchführung geringfügig höher als für andere LV. Jedoch wird der Mehraufwand nivelliert vor dem Hintergrund einer kontinuierlichen Weitemutzung und des stetigen Ausbaus des Online-Kurses. Unter dem Gesichtspunkt der Nachhaltigkeit ist ein umfassendes E-Learning-Angebot somit langfristig lohnenswert. Ebenfalls positiv zu bewerten ist für die Student_innen die Möglichkeit, auch nach Abschluss des Seminars auf die bereitgestellten Unterlagen und E-Learning-Funktionen zurückgreifen zu können. Damit ist eine Lernumgebung geschaffen, die eine substantielle Verbindung zwischen Basis- und Aufbaumodulen einerseits, sowie der Examens- und Integra-

tionsphase andererseits herstellt. Sie verknüpft damit alle Studienabschnitte. Diese Verknüpfung vermag letztlich zu einem erfolgreichen Abschluss des Studiums im Bereich der neutestamentlichen Wissenschaft beizutragen.

4. INTERNETQUELLEN

Index of Learning Styles Questionnaire: <https://www.webtools.ncsu.edu/learningstyles> (letzter Zugriff: 10.04.2018).

Jigsaw Classroom: <https://www.jigsaw.org> (letzter Zugriff: 10.04.2018).

Mentimeter: <https://www.mentimeter.com> (letzter Zugriff: 10.04.2018).

Studienordnung für den Diplomstudiengang Evangelische Theologie an der Universität Leipzig: https://www.theol.uni-leipzig.de/download/0/0/1838814270/77edc3da6936b6c77314d-94b57bb64608653cd76/fileadmin/www.theol.uni-leipzig.de/uploads/dokumente/Studiendokumente_DKE/D_Ev_Theologie_SO_140714.pdf (letzter Zugriff: 10.04.2018).

Was ist Moodle?: <https://moodle.de/mod/book/view.php?id=2916&chapterid=271> (letzter Zugriff: 10.04.2018).

HOCHSCHULDIDAKTISCHE PERSPEKTIVEN



FÖRDERUNG GUTER LEHRE AN HOCHSCHULEN
UND UNIVERSITÄTEN IN DER UKRAINE

KATHRIN FRANKE
Hochschuldidaktisches Zentrum Sachsen
kathrin.franke@hd-sachsen.de

ABSTRACT

Im Rahmen eines Drittmittelprojekts hat das Hochschuldidaktische Zentrum Sachsen (HDS) mit ukrainischen Lehrenden und Hochschuldidaktiker/innen kooperiert. Während einer praxisorientierten Tagung und eines Multiplikator/innen-Workshops in Kiew wurden kompetenz- und studierendenorientierte Lehr-Lernkonzepte und Methoden vorgestellt und diskutiert. Durch Vernetzungstreffen und Workshops in Leipzig gewannen Multiplikator/innen aus der Ukraine einen Einblick, wie die hochschuldidaktische Qualifizierung von Lehrenden in Sachsen konzipiert und organisiert ist. Der Artikel beschreibt die Projektmaßnahmen und die erzielten Ergebnisse. Er verdeutlicht darüber hinaus die Herausforderungen, vor denen ukrainische Hochschulen aktuell stehen – nicht nur hinsichtlich der Qualitätsentwicklung der Lehre.

Schlagwörter: Hochschuldidaktik, Qualifizierung von Lehrenden, Ukraine, Bologna-Prozess, Internationalisierung

1. EINFÜHRUNG

Angesichts der Entwicklungen in der Ukraine im Zuge der Maidan-Proteste 2013/14, die ein hohes Maß an zivilgesellschaftlichem Engagement freigesetzt und den Wunsch nach Mitgestaltung des politischen Reformprozesses verstärkt haben, ist es v.a. die Bildung junger Ukrainer/innen, in die es zu investieren gilt, damit diese die Entwicklung ihres Landes vorantreiben. Hochschulen und Universitäten haben in diesem Zusammenhang nicht nur die Aufgabe, Studierende auf das Berufsleben vorzubereiten, indem sie Fachwissen vermitteln. Sie sind darüber hinaus bedeutende Orte der Aneignung von Werten und Kompetenzen, die für ein demokratisches Miteinander essentiell sind. Um diese wichtige gesellschaftliche Funktion erfüllen zu können, ist die Qualifikation des akademischen Personals von großer Bedeutung – sowohl in fachlicher Hinsicht als auch auf dem Gebiet der Lehrkompetenzen. Das Hochschuldidaktische Zentrum Sachsen (HDS) hat vor diesem Hintergrund in Kooperation mit der Nationalen Pädagogischen Drahomanov-Universität Kiew und der NGO „Europäische Bildung und Wissenschaft in der Ukraine“ 2017 in Kiew und Leipzig ein Projekt zur Förderung einer kompetenz- und studierendenorientierten Lehre realisiert, das vom Auswärtigen Amt finanziert wurde.¹

¹ Webseite des Projekts: <http://www.hd-sachsen.de/web/page.php?id=777>

Im Folgenden wird zunächst die aktuelle Situation ukrainischer Hochschulen umrissen mit dem Bereich Lehre im Fokus. Es folgen eine Beschreibung der Projektmaßnahmen sowie eine kurze Zusammenfassung der Projektergebnisse und Lessons Learned.

2. HYBRIDITÄT DES UKRAINISCHEN BILDUNGSSYSTEMS

Die Ukraine ist seit 2005 Teil des Bologna-Prozesses. Obwohl die Politik seitdem Reformen des Hochschulsystems auf den Weg gebracht hat² und Hochschulakteure ihren Modernisierungswillen immer wieder bekunden, bleiben die Effekte des Bologna-Prozesses auf Ebene der Hochschulen hinter den Erwartungen zurück.

Eine Vielzahl von Gesprächen mit Lehrenden aus unterschiedlichen Fachbereichen, Prorektor/innen, einer Vertreterin der staatlichen Agentur für Qualitätssicherung in der Hochschulbildung und Mitarbeiterinnen des DAAD in Kiew ergaben im Projektverlauf ein vielschichtiges Bild der Situation an ukrainischen Universitäten und gaben Antworten auf die Frage, warum der Reformprozess schleppend verläuft. Einige Gesprächspartner/innen begründen die Defizite damit, dass zu wenig neues, akademisches Personal an die Hoch-

² Zum aktuellen Stand der Hochschulreformen in der Ukraine hat das Ukrainebüro der Konrad Adenauer Stiftung 2017 ein Policy Paper veröffentlicht.

schulen kommt. Aufgrund der niedrigen Gehälter sei eine akademische Karriere für viele Absolvent/innen nicht attraktiv. Ein weiteres Hemmnis bei der Umsetzung von Hochschulreformen sei die inkonsequente Umsetzung der Hochschulautonomie. Hierfür scheinen sich das Bildungsministerium und die Hochschulen die Verantwortung gegenseitig zuzuweisen: Politische Akteure beklagen, dass die Hochschulen den Spielraum, den ihnen die Hochschulautonomie gewährt, ungenügend nutzen. Die Hochschulen wiederum werfen der Politik vor, dass sie nach wie vor stark reglementiert werden. Kritischen Beobachter/innen zufolge nutzen ukrainische Hochschulen die gewonnene Autonomie i.d.R. dafür, um den Status quo abzusichern. Die Umsetzung des Bologna-Prozesses sei uneinheitlich und wird von Hochschule zu Hochschule unterschiedlich gehandhabt. Eine konsequente Etablierung moderner Hochschulstrukturen, wie sie an der Ukrainischen Katholischen Universität in Lwiv oder an der Mohyla-Akademie in Kiew zu finden sind, scheint wesentlich darauf zurückzugehen, dass beide Hochschulen in den 1990er Jahren neu gegründet bzw. nach jahrzehntelanger Schließung wiedereröffnet wurden. Der damit einhergehende Neuanfang mit ukrainischen Bildungseliten – die entweder aufgrund von Repressionen während der Sowjetzeit im Exil gelebt haben oder nach dem Zusammenbruch der Sowjetunion im westlichen Ausland studierten – hat eine starke Reformorientierung befördert und diese Hochschulen zu Leuchttürmen im ukrainischen Bildungssystem gemacht, die auch internationale Anerkennung genießen.

Eine profunde Analyse der Reformblockaden haben Gomilko, Svyrydenko und Terepyshchy (2016) vorgelegt, die deren Ursachen in der „unproduktiven Hybridität“ (ebd., 185, ÜS K.F.) des ukrainischen Hochschulsystems sehen: *„On the one hand, the involvement into the Bologna process is an example of present-day European standards. On the other hand the dominance of non-modern and pre-modern educational elements (colonial, Soviet, national) are deeply rooted in Ukrainian education. Thus, liberal democratic Bologna models transform themselves into unattractive ‚mutants‘.“* (ebd.) Die formale Umsetzung europäischer Standards (z.B. Einführung von Bachelor- und Masterabschlüssen) werde verwoben mit sowjetischen Bildungsidealen und einer autoritär geprägten Umgangskultur. Hinzu kämen eine übermäßige Bürokratisierung bei gleichzeitig mangelhaften administrativen Regularien sowie korrupte Akteure. Diese Gemengelage würde eine konsequente Verwirklichung des europäischen Bildungsideals erschweren und an den Hochschulen z.B. Phänomene wie Betrug und Plagiarismus befördern (ebd., 182). Die Gleichzeitigkeit post-kolonialer (bezüglich des Zaristischen und des Habsburger Imperiums), post-totalitärer (bezüglich der Sowjetunion), moderner und globaler Komponenten erzeuge einen „gefährlichen Mischmasch“ (ebd., 183, ÜS K.F.), der autoritären und anti-modernen Tendenzen Vorschub leiste und zur „Provinzialisierung des ukrainischen Hochschulsystems“ (ebd., ÜS K.F.) führen könne.

3. LEHREN UND LERNEN AN UKRAINISCHEN HOCHSCHULEN AUS DER PERSPEKTIVE VON HOCHSCHULAKTEUREN

*„Wir unterrichten Studierende des 21. Jahrhunderts mit Lehrern des 20. Jahrhunderts, die Methoden des 19. Jahrhunderts verwenden.“*³

Die Inkonsequenz und Inkonsistenz, welche die Umsetzung des politisch gewollten Bologna-Prozesses auf der Ebene der Hochschulen kennzeichnen, führt – wie die im Rahmen des Projekts geführten Gespräche zeigen – im Bereich Lehre zu diversen Herausforderungen.⁴

Die Curricula an ukrainischen Hochschulen und Universitäten umfassen – vergleichbar zur Sowjetunion – einen hohen Anteil allgemeinbildender Fächer (damals Marxismus-Leninismus, heute z.B. Philosophie und ukrainische Geschichte). Dies erschwert die fachliche Spezialisierung der Studierenden und macht sie im internationalen Vergleich weniger wettbewerbsfähig. Vor allem in den Geistes- und Sozialwissenschaften ist das Fachwissen z.T. veraltet und hält nicht mit dem Stand der Forschung mit. Ein weiterer Grund, warum die Ent-

3 Zitat einer ukrainischen Lehrenden, das Kückler, Lange & Schwajka (2017) als Titel eines Aufsatzes wählten.

4 Die im Folgenden angeführten Einschätzungen beruhen auf Gesprächen mit ukrainischen Lehrenden und Studierenden. Ihnen allen sei an dieser Stelle herzlich gedankt.

wicklung der Curricula gerade in diesen Fächergruppen schleppend vorangeht, besteht darin, dass das Lehrpersonal den Verlust von Stellen befürchtet. Dies gilt nicht nur für die Fachexpert/innen, sondern insbesondere für die Fachdidaktiker/innen (sogenannte „Methodisten“), welche die didaktischen Grundlagen für die Gestaltung aller Lehrveranstaltungen im jeweiligen Fachbereich ausarbeiten. Da somit die Beantwortung der Frage, was gute Hochschullehre ist, mehr oder weniger von der Deutungshoheit einer Person abhängt, ist es äußerst schwierig, dass Lehrende eigeninitiativ „von unten“ neue Methoden ausprobieren. Es entsteht eine Lehr-Lern-Kultur, die sehr veränderungsresistent ist.

Lehre an ukrainischen Universitäten und Hochschulen orientiert sich im Wesentlichen am instruktiven Ansatz, d.h. der/die Lehrende steht im Mittelpunkt einer Lehr-Lern-Situation und gibt durch Vorträge Wissen an die Studierenden weiter.⁵ Die Studierenden verhalten sich meist passiv und haben kaum Gelegenheit, das Gehörte aktiv zu verarbeiten, z.B. in Form von Gruppenarbeiten und offenen Diskussionen. Es gibt zu wenig Angebote zum kooperativen/kollaborativen Lernen, was dazu führt, dass die Studierenden wichtige, für das spätere Berufsleben relevante Kompetenzen wie z.B. Teamfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Entwicklung von Problemlösestrategien und

5 Vgl. Kückler, Lange & Schwajka (2017), die sich in ihrem Artikel mit der Situation im Fremdsprachenunterricht auseinandersetzen.

eigenständiges Arbeiten nur unzureichend erwerben. Hinzu kommt, dass die Fehlerkultur an ukrainischen Hochschulen problematisch ist. Fehler werden oft als Makel und nicht als Lernchance angesehen. Studierende haben demzufolge Angst, Wissenslücken zu zeigen. Es gibt kaum Angebote (z.B. Selbsttests), um den eigenen Wissensstand unbenotet überprüfen zu können.

Die vom Bildungsministerium durchgesetzte Reduzierung des Anteils von Präsenzstunden ging für die Lehrenden mit der Auflage einher, den Studierenden mehr Möglichkeiten zum Selbstlernen anzubieten. Da die Bezahlung der Dozent/innen jedoch gemäß der erbrachten Präsenzstunden erfolgt, sind diese wenig motiviert, Zeit in die Entwicklung von E- und Blended Learning Angeboten und deren didaktische Begleitung zu investieren. Insbesondere die von der Krim und aus der Ostukraine geflüchteten Hochschulen arbeiten sehr intensiv mit Online-Kursen, da ihre Studierenden über das ganze Land verteilt sind. Hier fehlt es teilweise an modernen, mediendidaktischen Konzepten.

Weitere Herausforderungen ergeben sich bei der Betreuung von Abschlussarbeiten und dem wissenschaftlichen Arbeiten insgesamt. Gerade in den Geistes- und Sozialwissenschaften ist der Entwicklungsbedarf bei Forschenden und Lehrenden in puncto Wissenschaftlichkeit sehr hoch. Erst wenn diese die Grundsätze wissenschaftlichen Arbeitens verinnerlicht haben, können sie glaubhaft an Studierende vermittelt werden.

4. PROJEKTMASSNAHMEN

Der Austausch mit ukrainischen Lehrenden hat gezeigt, dass sie ihren Weiterbildungsbedarf v.a. hinsichtlich des Einsatzes von aktivierenden Methoden und der Kompetenzorientierung der Lehre sehen. Im Besonderen wurden die Themen Initiierung von selbstgesteuertem Lernen durch Projektarbeiten oder Problemorientiertes Lernen sowie professionelle Gestaltung und Begleitung von E- und Blended Learning Formaten genannt. An diesen konkreten Bedarfen setzte die inhaltliche Ausrichtung der Projektmaßnahmen an.

Hochschuldidaktische Fachtagung in Kiew

Die Tagung „Innovative Lehr-Lernkonzepte aus der Perspektive der europäischen Hochschuldidaktik“ fand am 30. und 31. Oktober 2017 an der Drahomanov-Universität in Kiew statt.⁶ Über 140 Lehrende nahmen daran teil, knapp 70 von ihnen kamen aus den Regionen, darunter auch Lehrende von geflüchteten Universitäten. Die Tagung erreichte damit eine Zielgruppe, die im Bildungssystem der Ukraine momentan vor besonders großen Herausforderungen steht.⁷

6 Impressionen von der Tagung: <https://euedusci.wordpress.com/2017/11/17/міжнародна-конференція-нові-концепції> und <https://euedusci.wordpress.com/2017/10/> Das Tagungsprogramm kann hier abgerufen werden: <https://www.hd-sachsen.de/web/page.php?id=777>

7 Die im Rahmen des Projekts geführten Gespräche mit Vertreter/innen geflüchteter Universitäten, welche die Krim und die Ostukraine aufgrund der kriegerischen Intervention Russlands ver-

Es wurden insgesamt 22 praxisorientierte Workshops angeboten (12 von deutschen und 7 von ukrainischen Hochschuldidaktiker/innen), u.a. zu den Themenfeldern Einsatz aktivierender Methoden, problembasiertes Lernen, Initiierung und Moderation studentischer Diskussionen, Geben von konstruktivem Feedback sowie Planung und Begleitung von Selbstlernphasen durch digitale Lernplattformen. Neben den Workshops gab es Kurzpulse zum aktuellen Stand der Hochschuldidaktik in der Ukraine und in Deutschland sowie ein Forum zum Thema „Aufbau von hochschuldidaktischen Qualifizierungsangeboten“, das sich an ukrainische Hochschuldidaktiker/innen und Vertreter/innen von Hochschulleitungen richtete. In einem weiteren Forum tauschten sich Lehrende und Universitätsabsolvent/innen über problematische Aspekte bezüglich der Kommunikation in Lehr-Lern-Situationen sowie im Hochschulalltag insgesamt aus. An manchen Fakultäten ist das Verhältnis zwischen Studierenden und Lehrenden von enormen Spannungen geprägt. Es fehlt an

lassen mussten, haben deren schwierige Lage verdeutlicht. Zwei Beispiele: Ein Teil der Donezker Universität befindet sich jetzt im Verwaltungstrakt einer Fabrik in Winnyzja, die Taurische Universität der Krim wurde mit in das Gebäude der Verwaltungsakademie in Kiew integriert. Die materielle Ausstattung ist dürftig, es fehlt z.B. an Büchern, da die Universitätsbibliotheken an den einstigen Hochschulstandorten verblieben sind. Die Hochschulen stehen zudem vor juristischen Problemen, wenn es z.B. um die Fortsetzung internationaler Partnerschaften geht. Hier reklamieren sowohl die in den sogenannten „Volksrepubliken“ im Osten der Ukraine oder auf der Krim verbliebenen als auch die von dort geflohenen Hochschuleinheiten ein Anrecht auf die juristische Nachfolge. Für weitere Informationen zur Situation von geflüchteten Universitäten siehe Pidgora (2017) sowie den Film „Displaced Universities“ (Ukrainisch mit englischen Untertiteln: <https://www.youtube.com/watch?v=S75Uz0nBBUU>).

Beratungsangeboten für Studierende sowie Anlaufstellen für die Schlichtung von Konflikten.

Im Rahmen des Abschlusspodiums wurde über konkrete Forderungen zur Verbesserung der Lehrsituation an ukrainischen Hochschulen diskutiert. Die bisweilen sehr emotional geführte Debatte hat verdeutlicht, wie hoch die Frustration auf Seiten der Lehrenden ist. Es gibt offenbar zu wenig konstruktive Dialogformate zwischen Lehrenden und Mitgliedern von Hochschulleitungen, um die Situation systematisch zu verbessern. Die Forderungen aus der Abschlussdiskussion wurden von der NGO „Europäische Bildung und Wissenschaft in der Ukraine“ in eine Resolution überführt, die an Vertreter/innen von Hochschulleitungen sowie Akteure aus der Hochschul- und Bildungspolitik verschickt wurde.

90% der Lehrenden, die den Evaluationsbogen für die Tagung in Kiew ausgefüllt haben, stimmten der Aussage voll zu, nach der Tagung Ansätze des kompetenz- und studierendenorientierten Lernens zu kennen und deren Bedeutung für das ukrainische Bildungssystem einschätzen zu können. 100% gaben an, dass die Tagung sie motiviert hat, sich für gute Lehre zu engagieren. Im Rahmen von mündlichen Rückmeldungen wurde mehrfach geäußert, dass die Gesprächs- und Austauschkultur sehr konstruktiv war und dass die positive Lernatmosphäre dazu ermutigt hat, die erlebten (aktivierenden) Methoden in der eigenen Lehre zum Einsatz zu bringen und im Kolleg/innenkreis zu teilen.

Der umfangliche Begleitband zur Tagung umfasst 226 Kurzbeiträge von Lehrenden und Hochschuldidaktiker/innen aus der gesamten Ukraine mit Praxisbeispielen sowie Forschungsergebnissen und theoretischen Überlegungen zur Verbesserung der Lehrqualität.

Multiplikator/innen-Workshops und Vernetzungstreffen in Sachsen

Vom 7. – 11.11.2017 waren neun ukrainische Lehrende (darunter zwei Prorektorinnen) von sieben Universitäten am HDS und an der Universität Leipzig zu Gast.⁸ Im Rahmen eines umfangreichen Programms hatten sie nicht nur die Möglichkeit, verschiedene hochschuldidaktische Akteure in Sachsen (insgesamt 25 Personen) und deren Angebote kennen zu lernen, sondern nahmen auch an hochschuldidaktischen Workshops teil. Außerdem gab es Möglichkeiten, sich mit deutschen Kolleg/innen aus dem gleichen Fachbereich (z.B. Informatik, Anglistik, Slawistik) über fachspezifische didaktische Fragen auszutauschen und mehr über den Aufbau hiesiger Curricula zu erfahren. Gespräche mit dem Prorektor für Bildung und Internationales der Universität Leipzig haben verdeutlicht, dass auf Seiten der ukrainischen Lehrenden ein großer Informationsbedarf bezüglich des deutschen Studiensystems und der Studienorganisation besteht.

⁸ Information über die Vernetzungstreffen in Leipzig (auf Ukrainisch): <https://euedusci.wordpress.com/2017/11/21/запроваджуймо-якісне-навчання-в-укра/>

Die Vernetzungstreffen in Leipzig haben gezeigt, dass der persönliche Austausch zwischen Lehrenden aus Deutschland und der Ukraine besonders eindrücklich bei allen Beteiligten nachwirkt. Von Relevanz ist dabei nicht nur die Diskussion über Inhalte, sondern auch das unmittelbare Erleben einer anderen Kommunikations- und Lehr-Lernkultur. Eine ukrainische Professorin war z.B. beeindruckt, dass in Deutschland Hochschulakteure, die unterschiedlichen Hierarchieebenen angehören, gemeinsam an Lösungen zur Verbesserung der Lehre arbeiten.

Multiplikator/innen-Workshop in Kiew

Der zweitägige Multiplikator/innenworkshop⁹ in Kiew vom 16. – 17.12.2017 vertiefte Fragen zur Umsetzung des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen und ging damit gezielt auf Bedarfe ein, die sich aus den Vernetzungstreffen in Leipzig ergeben hatten. Der Workshop, an dem Lehrende, Prorektorinnen sowie Mitglieder der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der Ukraine teilnahmen, bot einen fundierten Überblick über die Vorgaben und Ziele des Bologna-Prozesses. Im zweiten Schritt wurden die Themenfelder Kompetenzorientierung und *Shift from Teaching to Learning* vertieft und die 16 Teilnehmenden leiteten daraus Implikationen für die Lehre ab. Dabei galt es auch zu reflektieren, wie es um die Umsetzung

des Bologna-Prozesses an ihren jeweiligen Hochschulen aktuell steht: Wurde tatsächlich ein tiefergehender Wandel in Gang gesetzt oder handelt es sich nur um eine oberflächliche Anpassung? Der Vergleich zwischen den Zielen des Bologna-Prozesses und der Realität an ukrainischen Hochschulen sowie der Blickwechsel zwischen der Makroebene (strategische Hochschulentwicklung) und Mikroebene (konkrete Lehrpraxis) waren für die Teilnehmenden sehr ertragreich. Viele meldeten zurück, dass der Workshop wesentliche Informationsdefizite und Unsicherheiten in Bezug auf den Bologna-Prozess behoben habe. Besonders gewürdigt wurde außerdem die dialogorientierte und konstruktive Form des Austauschs, die einige in dieser Form im Hochschulkontext erstmals erlebt hätten.

Last but not least: Für die Tagung und alle Workshops, die während des Projektzeitraums in Leipzig und Kiew durchgeführt wurden, wurden eine Vielzahl hochschuldidaktischer Handreichungen, Methodenblätter und Präsentationen aus dem Deutschen ins Ukrainische übersetzt, darunter eine umfangreiche Publikation zum Thema Tutorienarbeit (Hempel, Wiemer & Sekyra 2017). Die Materialien sind in einem eigens für das Projekt angelegten Moodle-Kurs abrufbar, auf den alle Teilnehmenden Zugriff haben.

5. FAZIT

Dem Projekt ist es gelungen, das HDS mit engagierten Hochschulakteuren (Lehrende, Hochschuldidaktiker/innen, Angehörige von Hochschulleitungen) in der Ukraine zu vernetzen und mit ihnen in einen intensiven Austausch zu treten. Im Rahmen von praxisorientierten Workshops hatten ukrainische Lehrende die Möglichkeit, moderne hochschuldidaktische Methoden und Lehr-Lern-Settings zu erleben und für sich einen „Werkzeugkasten“ zu füllen, der sie dabei unterstützt, in ihrer Lehrpraxis Neues auszuprobieren. Die Vernetzungstreffen zwischen ukrainischen und sächsischen Lehrenden und Hochschuldidaktiker/innen haben nicht nur den Grundstein für zukünftige, länderübergreifende Kooperationsprojekte gelegt, sondern im Nachgang zu konkreten Transfermaßnahmen geführt.¹⁰

Um Hochschulstrukturen und Lehrkulturen in der Ukraine, die über Jahrzehnte gewachsen sind, zu verändern, braucht es einen langen Atem. Hier

⁹ Informationen über den Multiplikator/innen-Workshop (auf Ukrainisch): <https://euedusci.wordpress.com/2017/12/24/майстер-клас-інноваційне-викладанн/>

¹⁰ So hat beispielsweise die Taurische Universität, die von der Krim nach Kiew geflohen ist, inspiriert durch einen Workshop in Leipzig begonnen, ein Schulungsprogramm für studentische Tutor/innen aufzubauen. An der Universität Odessa kommen neue Lehr-Lern-Methoden in den Fachbereichen Germanistik und Erziehungswissenschaften zum Einsatz und es werden Ideen für den Aufbau eines strukturierten hochschuldidaktischen Zertifikatsprogramms entwickelt. An der Universität Nishyn werden übersetzte hochschuldidaktische Materialien weitergenutzt. Die dortige Philologische Fakultät plant zudem eine hochschuldidaktische Fachtagung.

für sind entschlossene und langfristig angelegte hochschulpolitische Maßnahmen vonnöten, z.B. Aufwertung der Tätigkeit von Hochschullehrenden durch eine angemessene Vergütung sowie Programme zur Qualifizierung von Hochschuldidaktiker/innen, die den Aufbau von an europäischen Standards orientierten Weiterbildungsangeboten vorantreiben. Damit diese Angebote eine nachhaltige Wirkung entfalten, sollten sie sich nicht nur auf die Vermittlung von didaktischen Tools und Methoden beschränken, sondern den Teilnehmenden auch Raum geben, die historischen und kulturellen Einflüsse, die ihr Rollenverständnis als Lehrende und ihr Lehrhandeln prägen, zu reflektieren.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass eine kompetenz- und studierendenorientierte Hochschullehre in der Ukraine politisch gewollt ist und dass es einzelne, sehr engagierte Lehrende gibt, die ihre Lehre dementsprechend gestalten. Gleichzeitig existiert eine Vielzahl struktureller und (hochschul-)kultureller Hindernisse, die den Reformprozess in der Breite erschweren. Die Hochschuldidaktik ist hier ein Teilproblem unter vielen anderen. Wenn sich die Rahmenbedingungen, unter denen Lehre in der Ukraine stattfindet, nicht grundlegend ändern, sind die Entwicklungschancen einer modernen, am Lernprozess der Studierenden orientierten Lehrpraxis eher gering einzuschätzen. Eine wichtige *lesson learned* aus dem Projekt war deshalb, dass es in der aktuellen Situation nicht ausreicht, Maßnahmen ausschließlich an die Mikroebene zu adressieren, indem hochschuldidaktische Workshops für Lehrende angeboten werden. Gleichzeitig müssen

Entscheidungsträger/innen auf Ebene der Hochschulleitungen und Fakultäten dafür sensibilisiert werden, dass gute Lehre ein wichtiger Faktor für die Zukunftsfähigkeit ukrainischer Hochschulen ist und als strategische Entwicklungsaufgabe angesehen werden sollte.

LITERATUR

Gomilko, O., Svyrydenko, D. & Terepyshchyi, S. (2016): Hybridity in the Higher Education of Ukraine: Global Logic or Local Idiosyncrasy? In: *Philosophy & Cosmology* (17), 177–199. <https://cyberleninka.ru/article/v/hybridity-in-the-higher-education-of-ukraine-global-logic-or-local-idiosyncrasy> (Zugriff am 5.06.2018)

Hempel, M., Wiemer, S. & Sekyra, A. (Hrsg.) (2017): Tutorien mit Qualität. Ein Arbeitsbuch für Lehrende und Entscheidungsträger*innen. Ulm: Verlag Klemm+Oelschläger. Ukrainische Übersetzung: <https://euedusci.files.wordpress.com/2018/05/d18fd0bad196d181d0bdd0b5-d182d18cd18ed-182d0bed180d181d182d0b2d0be.pdf> (Zugriff am 02.10.2018)

Konrad Adenauer Stiftung Ukraine Office (Hrsg.) (2017): Higher Education in Ukraine: Agenda for Reforms. KAS Policy Paper. Kiew. http://www.kas.de/wf/doc/kas_49848-1522-2-30.pdf?170816114818 (Zugriff am 5.10.2018)

Küchler, F., Lange, A. & Schwajka, O. (2017): „Wir unterrichten Studierende des 21. Jahrhunderts mit Lehrern des 20. Jahrhunderts, die Methoden des 19. Jahrhunderts verwenden“. Zur Umsetzung des Bologna-Prozesses in der Ukraine. In: *Akten des XIII. Internationalen Germanistenkongresses Shanghai 2015 – Germanistik zwischen Tradition und Innovation*. hg. von Jianhua Zhu, Michael Szurawitzki and Jin Zhao. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.

Pidgora, N. (2017): Ukraine's displaced universities. <https://www.opendemocracy.net/od-russia/nikita-pidgora/ukraine-s-displaced-universities> (Zugriff am 24.10.2018)

HERAUSGEBER

Hochschuldidaktisches Zentrum Sachsen (HDS)
Marschnerstraße 31
Altes Trafohaus | Haus 6
04109 Leipzig

www.hd-sachsen.de

ERSCHEINUNGSTERMIN

Februar 2019 (Ausgabe I/II 2018)

ISSN

2195-0334

REDAKTION

Kathrin Franke

 franke@hd-sachsen.de

GESTALTUNG

Tibor Müller

www.tibormueller.de

COVERFOTO

[ESB+Professional/shutterstock.com](https://www.shutterstock.com)

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.

